

*Я присвячую цю книгу моїй
золотаво-рудій, неначе поцілованій
Богом і Сонцем, онуці Анні Ангеліці,
яка прийшла в цей світ,
аби в ньому відбутися,
її мудрій матусі, яка, попри молодий вік,
відповідально і послідовно оберігає Анну
від чар підступних медіа,
коханому чоловіку,
котрий створює моєму буттю належні
“цільність” і “пружність”,
змушуючи мене цінувати час і особисті
ресурси, а також всім, хто вірив,
що ця книга побачить світ*

Автор

ДІТИ І МЕДІА:

**соціалізація в агресивному
медіасередовищі**

ПЕТРУНЬКО О. В.

**ДІТИ І МЕДІА:
соціалізація в агресивному
медіасередовищі**

МОНОГРАФІЯ

Полтава – 2010

УДК 316.614.6–053.2:316.774:654.197–021.473
ББК 88.55
ПЗ12

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології АПН України,
протокол №11/09 від 26 листопада 2009 р.

Рецензенти:

В. В. Москаленко, доктор психологічних наук, професор;
Л. П. Журавльова, доктор психологічних наук;
Н. В. Хазратова, доктор психологічних наук

**Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному
медіасередовищі:** Монографія. – Полтава: ТОВ НВП “Укр-
промторгсервіс”, 2010. – 480 с.

ISBN 978-966-8716-24-9

У монографії розглядаються філогенетичні й онтогенетичні підвалини, моделі та адаптаційно-захисний потенціал соціалізації як складного багатофункціонального механізму самозбереження й самовідтворення суспільств і соціумів. Досліджуються ймовірні ризики соціалізації в умовах сучасного (агресивного) медіасередовища, створеного аудіовізуальними медіа. Аналізується феномен агресивного медіасередовища, зокрема, тексти, що його утворюють, системні ознаки, які роблять його потенційно деструктивним, ризики, пов'язані з тривалим перебуванням у сфері його впливу. Соціалізація в агресивному медіасередовищі розглядається як медіасоціалізація, тобто вимушена самосоціалізація дітей у сфері медіавпливу без належної участі й підтримки дорослих, поза їх увагою і контролем. Розглядаються пов'язані з цим потенційно деструктивні наслідки медіасоціалізації, що можуть виявлятися на індивідуальному і соціальному рівнях функціонування соціальної системи.

Монографія може бути цікавою для дослідників соціалізації, соціальних психологів, соціальних педагогів, викладачів і студентів психологічних та педагогічних спеціальностей, а також для широкого загалу, якому не байдужа доля дітей, що зростають у медіасуспільствах.

ISBN 978-966-8716-24-9

ББК 88.55

@ Петрунько О. В., 2010

ПЕРЕДМОВА

У розвинутих інформаційних суспільствах на арену соціальної взаємодії виходять численні медіа, які відсувають на другий план усіх інших агентів суспільного життя і задають останньому нові умови й стандарти існування. Медіа істотно прискорюють обмін інформацією, створюють новий формат соціальних комунікацій, спрямовують увагу на принципово інші соціальні проблеми, які внаслідок розвитку медіаіндустрії та світових глобалізаційних процесів набувають нині справді світового масштабу.

Мешиканці більшості інформаційних суспільств, як дорослі, так і діти, змушені існувати: 1) у сфері постійного впливу множинної, суперечливої, мозаїчної і стресогенної інформації, яка є переважно аудіовізуальною; 2) в умовах активного нав'язування певних соціальних стандартів, образів, моделей поведінки та психологічного тиску на особисті вибори (духовно-культурні, політичні, комерційні та ін.); 3) у ситуаціях, коли постійно ігноруються відмінності між дорослими і дітьми, внаслідок чого діти потрапляють у сферу впливу неприродної для них, “одоросленої” інформації.

Особливе занепокоєння небайдужої (батьківської, педагогічно-виховної, наукової) громадськості викликає те, що сучасний медіапростір перенасичений найрізноманітнішими “інформаційними забрудненнями”, симулякрами й “інформаційно-психологічними” агресорами (месиджами з елементами насильства, жорстокості, порнографії і т. ін.). Усе це “вплітається” у сукупний медіатекст і надає

йому ознак агресивного, потенційно деструктивного. Такий текст формулює зміст і характер суспільного дискурсу і стає повсякденням для більшості людей. Він проникає у свідомість дітей, актуалізує неприродні для них почуття і переживання, нав'язує певні стереотипи мислення і поведінки, значно раніше, ніж це потрібно для нормального розвитку дітей, занурює останніх у віртуальний світ, де панують насильство, кримінал, “дорослі” проблеми і розваги тощо. Усе це позначається не лише на індивідуальному розвитку дітей, а й на якості їхньої соціалізації.

Через природні вікові особливості діти виявляються вкрай чутливими до пропагованої медіа “естетики популізму й дешевого пафосу”. Вони легко засвоюють пропоновані, у тому числі й хибні, стандарти і цінності (моду на нещасття, нігілізм щодо законів, раціоналізацію духовного, розташмищення інтимного тощо). Віддаленим системним наслідком цього, що становить реальну загрозу для функціонування і життєздатності медіасуспільства, є “демонтаж” і маргіналізація соціального суб'єкта, послаблення його зв'язків із соціумом і соціалізувальним оточенням – власне, десоціалізація.

Мас-медіа, як впливовий і відносно самостійний агент-посередник, включаються у психосоціальну систему “особистість – соціум” (або, за С.Л.Рубінштейном, у систему “людина і світ”). Відтак ця система постає як тріада “особистість – мас-медіа – соціум”, соціальне середовище людського існування набуває ознак медіасередовища, а соціалізація в ньому, відповідно, постає як медіа-соціалізація.

Медіасоціалізація передусім означає, що розвиток й усоціалення дітей відбуваються: 1) в умовах постійного контактування з медіа, а отже, у сфері штучних медіаобразів та “одоросленої” (неприродної або й шкідливої для дітей) інформації; 2) в умовах нестачі участі дорослих у цьому процесі, у зв’язку з чим діти змушені самотійно організовувати своє життя, поведінку й відносини з медіа, до чого вони не готові за станом психофізіологічного, соціально-психологічно розвитку і для чого не мають належного досвіду. Отже, медіасоціалізація є передусім “соціалізацією без дорослих” (сам на сам з медіа). І це вкрай небезпечна ситуація, за якої не захищені дорослими діти, які є найактивнішими споживачами медіа, потрапляють у сферу безпосереднього впливу нових – здебільшого маніпулятивних – інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, медіа дістають змогу через свідомість дітей практично безперешкодно змінювати чи принаймні істотно послаблювати базові матриці суспільної свідомості, які містять інформацію про самозбереження й самовідтворення суспільства.

Більшість людей інтуїтивно відчують потенційні небезпеки медіа і новітніх медіатехнологій, але через свою некомпетентність із цих питань почувуються розгубленими і безпорадними. Тому найчастіше вони стають на шлях раціоналізації власних нераціональних рішень: відпускають ситуацію “на самоплив” (“усі так роблять”, “усі діти нині зростають біля телевізорів і комп’ютерів”) або заперечують можливі негативні наслідки медіавпливу принаймні на себе. А тим часом концепція “людини, керованої медіа” з похмурої фантазії поступово перетворюється на реальність. За тривалого масового впливу мас-медіа здатні вживляти в індивідуа-

льну і колективну свідомість “програмні чипи”, які дають змогу керувати думками, почуттями і поведінкою людей. Люди, програмовані (“чиповані”) медіа, декларують нав’язані їм і найчастіше непридатні для вжитку ідеали і цінності, впевненість у власній свободі, право на самостійний вибір і т. ін. (у чому їх щодня переконують медіа). Однак вони є заручниками медіа, які заповнили соціальне і приватне їх життя і цинічно й безжально маніпулюють ними.

У зв’язку з цим постає необхідність шукати шляхи розв’язання проблем, ініційованих агресивними медіа, та підтвердження того, що загострені ними загрози для життєздатності медіасуспільств і соціально-психологічного самопочуття дітей, які в цих суспільствах зростають, не є фатальними і можуть успішно долатися.

Ці та деякі інші питання, пов’язані з особистим становленням і соціалізацією прийдешніх поколінь у сучасному агресивному медіасередовищі, висвітлюються в даній монографії.

Автор

РОЗДІЛ I

ФІЛОГЕНЕТИЧНІ Й ОНТОГЕНЕТИЧНІ ПІДВАЛИНИ ТА АДАПТАЦІЙНО-ЗАХИСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

1.1. Феноменологічний і концептуальний простори соціалізації

Будь-яке суспільство як “живий” соціальний організм має певну структуру і складається з окремих індивідів. Структура означає стабільність і технологічність, яка цю стабільність забезпечує. А от присутній тут “людський чинник” є проблемною обставиною. По-перше, життя індивідів скінченне. По-друге, попри потенційну соціальність та орієнтацію на життя в соціальних спільнотах (групах), індивіди є незалежно вмотивованими істотами, що мають власні життєві перспективи, інтереси і потреби переважно егоцентричного і навіть егоїстичного характеру. Тому, щоб існувати й успішно розвиватися, кожне суспільство має забезпечити умови власного самозбереження, самовідтворення і самопоповнення належною (вищою за певну критичну межу і, отже, достатньою для репродукції суспільства) кількістю нових членів, “підготовлених” відповідно до соціальної матриці, яка дане суспільство репрезентує. Тобто воно має потурбуватися про те, щоб потрібна більшість громадян прийняла його вимоги, норми, цінності тощо і була не тільки спроможною брати участь у суспільному житті, а й соціально керованою. Суспільство має так організувати процес онтогенетичного розвитку дітей, як майбутніх громадян, щоб, з одного боку, не “розчинити” у собі їх ідентичність і остаточно не позбавити їх ілюзії особистої свободи, а з другого – щоб вони прийняли пропонувані їм норми і цінності, включилися в загальноприйнятну систему соціальних уявлень та інтеракцій, узгоджену зі стратегічними напрямками суспільного розвитку.

Для цього у процесі свого історичного розвитку суспільства виробили спеціальні засоби заохочення, примусу і контролю: позитивні й негативні соціальні санкції, соціальні уявлення та очікування, соціальні норми і цінності, соціальний страх, конформізм, традиції, механізми групового тиску, рольові приписи, сила авторитетів тощо. Ці соціально-психологічні феномени опосередковують вплив соціуму на індивідів, увідповіднююють їх поведінку загальноприйнятим стандартам. Для реалізації і відтворення умов власного існування суспільства створили спеціальну систему просвітницьких й освітньо-виховних інституцій, призначених для конструювання потрібного людського типу [90] на “суспільне замовлення”, тобто для навчання і виховання прийдешніх поколінь з метою цілеспрямованого передавання їм санкціонованих суспільством базових соціальних універсалій (значень), на яких це суспільство ґрунтується. Такий організований і жорстко контрольований суспільством процес, на думку Т.Шибутані, найповніше репрезентується категорією “соціалізація” [312, с. 385].

За Н.Смелзером, соціалізація є засобом розв’язання проблеми наслідування соціального досвіду негенетичним шляхом як максимально ефективним для засвоєння досвіду в мінливих умовах соціального життя, освоєння нових екологічних ніш та життєвих просторів. У процесі соціалізації відбувається перетворення природного існування індивідів на існування соціальне. Соціалізація означає включення індивідів в уже складену без нього і попри його волю систему суспільних зв’язків і взаємин. З погляду Н.Смелзера, “соціалізація не лише дає людям можливість спілкуватися між собою шляхом освоєння соціальних ролей, а й забезпечує збереження суспільства через прищеплення новим його членам загальноприйнятих ідеалів, цінностей, зразків поведінки” [253, с. 95].

Нині ідею соціальної детермінації людини приймає більшість дослідників. Теза Л.С.Виготського про те, що психіка людини соціальна і тому розгадку її таємниць слід шукати не в людській біології (як це робить, наприклад, біхевіоризм) чи в незалежних “законах духу” (як це робили, зокрема, представники старої європейської школи), а в історії людства і суспільства, сформульована ним у його культурно-історичній концепції психічного [70], додає нам сміливості говорити про певний культурно-історичний метамеханізм залучення людини до соціуму,

який реалізується певною “невидимою рукою”. Чия воля рухає цією “невидимою рукою” – невідомо, і це, як висловлюється, цитуючи Б.Окуджаву, відомий вітчизняний соціальний психолог і вчений В.П.Казміренко, “не наша справа”. Ми можемо лише будувати щодо цього певні гіпотези, які однаково неможливо довести чи спростувати. Головне, що ця Невидима воля соціалізації діє впевнено і доцільно.

Оскільки закладеної в людях біологічної програми не достатньо для реалізації ними таких потенцій, як “людськість” і “соціальність”, ця програма, на думку С.Г.Кара-Мурзи, має доповнюватися надіндивідною метапрограмою, що сформована “за межами людини” і “записана в знаках культури” [114, с. 1/], а також забезпечуватися спеціальними механізмами її реалізації і контролю. І такою програмою, яка водночас є концептуальним засобом і механізмом здійснення “олюднення” й “усоціалення”, є соціалізація. Поняття “соціалізація” – одне з ключових у нашому дослідженні, а тому маємо означити контексти і дискурси його використання.

1.1.1. Дискурс соціалізації у просторі гуманітарного знання

Термін “соціалізація” відомий досить давно, щоправда тривалий час його вживали лише західні вчені. Вважається, що вперше це поняття використав Ф.Г.Гіддінгс у процесі пошуку причин об’єднання людей у соціальні групи. У праці “Теорія соціалізації”, виданій у 1887 р., він визначає соціалізацію як “розвиток соціальної природи і характеру індивіда”, “підготовку людського матеріалу до соціального життя” [72]. Отже, на думку Ф.Г.Гіддінгса, соціалізація означає спеціальне й цілеспрямоване залучення людей до соціуму й перетворення їх з біологічних на соціальних істот. У широкий науковий обіг (зокрема, в категоріальний апарат соціальної психології) термін “соціалізація” був уведений у 40-50-х роках ХХ ст. прибічниками біхевіоризму А.Бандурою, Дж.Колменом, Л.Ероном та іншими. Відтоді він міцно усталився в західній психологічній (і філософській) літературі.

У радянських гуманітарних науках цей термін набув вжитку у 80-х роках ХХ ст. Досі ж його вважали продуктом “ворожої (буржуазної)” ідеології і використовували в контексті критики західних концепцій навчання і виховання. Уявлення

вітчизняних учених про соціалізацію ґрунтувалися передусім на діяльнісному підході та диспозиційній концепції особистості й узгоджувалися із замовленням соціалістичної системи на “державну освіту” і “радянське (соціалістичне) виховання” в інституціоналізованих освітньо-виховних системах (“система радянського виховання”, “соціалістичне виховання”) з метою “вживлення соціалізму в різні галузі народного господарства” [76; 238]. Не випадково проблеми, пов’язані із соціалізацією підростаючого покоління, становили переважно предмет педагогіки. Розуміючи важливе значення цього соціально-психологічного феномену, видатні вітчизняні педагоги і психологи вимушено знаходили для нього такі заміники, як “радянське виховання”, “педагогіка середовища” (С.Т.Шацький), “взаємини з навколишнім середовищем” (А.С.Макаренко), “суспільне середовище дитини” (П.П.Блонський) тощо. Але за всіма цими термінами імпліцитно приховується саме соціалізація – як процес залучення дитини в соціальне середовище, прищеплення їй належних соціальних норм і цінностей (І.С.Кон, Б.Д.Паригін).

У багатьох наукових психологічних працях радянської доби формування особистості розглядалося переважно у парадигмі індивідуального підходу, а соціальне середовище вважалося лише одною з умов її розвитку. Тенденція вивчати людину, зокрема, розумову її діяльність так, неначе вона розгортається в культурному, суспільному й історичному вакуумі, неодноразово піддавалася критиці західних опонентів за однобічність і небезсторонність [2]. На думку Л.Е.Орбан-Лембрик, цю однобічність певною мірою долає погляд на соціалізацію як на двобічний процес, зворотним боком якого є відтворення індивідом суспільних відносин, участь його у власній соціалізації [258, с. 7].

Нині термін “соціалізація”, який завжди й неодмінно репрезентує взаємодію і міцний зв’язок особистості із соціальним оточенням, посів постійне місце в різних галузях гуманітарного знання, його використовують у різних наукових школах, а також у широких житейських контекстах. Можливо, тому існує чимало визначень соціалізації: входження індивідів до нації, народу, суспільства за допомогою універсального засобу – наслідування (Г.Тард); доцільні впливи середовища, спрямовані на залучення індивідів до участі в суспільному житті, розуміння ними культури, самоутвердження в ній, навчання їх поведінки в колективах, виконання різноманітних соціальних ролей (А.Щепансь-

кий); процес формування умінь і соціальних настанов індивіда, які узгоджуються з існуючими в суспільстві соціальними ролями (Н.Смелзер); множина процесів, що репрезентують функціональні взаємини між суспільною системою і особистістю, завдяки яким індивіди перетворюються на членів соціальної спільноти і набувають там певного соціального статусу (Т.Парсонс); привласнення індивідом культурних значень як ідеальної духовної форми суспільного досвіду, суспільної практики людства (Л.С.Виготський); засвоєння соціально-моральних цінностей, норм і правил поведінки, формування світогляду під впливом навчання і виховання (Р.С.Немов); сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює певну систему знань, психологічних норм, цінностей, зразків поведінки тощо, котрі дають йому змогу успішно функціонувати в статусі повноправного члена суспільства (І.С.Кон); формування і розвиток соціальності індивідів, типізація їх властивостей у межах вимог і цілей суспільства, узгодження соціальних їх цінностей із запитом суспільства (С.І.Розум) тощо. Однак уся ця множина визначень має більше спільного, ніж відмінного, і в кожному з них явно чи імпліцитно йдеться про залучення індивідів до вже готової, сконструйованої іншими соціальної реальності і формування в них настанови бути включеними, інтегрованими в цю реальність, прийнятими нею (Г.М.Авер'янова, В.О.Васютинський, Н.Ф.Голованова, Н.М.Дембицька, І.С.Кон, А.В.Мудрик, В.В.Москаленко, Ф.А.Мустафаєва, Р.С.Немов, С.І.Розум та ін.) [5; 59; 76; 128; 183; 187; 188; 197; 238]. Отже, соціалізація як процес “включення” індивіда в соціум, у соціальну практику, з одного боку, є цільовим і значною мірою примусовим “залученням”, яке реалізують щодо індивіда інші особи чи інституції (що виступають агентами соціалізації), а з другого – добровільним “входженням” його в соціум, що ґрунтується на особистому виборі. Системним результатом цього “включення” є взаємоприйняті для суспільства й індивіда засвоєний соціальний досвід, набуті просоціальні якості, засвоєна просоціальна поведінка в тлі реалізації особистої сутності суб’єктів соціалізації.

Базовою у зв’язку з визначенням соціалізації є диспозиція “суспільство – індивід”. Цілком природно, що завдання суспільства й індивідів (проекти їх самовідтворення і самореалізації, їх цілі, потреби, інтереси і т.ін.), які постають у процесі соціалізації, істотно різняться. Тому одним із напрямів і завдань соціалі-

зації є узгодження інтересів обох цих сторін – суспільства (усоціалення дитини і, власне, виконання соціального замовлення суспільства на певний тип людини) та окремих індивідів (поставання їх як активних і творчих суб'єктів власного життя, їх самоактуалізація та збереження й відтворення креативного потенціалу суспільства). З огляду на це соціалізація є процесом залучення індивіда в соціальне середовище (Л.Е.Орбан-Лембрик) [258, с. 4] і активної взаємодії з ним (С.І.Розум) [238, с. 243] з метою прилучення його до світу людської культури, більш чи менш свідомого відтворення ним існуючої системи соціальних зв'язків, включення у спільне з іншими соціальне життя (Н.Ф.Голованова, Б.Д.Паригін) [76; 209].

Процес соціалізації відбувається, з одного боку, як унормований і спеціально організований (інституціоналізований) вплив на індивідів з боку суспільства, у відповідний його соціально-економічній структурі, ідеології, культурі, історичним цілям тощо. Цей вплив здійснюється передусім через традиційні інститути соціалізації (сім'ю, систему освіти і виховання), а в сучасних інформаційних суспільствах – і через засоби масової комунікації (які постають як агент та інструмент соціалізації державного рівня). З другого боку, соціалізація відбувається поза офіційними системами, як стихійний, некерований, неінституціоналізований вплив на індивідів з боку неконтрольованих державою агентів соціалізації – неформальних об'єднань, груп, а також засобів масової комунікації (які не лише впроваджують державну політику, а й є джерелом “непросоціальних” і навіть “соціально небезпечних” впливів). У цьому разі процес привласнення соціальних і культурних універсалій (соціальних стереотипів, уявлень, норм, вірувань тощо) є стихійним і некерованим. Він відбувається переважно в мережах міжособистісної комунікації і значною мірою опосередковується мас-медіа.

У більшості відомих визначень соціалізації, які так чи інакше репрезентують декларативний, кратичний примусовий її характер, явно чи імпліцитно присутня ідея, що залучення індивідів у соціум й узгодження їх розвитку з вимогами і цінностями суспільства відбуваються (принаймні впродовж певного часу) попри їх волю, без їх згоди, без внутрішнього прийняття ними доцільності нав'язаних їм вимог і цінностей, попри особистий їх вибір [5; 59; 238]. Хоч би де відбувалася соціалізація (у мікро- чи макросоціумі: в сім'ї, у неформальних об'єднаннях, в інсти-

туціолізованих освітніх системах), цей примус у тому чи іншому вигляді завжди й неодмінно присутній, а перебіг соціалізації, як правило, відбувається під жорстким керівництвом і контролем соціуму, спочатку уособленим батьками, а згодом – більш широким соціальним оточенням (значимими іншими, референтними соціальними групами, “своїми” спільнотами тощо).

Влада соціуму над людиною, особливо над дитиною, може виявлятися у формі “примусу”, а може мати більш гуманну форму і означуватися як “вплив”. Це відображено у психологічних концепціях соціалізації, де йдеться про *соціалізацію-примус* (М.Вебер, Е.Дюркгейм) і *соціалізацію-вплив* (С.Московічі, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.О.Татенко). З погляду М.Фуко, поєднання примусу і впливу є важливою умовою ефективності влади [292, с. 34]. Насправді ж це приблизно те саме, що й “батіг” (примус, соціальний тиск, застосування негативних санкцій) і “пряник” (переконання, спонукання, застосування позитивних санкцій), які в принципі “працюють” на єдину мету. Власне, психологічний вплив є витонченою формою примусу, який є рушійною силою соціальних актів (Е.Дюркгейм), основою об’єднання людей у групи й спільноти (М.Вебер), основою соціальних зв’язків (С.Московічі) тощо [61; 90; 185; 186].

У різних галузях знання – філософії, соціології, педагогіці, психології та інших – існують свої системи уявлень про соціалізацію. Так у філософії соціалізація означає “входження індивідів в культуру”, втілення в окремих індивідах тої соціальної реальності, в яку вони занурені, здатність їх наслідувати соціальні зразки, що гарантує досить точне відтворення суспільства від покоління до покоління громадян (Е.Гіддінгс) [72]. “Тонке покриття культури”, як висловилася відомий культуролог М.Мід, відрізняє людей від тварин і ретельно оберігається людьми через страх втратити свою людську сутність. За М.Мід, лише разом, укупі люди здатні бути людьми, і людяність їх залежить не так від індивідуальних інстинктів, як від традиційної мудрості суспільства, в якому вони існують, живуть, діють” [174, с. 309].

Досить детально проблеми соціалізації розроблені в соціології, де соціалізація традиційно означається як входження в соціальне середовище, процес накопичення соціального досвіду і соціальних настанов відповідно до засвоєних соціальних ролей [253, с. 94]. Важливість символічної комунікації у процесі соціалізації окремих індивідів підкреслював засновник символічно-

го інтеракціонізму Дж.Мід. Ознакою соціалізованої особистості, на його думку, є сформоване в процесі символічної взаємодії уявлення про “узагальненого іншого” як уособлення певної соціальної групи (спільноти, соціуму) [173]. Дж.Мід виокремлював три стадії формування особистості (і, власне, її соціалізації): 1) *стадію імітації*, коли дитина просто копіює, наслідує дії дорослого; 2) *стадію гри*, що характеризується розумінням поведінки як виконання певних соціальних ролей; 3) *стадію колективних інтеракцій*, коли діти навчаються рефлексувати з приводу очікувань “своєї” групи, тобто коли відбувається формування образу “узагальненого іншого” [173].

У вітчизняній педагогіці досі точаться суперечки навколо понять “соціалізація”, “виховання” і “формування особистості”, кожне з яких явно чи імпліцитно містить конотацію формувального впливу на індивіда як об’єкта педагогічно-виховного впливу. Суто педагогічний термін “формування” робить акцент на активності саме з боку суспільства, наданні “належних форм” соціальній поведінці і соціальним комунікаціям, обмежує небажані поведінку й мислення, вносить і спрямовує їх розвиток у належне соціальне русло відповідно до наявного суспільно-історичного контексту. Педагогічні теорії соціалізації акцентують увагу на етапності (стадійності) процесу безперервного і переважно лінійного еволюційного ускладнення, накопичення й закріплення властивостей, які характеризують особистість на певному етапі становлення. Цю “вузькість” можна пояснити тим, що поняття “соціалізація”, “суб’єкт”, “діалог” та інші у вітчизняній педагогіці є відносно новими і лише останнім часом вони осмислюються вітчизняною наукою і практикою.

У соціальній психології соціалізація здебільшого розглядається: 1) як проблема психологічних механізмів переведення біологічного в соціальне; 2) як проблема психологічних ефектів соціалізації (Б.Г.Ананьєв) [9]. У різних психологічних школах (у психоаналізі, біхевіоризмі, когнітивній психології, індивідуальній психології А.Адлера, феноменологічній психології К.Роджерса, его-психології Е.Еріксона, культурно-історичній психології Л.С.Виготського та інших) є свої концепції соціалізації, проте в кожній із них наголошується на провідній ролі соціуму, який ці механізми та психологічні ефекти ініціює, формує, усталює. Наприклад, біхевіоризм визначає соціалізацію як процес і результат соціального научування, тобто на перший

план ставить її навчально-виховний потенціал. В ортодоксальному і новітньому психоаналізі соціалізація означає реалізацію зв'язку між раннім соціальним досвідом дитини та її проблемами як дорослої людини. За З.Фрейдом, її життєвий шлях визначається фрустраційною чи гіпертурботливою поведінкою дорослих щодо неї у ранньому дитинстві [282]. За А.Адлером, Г.Саллівеном, К.Хорні, соціалізація є системним ефектом впливу на дитину найближчого соціального оточення [6; 245; 298]. Символічний інтеракціонізм розглядає соціалізацію як процес і результат соціальної взаємодії, тобто ставить на перший план комунікаційний (інтеракційний) її потенціал. Гуманістична психологія трактує соціалізацію як самоактуалізацію (реалізацію Я-концепції, екзистенційного проекту особистості) і, отже, віддає першість відповідальному індивідуальному вибору особистості. У межах когнітивної теорії особистості, зокрема, в теорії особистісних конструктів Дж.Келлі, соціалізація відбувається відповідно з прокладеними у психіці каналами, в руслі яких людина прогнозує майбутні події і намагається їх здійснити [337; 338]. У свою чергу, А.Адлер говорив про набори фіктивних цілей, які спрямовують людську поведінку [7].

У цьому питанні ми обстоюватимемо думку, що *соціалізація є процесом, керованим певною невидимою волею, і її реалізація передбачає первинно і передусім примус і поневолення*. Упродовж історії змінюються типи культур і виховні системи, а також ставлення до соціалізації й очікування від неї, проте залишаються незмінними її цілі й сутність як суспільно-культурно-історичного феномену. У традиційних суспільствах основним засобом формування належних соціальних рис і поведінки є вимоги щодо дотримання встановлених суспільством і закріплених у традиціях, звичаях, обрядах тощо соціальних зразків і норм [5, с. 22]. З ускладненням соціальної системи (соціальної структури) суспільства цього стає замало. Новий світ пропонує альтернативні, нові соціальні зразки і належні форми реагування на них. Додаються механізми моральних і ціннісних орієнтацій, орієнтації на суспільні ідеології тощо. Але на глибинному рівні здійснення соціалізації однаково – явно чи імпліцитно – передбачає обов'язкове і значною мірою примусове (так, що обмежує особистий вибір) засвоєння індивідом усталеної і санкціонованої суспільством системи уявлень про соціальний світ і правил взаємодії з ним. Це відбувається під жорстким ке-

рівництвом і контролем: спочатку – батьків та інших близьких дорослих, а згодом – більш широкого соціального оточення. Соціальний тиск, який повсякчас – більшою чи меншою мірою – супроводжує процес онтогенетичної соціалізації, з одного боку, забезпечує самовідтворення суспільства, а з другого – перетворює первісно біологічних людських істот на істот соціальних, спонукає їх до особистісного розвитку.

Отже, соціалізацію можна розглядати як універсальний соціокультурний механізм сутнісного й процедурного самозбереження і самовідтворення суспільств такими, якими вони є. Цей механізм забезпечує продукування (формування, виховання) суспільством належної кількості (а саме – необхідного критичного мінімуму) нових членів відповідно до певного суспільного проекту. Дія цього механізму передбачає первинно примусове й безальтернативне (поза межами особистого вибору) залучення індивіда до існуючої в суспільстві системи соціальних уявлень і цінностей. Вона так чи інакше поширюється на кожного окремого індивіда (починаючи з його дитинства), на соціальні групи, спільноти, суспільства, людство, соціуми й відносини між усіма ними. І мудрість “невидимої волі соціалізації”, її “соціалізаційного проекту” полягає в тому, що на етапі первинної соціалізації (первинного поневолення) дитина виявляє готовність добровільно піддаватися й підкорятися цьому поневоленню [6; 7; 59].

За М.О.Бердяєвим, держава і суспільство примусово підтримують мінімум добра і справедливості [31]. Без цього тривале їх існування неможливе. Тому міркування відомого вітчизняного вченого В.О.Татенка про те, що “суспільство не може бути не зацікавленим в тому, щоб кожний його член вирізнявся унікальністю, своєрідністю, неповторністю, оскільки саме це є умовою дальшого прогресу” [268, с. 43], потребує уточнення. Суспільство допускає своєрідність і вільнодумство, по-перше, лише на певному етапі розвитку індивідів, коли вони вже включені в “соціалізаційне павутиння”, по-друге – в чітко регламентованих ним межах суспільних вимог і соціального контролю (за М.І.Пірен, “свобода й вільнодумство, обмежені культурними рамками”) [215], по-третє – у тій кількості, яка не загрожує його узвичаєному існуванню.

Отже, в проблематиці соціалізації завжди проступає тема зовнішнього примусу, соціально-психологічного тиску на тих,

кого належить соціалізувати, обмеження їхніх можливостей виявляти непокору, аби спрямувати їх розвиток у соціально бажане русло. Пунітивний характер соціалізації, спрямування її на контроль і покарання з метою контролювати думки і поведінку людей, простежується в усіх відомих її визначеннях. Так, за А.Адлером, суспільство й цивілізація є інструментами насильства над особистістю вже тоді, коли дитина як потенційний носій соціальності ще не зіп'ялася на ноги [6, с. 27]. Вони визначають розвиток цільових психологічних настанов особистості, правила і межі, з якими дитина (як особистість у стані становлення) вступає в конфлікт, загальну логіку соціального її буття, наповнюють його реальним змістом. І людина зрештою мусить прийняти цю логіку як абсолютну істину [59, с. 356].

Примусову силу соціуму як “тиск усіх на кожного” відзначав Е.Дюркгейм, вважаючи, що вироблені суспільством способи діяльності і колективні способи мислення (колективні уявлення, традиції, звичаї та ін.), мають над індивідом моральну силу, вищу за нього самого, тобто виступають стосовно нього зовнішньою силою [90]. За Е.Дюркгеймом, ця зовнішня сила принципово відрізняється від внутрішніх спонук індивіда, однак обидві є однаково важливими: обидві чинять на індивіда соціалізаційний вплив ззовні і зсередини. Поділяючи думку прибічників примусового характеру соціалізації, ми погоджуємося з тим, що без цієї примусовості (принаймні на початку) соціалізація, як метапроцес і метамеханізм включення індивідів у соціум (заради самозбереження і самовідтворення останнього) була б неможливою.

Бути соціалізованим для індивіда як потенційного члена суспільства, а отже, як об'єкта (і суб'єкта) соціалізації, означає: по-перше, підкорення, підпорядкування соціалізаційним впливам, примусове засвоєння того, що є цінним і належним з огляду на потреби суспільства [59; 186; 238], по-друге – включення (примусове чи свідомо-добровільне) в нормативно-ціннісну систему свого суспільства, прийняття його вимог, норм, цінностей тощо, по-третє – включення в інтеракційний дискурс суспільного життя, зокрема, досягнення особистих цілей і задоволення своїх потреб з урахуванням інтересів інших людей, не завдаючи їм шкоди, здатність бачити світ таким, яким його бачать інші, по-четверте – пристосування до соціальної системи і умов свого суспільства, сформованих ним суспільних вимог, норм і ціннос-

тей. Усе це разом гарантує самовідтворення, самовідновлення суспільств, дещо відмінних від оригіналу, але добре впізнаваних і тотожних самим собі. І мудрість Невидимої волі соціалізації, а отже, й мудрість керованої нею дитини полягає в тому, що в цей період свого життя дитина виявляє готовність бути соціалізованою. Лише згодом, ставши дорослою, вона осмислить тягар і безглуздість окремих соціалізаційних “пасток” і, можливо, спробує виплутатися з них, а, можливо, смиренно скориться їм (що є значно ймовірнішим).

1.1.2. Соціалізація і соціальна адаптація: примусове поневолення і доцільне підпорядкування

Одною з причин дискусій, які завжди виникають, коли йдеться про примусовий характер соціалізації, є, на наш погляд, ототожнення таких феноменологічно і процесуально нетотожних явищ, як соціалізація і соціальна адаптація. Соціальна адаптація і соціалізація загалом мають різне поле застосування, але за певних обставин можуть посилювати або гальмувати перебіг одне одного. Особистість може бути цілком соціалізованою, але соціально не адаптованою. Більш того, дезадаптація може бути наслідком “надмірної” соціалізації (гіперсоціалізації) людини [111; 238].

Метою соціалізації є передавання новим поколінням матеріальних, духовних і соціальних цінностей людства (Н.Ф.Голованова, С.Т.Посохова, С.І.Розум) [76; 218; 238]. Як онтогенетичний процес, вона не має завершеної форми і триває від народження і до кінця життєвого шляху людини. Натомість мета соціальної адаптації полягає у створенні цілком конкретних і цілком завершених індивідуальних програм відносин і взаємодії людини з реальністю [218, с. 45]. У зв’язку з цим Т.Шибутані розглядає соціальну адаптацію як функцію онтогенетичної соціалізації [312].

Головне завдання соціалізації полягає у самовідтворенні суспільства, постійному відновленні його соціальної структури (взаємопов’язаних соціальних ролей і статусів, ідеалів і цінностей, правил і норм, соціальних інституцій тощо). Отже, соціалізація – це універсальний соціо-культурно-історичний метафеномен, який є соціально значущим не стільки для тих, кого належить соціалізувати (тобто для дітей), скільки для тих, хто в цьому зацікавлений (для близьких дорослих, педагогічно-

виховної спільноти, суспільства в цілому). Тобто соціалізація є функцією, “егоїстичним” завданням суспільства, яке має передати потрібні соціальні універсалії, соціальний досвід новим поколінням. Успішне здійснення соціалізації забезпечує відновлення і репродукцію суспільства, тому в реалізації її завдань задіяні спеціальні, соціалізаційні інститути (сім’я, освітньо-виховні заклади, церква та ін.).

На відміну від соціалізації, *головні завдання соціальної адаптації* полягають у самозбереженні окремих індивідів, пристосуванні їх до конкретних умов існування, забезпеченні їх життєдіяльності й розвитку в цих умовах, виробленні, реалізації і корекції конкретних індивідуальних адаптаційних програм. Практично всі адаптаційні програми мають завершену форму і можуть бути оцінені як продуктивні чи непродуктивні (і в цьому разі розробляються нові, більш ефективні адаптаційні програми). Отже, соціальна адаптація (або адаптація до умов соціального життя) є суто егоїстичним (індивідуальним) завданням кожного індивіда. Соціальна адаптація має значно менше виражену просуспільну орієнтацію, припускає можливість вибору, ігнорування і навіть протесту, і цим вона докорінно відрізняється від соціалізації [76; 218; 238]. У процесі соціалізації індивід, принаймні в дитячий період свого життя, виступає в ролі її об’єкта і лише з належним рівнем розвитку індивідуальної суб’єктності частково перетворюється на суб’єкта соціалізації, тобто стає спроможним здійснювати “самосоціалізацію”, хоча при цьому продовжує перебувати у сфері впливу системи соціального контролю. Натомість у процесі соціальної адаптації індивід завжди є активним її суб’єктом. І якщо невдала соціалізація свідчить про “недопрацювання” і системні помилки суспільства (зокрема, інститутів соціалізації), то невдала соціальна адаптація найчастіше є системною помилкою і “недопрацюванням” самих індивідів.

Через надіндивідний (мета-) характер своїх мети і завдань соціалізація потребує підкорення, підпорядкування тих, кого належить соціалізувати (об’єктів соціалізації), тим, хто здійснює соціалізаційний вплив, тимчасового прийняття об’єктами соціалізації примусу заради дальшого набуття, накопичення, засвоєння необхідного їм і цінного для суспільства соціального досвіду. Процес соціалізації не може мати завершеної форми і триває протягом усього життя людини (І.С.Кон, А.В.Мудрик,

С.І.Розум). Він реалізується як відносно організована і керована з боку суспільства взаємодія людини з навколишнім середовищем в умовах відносно доцільних навчання, виховання і соціального контролю з боку спеціальних соціалізаційних інститутів [128; 187; 238]. До певного часу ця взаємодія не допускає, а згодом істотно обмежує індивідуальну ініціативу і творчість і ґрунтується на примушуванні (нав'язуванні певних соціальних універсалій, знань, моделей, цінностей) з боку тих, хто здійснює соціалізацію, і підкоренні (а разом з цим – засвоєнні і накопиченні пропонуваніх універсалій і цінностей) тими, кого соціалізують.

Соціальна адаптація має значно меншу (або досить умовну) просуспільну орієнтацію і, як процес індивідуальний, припускає неприйняття, сваволлю, непокору, ігнорування, незгоду, особистий вибір, протест, виклик і т.ін. [238]. Основними її завданнями (і формами) є: 1) пошук комфортного і сприятливого середовища; 2) зміни середовища для увідповіднення його власним потребам; 3) внутрішні психічні зміни людини як стратегія пристосування до середовища (за принципом: якщо не можеш змінити обставини, зміни своє ставлення до них) [198, с. 27]. Усе це дуже обмежено передбачається соціалізацією, адже зазвичай “Батьківщину не обирають”. Соціальна адаптація завжди реалізується в конкретно-прикладній площині і завжди – явно чи імпліцитно – передбачає присутність того, до чого належить адаптуватися. Наприклад, соціально-психологічна адаптація студентів у вузівському середовищі, за В.П.Казміренком, означає, по-перше, професійно-фахову адаптацію (адаптацію до свого нинішнього соціального статусу), по-друге – соціально-психологічну адаптацію (адаптацію до соціального оточення, формування взаємин у референтних групах, обрання стилю особистої поведінки), по-третє – соціально-фахову адаптацію (адаптацію до вимог майбутньої професійної діяльності) [109]. Здатність до адаптації є передумовою успішної діяльності, досягнення успіху без дискомфорту, напруження, конфліктів і оточенням. За С.І.Розумом, соціалізація і соціальна адаптація разом є двобічним (і дворівневим) процесом узгодження уявлень людини про себе (свої можливості, цінності, цілі, плани тощо) з уявленнями про світ, що її оточує [238, с. 96].

У найбільш широкому розумінні головною метою соціальної адаптації є індивідуальне виживання, для чого конче не-

обхідна успішна взаємодія з тим, до чого належить адаптуватися в певних конкретних умовах. Для того, щоб вижити і розвиватися, індивіди мають зважати на особливості навколишнього середовища (фізичні, соціальні, соціально-психологічні), в якому вони змушені існувати, а тому соціальна адаптація постає як постійний процес (взаємодії, засвоєння, включення, пристосування, формування тощо) і кожного разу новий результат увідповіднення потреб індивіда і вимог середовища. Зі змінами умов середовища змінюються й вимоги до тих, хто в ньому перебуває. Адаптаційні зміни індивідів у відповідь на нові умови існування (в тому числі й спричинена ними зміна індивідуальних їх потреб) мають бути досить мобільними і швидкими, тобто не відстроченими в часі, і завжди мають індивідуальний і ситуаційний характер. Отже, невинний процес соціальної адаптації (на відміну від онтогенетичної соціалізації) завжди індивідуальний, конкретний, тобто реалізується відносно чогось, і складається він з окремих, цілком завершених фрагментів (завершених адаптаційних програм).

У процесі соціалізації і соціальної адаптації людина апробує різноманітні ролі і функції, усвідомлює власні взаємозв'язки зі світом, свою роль у ньому, розкриває свою ідентичність, свій особистісний потенціал, свої духовні й фізичні можливості [218, с. 18]. Соціалізаційний ефект від цього виявляється в увідповідненні індивідів усталеним у даному суспільстві системам ролей і функцій, навіть без внутрішнього прийняття ними доцільності цих систем. Натомість важливий ефект адаптації полягає в тому, що привласнені людиною соціальні ролі впливають не лише на зовнішню її поведінку, а й на її внутрішній світ, у тому числі на її самосприймання і самооцінку [41, с. 115]. За Е.Фроммом, адаптаційна саморегуляція змушує людей діяти в напрямі виживання, а життя – це й є процес формування особистості [289].

За конфліктною теорією соціальної адаптації, остання актуалізується в момент, коли соціальне середовище вступає у суперечність із можливостями, цілями, потребами, цінностями індивіда. У цьому разі індивід в принципі не має іншого способу, ніж обирати один шлях із двох можливих: активне, потенційно конструктивне пристосування до умов, що склалися (або стратегію навчання), чи пасивне, потенційно деструктивне пристосування до умов середовища (або стратегію захисту, уникнення). Вибір адаптаційної стратегії, на думку Ф.Б.Березіна, залежить

від таких універсальних характеристик особистості, як: 1) загальний енергетичний потенціал індивіда (стійкість до стресу, вихідний рівень психологічного напруження); 2) здатність логічно структурувати ситуації, до яких належить адаптуватися (як самоорганізаційний його потенціал); 3) особливості мікросоціальної взаємодії, адекватність міжособистісних взаємин (як чинник соціальної підтримки) [32].

За С.Т.Посоховою, одною з найважливіших функцій особистості, що забезпечує її цілісність в мінливому, адаптогенному середовищі, є перетворення навколишнього світу, активоване відповідними внутрішніми її спонукками [218, с. 134]. Роль внутрішніх джерел людини у перетворенні навколишнього світу відображена в теорії пасіонарності Л.М.Гумільова [80]. Взаємодіючи з природою, культурою, суспільством, людина прагне не лише сталості (й “синиці в руці”), а й творчого перетворення навколишнього середовища (“журавля в небі”). Оберігаючи старе середовище свого існування, його символи і традиції, вона водночас створює новий світ, новий зміст життя (В.М.Панфьоров) [206]. Отже, адаптація постає як перетворення навколишнього середовища згідно з моделлю “потрібного (бажаного) майбутнього” (Б.Бернштейн), як незалежність індивіда від актуальних змін, спрямування в майбутнє, актуалізація його життєвого потенціалу [330].

Суто людською метою людини, що зазвичай реалізується нею в процесі соціальної адаптації, є гармонізація взаємин із самою собою. Як стверджує С.Т.Посохова, адаптація відрізняється від інших феноменів, що репрезентують оптимізацію відносин людини з дійсністю, саме тим, що вона уможливорює формування в індивідів нових психічних і психологічних властивостей [218, с. 45]. Вступаючи у взаємодію з самою собою, людина постає активним суб'єктом загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством форм поведінки й діяльності, як активний творець власної історії (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, М.О.Бердяєв, А.В.Брушлінський, О.М.Леонтьєв, В.М.М'ясищев, В.О.Татенко, В.М.Панфьоров, С.Л.Рубінштейн) [8; 19; 31; 47; 142; 190; 206; 242; 266].

У разі зміни звичних зовнішніх і внутрішніх умов існування людина, що активно пристосовується, відносно легко відмовляється від застарілих, таких, що перестали бути ефективними, стереотипів взаємодії із суспільством, культурою,

предметним світом, природою і самою собою. Це є передумовою обрання і реалізації нею стратегії особистісного саморозкриття, за якої людина починає змінювати стосунки, які перестали її влаштовувати, створювати власну систему взаємин із соціумом. Орієнтуючись на власні внутрішні резерви, вона потенційно здатна нести відповідальність не лише за свої дії і власну долю, а й за долю інших людей і суспільства загалом.

В основі активної адаптивної стратегії, яка є *стратегією розвитку* (саморозкриття, самореалізації, самоактуалізації), лежить реалістичне, небайдуже, просоціальне ставлення до життя. Ця стратегія забезпечує не лише адаптацію і виживання в екстремальних умовах життя, а й оптимальний розвиток і самовдосконалення за глибоких соціально-економічних і культурних перетворень суспільства [218]. Особистість, що постійно адаптується, існує в кожному індивіді, оскільки саме вона забезпечує збереження їх життя. Однак індивідів, які стали на шлях активної адаптації, значно менше, ніж тих, що обирають шлях пасивного пристосування. Але їх не менше, ніж потрібно суспільствам і соціумам для підтримання у статус-кво свого креативного потенціалу, який не може бути більшим за певну “критичну норму”. Надмірна творчість може призвести до відтворення “не такого”, “не тотожного оригіналу” соціуму. А це суперечить Невидимій волі і завданням соціалізації.

Отже, соціалізація і соціальна адаптація – це два універсальних механізми залучення людей до соціуму. Кожен із цих механізмів виконує свої завдання у межах його компетенції і на визначеному для нього рівні: соціалізація – на надіндивідному, або макрорівні, а соціальна адаптація – на індивідному, або мікрорівні. Кожний з цих механізмів по-своєму організує умови існування людини в соціумі – у такому, яким він постав перед нею з моменту її народження. Певна кількість людей може обрати для життя інші соціуми (наприклад, емігрувати в іншу країну) чи потрапити в нові соціальні середовища (наприклад, змінивши сімейний статус, місце роботи і т. ін.), але й у нових умовах вони тривалий час відтворюватимуть звичні для них “старі” думки і поведінку. Тому кількість “прибічників змін” у будь-якому соціумі є досить сталою: не надто великою, щоб зашкодити “старому” соціуму і не такою малою, щоб не дати шансів паросткам “нового” проростати в його глибинах.

1.1.3. Концептуальні моделі соціалізації: спроба інтеграції

Більшість теорій і концепцій соціалізації ґрунтуються на позиціях їх авторів стосовно проблеми “індивід (дитина) – соціум (суспільство)”, яка є предметом культурології, соціології, педагогіки, соціології сім’ї, етнопсихології, соціальної, дитячої, вікової психології, психології особистості та ін. Аналіз описаних у фаховій літературі концептів соціалізації дає змогу поділяти їх щонайменше на три групи. Першу групу становлять так звані “жорсткі” (“соціоцентровані”) концепти, в яких визнається домінуюча роль соціуму, а індивід розглядається як у принципі залежний від нього, детермінований ним, тобто як об’єкт соціалізаційного впливу (Г.Маркузе, Д.Рісмен, К.Хорні) [161; 236; 298]. До другої групи належать “м’які” (“людиноцентровані”) концепти, за якими індивід посідає першість у стосунках із соціумом і розглядається як суб’єкт соціальних (суспільних) відносин, власного вибору і власної соціалізації (Ф.Знанецький, Т.Парсонс, С.І.Розум, В.О.Татенко, У.Томас, У.М.Уентворт та інші) [208; 238; 267; 346]. Третя група представлена концептами (назвемо їх “гармонійними”), згідно з якими суспільство й особистість становлять єдину відкриту соціальну (соціетальну) систему, в якій межі між елементами умовні і “взаємопроникні”, а соціалізація постає як певний, “невидимий”, але доцільний, такий, що реально діє, спільний їх метапроект (К.А.Абульханова-Славська, Л.Д.Бевзенко, В.О.Васютинський, О.А.Донченко, О.А.Ліщинська, С.Л.Рубінштейн) [4; 26; 59; 87; 146; 242].

Кожний із цих концептуальних підходів репрезентований відповідними моделями соціалізації: 1) *соціоцентрованими* (колективістською, адаптаційною, конструктивістською, ситуаційною, кратичною, або владно-підвладною, моделлю соціального навчання та ін.), за якими соціум є першопричиною, або й самопричиною соціалізації; 2) *людиноцентрованими* (інтерпретаційною, вчинковою і т. ін.), що постулюють онтологічну самостійність людської психіки і відносну самостійність людини в соціалізаційному процесі; 3) *гармонійними метамоделями* (зокрема, фрактальною та культурологічною), що ґрунтуються на уявленнях про доцільні “всепроникні” зв’язки індивіда і соціуму, запрограмовані й керовані звище (Невидимою волею соціалізації).

Колективістські моделі проголошують колективний характер соціалізації. За цими моделями, індивід здатний реалізу-

вати свою потенційну соціальність, лише згуртувавшись з іншими індивідами. У результаті цього згуртування виникають надіндивідуальні (і “живі”) соціальні утворення – групи, спільноти, суспільства тощо, котрі діють як спільний суб’єкт. Групи і групова взаємодія є принципово новим рівнем організації живого – над-індивідуальним, соціетальним [72; 86; 238; 266]. Вони мають спільну (колективну) психіку і діють як єдиний соціальний суб’єкт, здатний до “спільного вчинку” (В.О.Татенко) [266; 267]. З огляду на це, соціалізація (як засвоєння і відпрацювання культурних універсалій і соціальних норм, ідей, цінностей тощо) постає як процес і результат засвоєння людиною соціального досвіду, що відбувається лише в умовах соціальної комунікації і діяльності в групах, у які включені індивіди. Взаємодія із соціумом для кожного індивіда є передусім взаємодією з групами людей чи окремими особами, що представляють ці групи, яка “матеріалізує”, надає безпосередньої і доступної для споглядання форми абстрактно-відстороненим соціальним нормам. Тиск з боку представників референтних груп набагато відчутніший, ніж вплив соціуму як такого [59]. У процесі інтерсуб’єктної взаємодії формується спільний фонд колективних та індивідуальних значень і сенсів, відбувається своєрідна осциляція й взаємопроникнення внутрішніх і зовнішніх світів, об’єднання їх у цілісний світ індивідуального й соціального буття, перетворення індивідуальних суб’єктів на складові елементи соціетальної структури [59, с. 194]. Як висловилася відомий культуролог М.Мід, “лише вкупі люди здатні бути людьми, і людяність їх залежить не стільки від індивідуальних інстинктів, скільки від традиційної мудрості суспільства, в якому вони існують, живуть, діють” [174, с. 309].

Адаптаційні моделі соціалізації вважають людиною такою, що “невпинно адаптується” [5; 218], і ґрунтуються на уявленнях, що необхідність індивіда як реального чи потенційного соціального суб’єкта, постійно адаптуватися до мінливих умов соціальної реальності є рушійною силою його соціального розвитку. Згідно з теорією систем, людина, як “жива” й відкрита соціальна система, має значний потенціал адаптивності і перебуває в стані самовідтворення на основі постійного зворотного зв’язку із середовищем, в якому вона існує і діє. Завдяки зворотному зв’язку відкриті соціальні системи гнучко реагують на зовнішні сигнали і адаптують до них свої цільові структури і про-

цеси. Зовнішні подразники (впливи соціуму) можуть спричинювати зміни системи або ігноруватися й відхилятися нею. Системні зміни (відхилення системи від “цільових станів”) найбільш можливі за умов, які самою системою кваліфікуються як ідеальні, бажані [116, с. 264]. У цьому полягає велика їх перевага і водночас велика вада – залежно від того, до чого і в який саме спосіб вони адаптуються [109]. Одним із прикладів “небажаних” і потенційно деструктивних адаптаційних змін, що відбуваються у соціальних системах, є зміни в духовній їх сфері (зміни моралі, настанов, цінностей тощо).

На всіх етапах соціалізації індивід як “жива” соціальна система вступає у взаємодію із середовищем настільки, наскільки воно задовольняє його потреби – спочатку первинні, біологічні, що забезпечують його виживання, а згодом і вторинні, соціальні, що опосередковують його соціальне життя. Людина (як суб’єкт адаптації) не може володіти всіма можливими адаптаційними стратегіями, оскільки середовище і, отже, адаптогенна ситуація є дуже динамічними і швидко змінюються. За С.Т.Посоховою, ще в дитинстві батьки і сім’я, в якій дитина зростала, ініціюють певну програму адаптивної поведінки, орієнтовану чи то на самозбереження (приспособлення), чи то на саморозкриття (розвиток), чи й на самознищення (деадаптаційна стратегія) [218, с. 65]. Обрана адаптаційна програма далі визначає не лише тип адаптивного реагування індивіда на обставини його життя (приспособлення до соціального середовища, прагнення змінити його в бажаному для себе напрямі чи спрямування зусиль передусім на зміну й удосконалення себе самого), а й якість його соціалізації (А.Адлер, І.Б.Дерманова, С.Т.Посохова).

Адаптаційна модель досить широко й успішно застосовується в медичній психології і психіатрії для пояснення етіології соматичних і особливо психічних (“душевних”) захворювань (Б.Г.Ананьєв, Л.Ф.Бурлачук, Г.М.Зараковський, Е.Ю.Коржова, В.І.Медведев). Вважається, що “душевні” захворювання є наслідком невдалої соціалізації й соціальної адаптації, які передусім виявляються як порушення соціальних відносин. У психіатричній практиці досить вживаною є також ідея переходу особистості на новий рівень приспособлення і розвитку (причому не обов’язково нижчий за попередній) через душевну патологію, тобто ідея про захисну (адаптивну) роль психопатології. Її часто

піддають критиці, але при цьому нею успішно користуються психіатри всього світу в терапії душевно хворих [218, с. 27].

Зазначена модель соціалізації утверджує підлеглу позицію індивіда в процесі соціалізації і розглядає його передусім як постійну мішень зовнішніх впливів. А оскільки не всі здатні однаково успішно “бігати між краплями”, то автоматично виникає ймовірність появи так званих “жертв” соціалізації – від надмірно соціалізованих “конформістів” (які досить добре адаптовані в суспільстві, пристосовані до його умов і вимог, але при цьому некритично сприймають його вимоги і не здатні протистояти соціальним впливам) до “бунтівників” (у тому числі й правопорушників), що активно протестують проти “соціалізаційних пут” навіть тоді, коли ті регламентують (внормовують) необхідні соціальні ситуації і стосуються питань, які “не обговорюються”.

Конструктивістська модель соціалізації ґрунтується на положеннях соціального конструктивізму й інтеракціонізму, які дають можливість розглядати соціалізацію як процес, спрямований у майбутнє (П.Бергер, Ф.Гіддінгс, А.Інкелес, Т.Лукман, С.Московічі) [30; 72; 186], або як процес “розкидання каменів”. Цим даний підхід істотно відрізняється від традиційних поглядів на соціалізацію як на процес поступової зміни якісних фаз, до кожної з яких дитина має бути підготовлена на попередніх етапах свого розвитку, тобто процес, “обернений у минуле” (процес “збирання каменів”). Таким чином, конструктивістська модель відходить від традиційного, “буденного” диспозиціонізму, котрий, як відомо, “працює” доти, доки не виникне принципово нова, нестандартна ситуація, за якої, на думку С.Мілграма, реакції і поведінку людей передбачити дуже складно, – тут не допомагають ані знання особистих диспозицій, ані відомості про поведінку людини в минулому [175].

Згідно з конструктивістською моделлю, реальності соціального світу і внутрішнього світу особистості перебувають у стані постійного конструювання, а тому вони значною мірою є штучними і суб’єктивними. Результат суб’єктивного конструювання – образ світу, частиною якого є соціальна ідентичність людини, її уявлення про себе як частину цього світу. Наполягаючи на соціальному характері конструювання людиною реальності, П.Бергер і Т.Лукман говорять про соціальний порядок як “людський продукт”, “безперервне людське виробництво”, що уможливорюється існуванням базових релевантних структур, які

становлять соціальний запас знання і є репрезентаціями соціального життя, даними людям у готовому вигляді [30, с. 89]. Передумови створення соціального порядку, що гарантують його “доконечність”, виникають, за П.Бергером і Т.Лукманом, з первинного біологічного змісту людської природи, який згодом набуває соціального оформлення і не лише впорядковує первинний хаос біологічного, а й узалежнює індивіда від його соціального буття [30]. За такого розгляду індивідуальна активність постає як складова (функція) більш широкої, надіндивідуальної соціальної структури, а символи, що функціонують в індивідуальних суб’єктивних світах, водночас стають репрезентаціями спільного інваріантного змісту. Ця спільність становить символічний універсум, сконструйовану соціальну реальність, універсальний дискурс взаємодії, утворений спільними зусиллями учасників соціального процесу.

Соціальна реальність постає перед індивідами як мережа численних соціальних ситуацій. Це змушує звернути увагу на ситуаційний підхід як один з можливих напрямів моделювання реальності і, отже, виокремлювати так звані ***ситуаційні моделі соціалізації***, що акцентують увагу на значущості для людей суб’єктивної інтерпретації ними конкретних соціальних ситуацій. За ситуаційного підходу соціалізація пов’язується з готовністю індивідів до нових умов (ситуацій) життя і соціального розвитку. З погляду В.О.Васютинського, реальність повсякдення постає перед ними як інтерсуб’єктивний світ, який вони поділяють з іншими [59, с. 160]. Існування в цьому світі (спільна соціальна дія), по-перше, має певний сенс, спільний для всіх учасників взаємодії і значимий для кожного з них, а по-друге – означає постійне потрапляння його в мережу різноманітних соціальних ситуацій. Через реагування на ці ситуації і подолання їх “непрозорості” індивіди сприймають навколишній світ і конструюють власні суб’єктивні його картини. За В.М.Бехтеревим, ідеї, прагнення і вчинки окремих осіб не є чимось відособленим, таким, що належить лише їм, – у них завжди відбивається вплив навколишнього середовища (“вплив ситуації”). Рішуче заперечував “менталістські” пояснення поведінки Б.Скіннер, який виводив людську поведінку виключно із впливів (обставин, ситуацій) навколишнього світу [250]. Важливою вважають роль ситуації Ф.Капра, К.Левін, С.Московічі, Р.Нісбет, Т.Парсонс, Л.Росс, Л.Д.Бевзенко, Є.І.Головаха, Ю.М.Жуков, В.М.Куніцина,

С.П.Курдюмов, Н.В.Паніна, М.М.Слюсаревський та інші дослідники [26; 77; 93; 97; 113; 122; 135; 140; 185; 208; 252]. Зокрема, Ф.Зімбардо та М.Ляйппе зазначали, що вчені схильні переоцінювати значення диспозиційних і недооцінювати значення ситуаційних чинників (якщо причина поведінки не є очевидною). На їх думку, людська поведінка залежить від ситуаційних змінних значно більше, ніж люди готові це визнати [97, с. 110]. За Дж.Мідом, зі зміною ситуації змінюється мотивація, яка, у свою чергу, змінює поведінку, тобто саме ситуаційні чинники запускають внутрішні мотиви, які й визначають поведінку індивіда в конкретній ситуації [173, с. 36]. Питання стосовно того, що більше впливає на людську поведінку – особисті мотиви чи ситуаційне поле, ставив і С.Мілграм. Він з'ясував, що в одних ситуаціях активуються індивідуальні мотиви, а в інших більшу силу має ситуація, але при цьому кожний людський вчинок є прямою функцією ситуації, в якій він здійснюється [175, с. 159]. Нині існує чимало підтверджень того, що зміна параметрів безпосередньої соціальної ситуації може значно сильніше позначитися на поведінці індивіда, ніж зміна його настанов. За теорією систем, що розробляється в межах системного підходу, в певних ситуаціях (зокрема, потрапивши в зону біфуркації) соціальні системи є особливо чутливими до Його Величності Випадку, який може докорінно змінити напрям їх розвитку. На думку М.М.Слюсаревського, є чимало підстав вважати, що нині роль ситуації зростає [252, с. 155] і, додамо, набуває особливо значних масштабів в умовах масованого медіавпливу і глобальних комп'ютерних мереж.

Соціалізацію можна уявляти і як процес **соціального навчання**, який триває протягом усього життя індивіда від його народження. Згідно з теорією соціального навчання (А.Бандура, Л.Берковитц, Дж.Роттер), поведінка людей спрямовується не тільки внутрішніми психічними силами і впливом навколишнього середовища [20; 33]. Вона також опосередковується (або й детермінується) певними когнітивними структурами і визначається низкою механізмів (зокрема, механізмом, який А.Бандура означив як взаємний детермінізм і подав у вигляді моделі, складовими якої є поведінка, особистість і середовище. Теорії соціального навчання пояснюють процес набуття людиною соціального досвіду (знань, звичок, умінь, навичок спілкування і взаємодії з іншими) як реагування індивідів на соціа-

льні впливи і пов'язані з цим позитивні і негативні соціальні підкріплення (заохочення і покарання). Отже, джерелом і механізмом усотціальнення в цих теоріях слугує зовнішня система соціальних підкріплень, яка опосередковує формувальний вплив на дитину протягом усього періоду дитинства [41; 299; 333].

Таким чином, згідно з соціоцентричними моделями, *соціалізація є активним, спеціально організованим залученням індивідів (дітей) до соціуму з метою формування їх як “надійних” членів суспільства*. Це залучення відбувається у жорстко керованих і контрольованих умовах і є значною мірою примусовим, таким, що майже не допускає творчості тих, кого належить соціалізувати. Вони мають дотримуватися сценарію і правил, створених і ухвалених іншими. Тож і відповідальність за успішний перебіг такої соціалізації цілком покладається на соціалізувальне оточення.

Одною з пояснювальних моделей, яка ґрунтовно (хоча значною мірою неявно, імпліцитно) обстоює доцільність декларативно-примусового характеру соціалізації, є **критична, або владно-підвладна модель**. Провідним у межах цієї моделі є дискурс інтерактивної владно-підвладної взаємодії (або дискурс “узалежнення і підпорядкування”). Згідно з цією моделлю, людина приходить у світ як потенційно досконала соціальна система, котра за визначенням мусить і є потенційно готовою вступати у відносини узалежнення й підпорядкування із соціальним середовищем. Цей тип відносин, за В.О.Васютинським, становить психологічну основу чи не всіх соціальних функцій, які виконують соціум і соціальні інститути щодо індивідів і соціальних груп (спільнот) [59]. Владно-підвладні відносини з перших років життя становлять “тканину” буття людини і природне середовище її існування. Вони опосередковують зміст, стиль і якість усіх її соціальних відносин протягом усього життя від самого народження і надають цим відносинам стану напруженої рівноваги, необхідної енергетики, що, з одного боку, становить умови для формування особистості і її соціалізації, а з другого – цементує і зміцнює суспільство [59, с. 189].

Розв'язуючи завдання власного самовідтворення, суспільство активно впливає на індивідів з моменту їх народження. Цей вплив завжди кимось і чимось опосередкований: спочатку найближчим оточенням дитини в особі її батьків чи інших близьких дорослих, потім – іншими особами (вчителями, іншими рефере-

нтними дорослими, однолітками) та інститутами (соціальними групами, системою освіти, державою, мас-медіа тощо). І з перших років життя стосунки дитини і тих, з ким вона контактує, мають кратичний характер: немовля і той, хто його доглядає (мати), як вважають П.Бергер і Т.Лукман, з одного боку, цілковито залежать одне від одного, ідентифікуються одне з одним, приречені на взаємодію і взаємоузгодження своїх емоцій, дій, поведінки, життя в цілому [30, с. 214], а з другого – активно (свідомо і несвідомо) прагнуть домінувати одне над одним (А.Адлер) [7]. Щоб стати соціальною істотою, дитина має “погодитися” на взаємодію з дорослими, піддатися їх волі. І ситуація її життя з моменту народження сприяє цьому. З метою самозбереження, задоволення фізіологічних потреб дитина, з одного боку, мусить перебувати в цілковитій залежності від матері, а з другого – вона, будучи ще немовлям, має нероздільну владу над матір’ю. Так само і мати володарює над немовлям, але разом з цим цілковито залежить від нього.

Дискурс узалежнення-підпорядкування (або дискурс владно-підвладної взаємодії), виокремлений вже в перші роки життя дитини, становить звичне середовище її існування на всіх етапах соціогенезу і виявляється в усіх формах взаємодії дитини з соціумом. На думку В.О.Васютинського, розгортання владно-підвладної взаємодії має певну послідовність: первинне узалежнення (узалежнення материнського типу) згодом переходить в узалежнення вторинне (узалежнення батьківського типу) [59, с. 134]. Цей дискурсивний цикл (або, за З.С.Карпенко, аксіогенез особистості [115]) поетапно реалізується у процесі онтогенетичної соціалізації, впродовж якої владно-підвладні відносини можуть набувати нових форм вияву, але сутнісно залишаються майже незмінними.

Первинно ініціатива в соціалізаційному процесі належить дорослим, які активно і відповідно до нормативних канонів “свого” суспільства і “своєї” культури спрямовують розвиток дитини в заданому ними напрямі, формують у неї відповідні репрезентації світу, спонукають реагувати на все це способами, які окреслені (і обмежені) культурно-нормативними рамками [238, с. 261]. Значимі дорослі пропонують дитині своє бачення світу і власні визначення ситуацій, внаслідок чого світ постає перед нею сформульованим і ретельно відфільтрованим. І дитині залишається сприймати його як єдино правильну об’єктивну реа-

льність [30]. Тож на початку соціалізації, коли ідентичність дитини перебуває в зародковому стані, вона сприймає світ очима дорослих.

Формування дитини як залежної, підвладної істоти становить психологічну основу самовідтворення суспільства і, з погляду “правильної” соціалізації, це є нормальним, оскільки гарантує необхідну покору дитини й увідповіднення її соціальним очікуванням. За Е.Фроммом, таке підкорення впродовж певного часу доцільне і вигідне дитині, оскільки дає їй можливість подолати первинні безпорадність, самотність і природний страх. Саме для цього варто відмовитися від власної індивідуальності, злитися зі світом, підпорядкуватися йому, делегувати йому (і дорослим, що уособлюють цей світ) відповідальність за власне життя [289, с. 34]. Підкорення іншим чи підпорядкування інших собі, за Ф.Зімбардо і М.Ляйппе, належить до тих потреб людини [97], які залишаються значимими протягом усього її життя. У межах цього дискурсу й відбувається “приборкання” дитини, обмін частини її свободи на право бути соціалізованою. Дитина від самого початку віддає себе під владу дорослих в обмін на їхню любов, прив’язаність і відповідальність за своє майбутнє, котрі, відповідно, мусять пам’ятати про свою “відповідальність за тих, кого вони приборчали”.

Згодом, із становленням ідентичності й усвідомленням дитиною себе як незалежної істоти, ситуація змінюється. Розвиток дитини спрямовується на шлях унезалежнення від матеріального світу і значимих дорослих. Відтепер вона здатна віддалятися від них і поринати у світ власних образів, думок, почуттів, перебувати у двох вимірах – зовнішньому і внутрішньому. Вона дістає можливість у разі потреби втекти від зовнішньої дійсності у дійсність внутрішню, вибудовану нею самою. Ця унікальна здатність є одною з перших самостійних практик перетворення дитиною соціального світу. Зовнішні соціальні впливи на неї стають дедалі опосередкованішими і в зв’язку з цим застосовуються інші форми і механізми “приборкання”. Особистість усе більше постає як системна ієрархія ідентичностей, а її соціалізація, відповідно, розглядається як її формування [5, с. 61]. Проте дитина так само потребує обміну з ними емоціями й інтеракціями і підпорядкування соціальним впливам дорослих залишається важливою умовою її розвитку (“вторинне узалежнення”) [59, с. 240]. Тут, за Г.Саллівеном, велике значення має страх як ре-

зультат інтерперсональної взаємодії, передусім страх не догодити значимій особі [245, с. 195]. Цей страх спонукає дитину до дальшого розвитку. З розширенням кола значущих для неї стосунків з іншими (кола інтерсуб'єктної взаємодії) вона отримує інші можливості для виявлення і задоволення своїх інтересів і потреб. Глибинні особистісні структури суб'єкта відображаються через репрезентацію їх назовні (через їх експлікацію) і потрапляння під оцінювальне ставлення з боку інших. На важливій ролі інтерсуб'єктного дискурсу в становленні феноменального світу індивіда наголошували Ж.Лакан [137], М.Мерло-Понті [172], Г.Саллівен [245] та інші дослідники.

Регулятивний (упорядкувальний) вплив суспільства, з одного боку, означає втягування індивіда під владу соціальних умовностей, передусім моральних. Звільнення від такого впливу сприяє соціальній емансипації, але при цьому узалежнює від багатьох інших (у тому числі й від асоціальних) впливів та обставин життя. Тож, не піддаючись соціальному впорядкуванню, індивід стає ще менш вільним. Тому, з іншого боку, індивід (особливо дитина) сам потребує цього впливу, який, за О.Ш.Тхостовим, додає належних “щільності” і “непрозорості” його індивідуальному і соціальному буттю [271].

Альтернативу соціоцентрованим становлять **людиноцентовані моделі соціалізації**, за якими першопричиною соціалізації є сама людина як суб'єкт власного психічного життя, котрий, за В.О.Татенком, здатний не лише “оформлювати” матерію, вдихати в неї життя, надавати їй сутнісного визначення, а й здійснювати самосоціалізацію за сценарієм, який він дістав у спадок уже з моменту народження [266]. Одною з таких моделей є **вчинкова модель соціалізації**, теоретичні основи якої сформулювали відомі теоретики особистості і психології вчинку Б.Г.Ананьєв, М.М.Бахтін, Л.І.Божович, С.Д.Максименко, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, Л.С.Славіна, В.О.Татенко, Л.М.Фридман та ін. [9; 24; 39; 156; 240; 242; 267; 283]. Пояснюючи відносини в системі “особистість – соціум”, “вчинкова” модель наголошує на “присутності” в ній людини, тобто на домінуванні людини у відносинах із соціумом. Ця модель має високий пояснювальний потенціал і є одною з найгрунтовніших моделей соціалізації, тому варто розглянути її детальніше.

Як стверджують прибічники онтопсихологічного підходу А.Менегетті, Г.С.Сковорода, В.О.Татенко та інші, людина при-

ходить у світ як ідеальна потенція, первинно досконала істота, “абсолютна особистість”, кожна дія якої відбиває її прагнення знайти в тому, що її оточує, відгук на метафізичний акт власного існування (“Я тут, я існую!”) [171; 267]. А суспільство з усією його “непрозорістю”, потрібне їй для реалізації головної мети – виявлення власної “присутності у світі” (Dasein), як стверджував М.Хайдеггер [294]. Відтак соціум, влада якого над людиною проголошується в соціоцентризованих концепціях соціалізації, відступає на другий план. Він, за Е.Фроммом, лише схиляє людину до чогось, а остаточний вибір залежить від неї самої [291]. Ця гуманістична ідея – один з головних концептів “вчинкової” моделі соціалізації, де ключовими поняттями є, зокрема, “індивід”, “особистість”, “суб’єкт”, “суб’єктність”, “вчинок”, “само-соціалізація”.

У психології вчинку суб’єктність становить центральну категорію і важливу системну якість особистості, що виникає в процесі її самореалізації на певному етапі розвитку і має функціонально-онтологічний статус. Суб’єктність є важливою характеристикою психосоціальних і соціокультурних систем різного ступеня складності. Будь-яка самовпорядковувальна система являє собою відкриту систему, що перебуває у стані взаємодії (обміну енергією, інформацією, інтеракціями тощо) з навколишнім середовищем. Проникність і узгодженість ментальних структур людини і структур світу, в якому реалізується суб’єктність, уможливають оптимальне відтворення дійсності, в яку включений суб’єкт. Отже, суб’єкт – це продукт власного розвитку. Він моделює навколишній світ для себе, створює його теоретичні моделі і водночас моделює себе для соціального світу. Що кращий досвід рефлексії має людина, то в складніший і багатий на події світ вона здатна включитися.

Аналіз суб’єктної природи людини, здійснений науковою школою С.Л.Рубінштейна, сприяв розумінню суб’єктності як здатності людини бути стратегом власної діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати свої цінності й мотиви, самостійно вибудовувати плани життя і дій, здійснювати взаємозумовлені зміни у світі і в самому собі, оцінювати їх результативність (зокрема, відповідність задуму), брати на себе відповідальність за наслідки спричинених змін [4; 242]. Набори можливих моделей (соціальних позицій, ролей і т.ін.) індивідуального суб’єкта зумовлені не тільки його індивідуальною актив-

ністю, а й соціальною організацією суспільства. Тож принцип суб'єкта, за В.О.Татенком, постулює право людини бути автором і творцем власної життєвої драми, власної психологічної долі [267, с. 13].

Психологічний зміст категорії “суб'єкт” аналізували М.Хайдеггер, Р.Декарт, І.Кант, К.Г.Юнг, К.А.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, А.В.Брушлінський, В.М.М'ясищев, В.А.Петровський, В.О.Татенко і багато інших дослідників. За В.О.Татенком, людина може бути або людиною, або нічим. І це означає, що вона може бути або суб'єктом, або нічим. Отже, людина потенційно є суб'єктом психічної активності – цілісним, неподільним, таким, що не піддається ані тиражуванню, ані знищенню. Суб'єкт сам творить себе – як власну проєкцію, “внутрішнього опонента”, предмет інтроспекції й самопізнання. “Зникнення” чи “появу” суб'єкта можна образно розуміти як ступінь вираження його активності. У психологічному просторі людини є онтичний пласт, який може бути описаний за допомогою поняття “суб'єкт психічної активності”. Він інтегрується “суб'єктним ядром”, яке первинно містить сім “субстанційних інтуїцій” (екзистенційну, експірієнтальну, рефлексивну, актуальну, віртуальну, потенційну та інтенційну), що визначають психологічну можливість самоактуалізації людини та її самосоціалізацію [267]. Ці інтуїції дані людині від самого народження, і з її дорослішанням вони поступово активуються й розгортаються. Функціонально індивід “вловлює” ці інтуїції, “розшифровує” і розкриває їх для себе, перетворює на змістовні і смислові конструкти особистого досвіду, трансформує у вчинки й соціальну поведінку. “Розгортання” цих інтуїцій, як розгортання суб'єктності індивіда, приводять у дію сім психічних механізмів: самозапитання, самопокладання, самопотенціювання, самовизначення, самоактуалізація, самооцінювання і самоаперцепція [267]. Таким чином, індивід (дитина) від народження є суб'єктом власної психічної активності, і його суб'єктність розвивається поетапно. Етапи визначаються готовністю індивіда до розширення свого соціального середовища і взаємодії з ним, власне, його готовністю до розкриття присутніх у внутрішньому його досвіді суб'єктних інтуїцій [325, с. 259].

Екзистенційна інтуїція активується найпершою, вже в момент народження, коли перед відторгненням матір'ю плодом постає проблема автономного існування. Відтак актуалізується

“перший панівний інстинкт” – “інстинкт Я”, “інстинкт життя і життєвої сили”, “інстинкт власника (все для себе)”. За В.О.Татенком, основні переживання цього етапу – “я тут, я існую”, “я вільний”, “я для чогось прийшов у цей світ”, а головне екзистенційне запитання – “Бути чи не бути?” [171; 267].

Далі розгортається *експірієнтальна інтуїція*, яка активує механізм самоаперцепції (Е.Гуссерль) із специфічною для нього функцією пам’яті. Сміслом цього новоутворення є формування “аперцептивної маси” (або досвіду психічної активності) [267]. Дитина засвоює “мистецтво схоплювати”, вона ініціює контакти з матір’ю, “керує” нею, навчає її виконувати свої потреби. Завдяки чудодійній здатності голосно плакати і силі цього плачу немовля одразу набуває впевненості у власному праві вимагати уваги до себе і своїх потреб. І мати визнає це право. Основним новоутворенням віку немовляти є “Ми”, яке полягає у відчутті нероздільної єдності з дорослим (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, М.І.Лісіна Б.Ф.Поршнев, В.О.Татенко) [9; 70; 267]. Основним експірієнтальним запитанням цього етапу є: “Мати чи не мати?” [267].

Розгортання наступної, *рефлексивної*, інтуїції спричинюється прагненням дитини звільнитися від “аперцепційних пут” (тягаря минулого досвіду), і ця нова інтуїція розкриває нові горизонти і можливості. Разом з цим набуває сили новий суб’єктний механізм психічної активності – механізм оцінювання і уяви. Діти починають ініціювати дії, які можна інтерпретувати як звернення за оцінкою. До третього року життя дитина вимовляє знамените “Я сам!” і відтак дедалі більше порівнює себе з іншими. Отже, на цьому етапі онтогенезу (у дошкільному віці) активується механізм самооцінювання із специфічною для нього функцією уяви, але допоки дитина залишається відносно незалежною від внутрішнього і зовнішнього контролю [189; 267].

Далі активується *актуальна інтуїція*, яка є основою формування довільності – необхідного новоутворення молодшого шкільного віку (Л.С.Виготський, В.К.Котирло, Д.І.Фельдштейн), яке постає як опозиція не обмеженому відповідальністю фантазуванню дитини. Відтак розгортається уява довільна, спрямована на внутрішню мету, продуктивність, самоактуалізацію, вміння управляти власною психічною активністю [70; 267; 278].

Пробудження і розгортання *віртуальної інтуїції* онтологічно збігається з підлітковим віком. У генезі підлітка продовжує звучати, хоча й у дещо новій формі, “мелодія субстанційно-

сті” (Г.Гегель). Це вік численних криз, бунтів і біфуркацій. Типовим для цього етапу є бунт проти психологічної некомпетентності оточення. Разом зі становленням віртуальної інтуїції розгортається і психологічний механізм суб’єктного самовизначення [267]. У зв’язку з цим виникає гостра потреба в активній мовній функції, у спілкуванні, взаємодії з іншими. Самовизначення передбачає осмислення, розмірковування, монолог з собою, обговорення (діалог, полілог, полеміка, суперечка) з референтними іншими, налагодження й підтримання інтеракційних зв’язків у межах різних соціальних груп тощо). Це створює необхідність виявляти в собі відповідні прагнення й здатності і відносно самостійно реалізовувати їх у “віртуальній” реальності завдяки механізму самовизначення і мовній функції, які дають йому реальну можливість вільно конструювати свій внутрішній і зовнішній життєві світи на основі власного авторського задуму [267, с. 280].

Наступна, шоста, суб’єктна інтуїція – *потенційна* – розгортається, за В.О.Татенком, у ранній юності. Головне переживання цього етапу – дефіцит суб’єктної ерудиції, відчуття “несамостійності”, суперечність між прагненням до самовизначення, внутрішньою незалежністю рішень і усвідомленням обмеженості можливостей. Усе це “пробуджує” потенційну інтуїцію, яка створює основу для розгортання суб’єктного механізму самопотенціювання. Освоєння практик самопотенціювання, самоопосередкування, саморегуляції реалізується через “психологічне експериментування”, встановлення “меж допустимих відхилень”, які мають переважно “ризикований” характер (Р.Бернс, Л.Б.Філонов). Одним із найважливіших відкриттів цього етапу є усвідомлення того, що вибір пов’язаний з відповідальністю [267, с. 282].

Останньою за цією онтогенетичною логікою активується *інтенційна інтуїція* і, відповідно, починає діяти суб’єктний механізм самопокладання із специфічною функцією переживання. Формується вміння співвідносити мотиваційні тенденції, свідомо зіштовхувати між собою протилежні мотиви, включати їх у боротьбу та управляти цією боротьбою для знаходження оптимального рішення як у ситуації “тут і тепер”, так і в ситуаціях “там і тоді” [267, с. 284]. Активація механізмів самопокладання і самопотенціювання створює умови для ініціації індиві-

дом власної соціалізації, готовність її здійснювати і активна взаємодія із соціумом у цьому напрямі.

Відтепер соціалізація набуває ознак самосоціалізації і постає як ланцюг учинків – відповідальних просоціальних рефлексивних дій з реалізації людиною суто людського її буття у світі. Під вчинком розуміють не простий акт поведінки, а певну “одиницю соціальної поведінки”, яка містить внутрішній план дії, свідомий намір, узгоджений із прийнятими у суспільстві соціальними нормами, очікуваний результат і прогноз наслідків цієї поведінки для оточення. У цій “одиниці поведінки” виявляється і реалізується особистість. При цьому вчинок передбачає не лише активні дії, а й відмову від них (наприклад, якщо так буде “краще для інших”), але при цьому він кожного разу означає подолання певних внутрішніх перешкод (Л.М.Фридман) [283, с.141].

Вчинки людей (індивідуальні і колективні) визначаються раціонально доцільними і психологічними мотивами, цілями, внутрішніми їх станами. За принципом самодетермінації, причиною тої чи іншої поведінки є не стільки зовнішні впливи середовища, скільки внутрішні стимули живого організму, згідно з якими індивід прагне активно й доцільно діяти в умовах “тут і тепер”. Детермінована вільним вибором людини взаємодія зі значущими іншими – узагальненими і цілком конкретними – є школою життя, або, за В.О.Татенком, “школою вчинку”. Значущі інші, вважає О.Ш.Тхостов, додають необхідної “непрозорості” й “щільності” соціальному існуванню людини [272], опосередковують її рішення щодо прийняття чи відхилення тих чи тих соціальних норм, цінностей, моделей поведінки, образу себе самої, вибудовування свого життєвого шляху й реалізації проєктів самоактуалізації й самосоціалізації, у межах яких, на думку М.М.Бахтіна, людина живе, мислить, відчуває, здійснює свої вчинки [24].

Процес самосоціалізації триває впродовж усього життя людини, але остаточне право на неї, яке, власне, перетворюється на її обов’язок, дитина дістає з розгортанням усіх субстанційних інтуїцій її суб’єктності та із завершенням первинного соціалізаційного циклу (“першого кола соціалізації”), що, за проєктом правильної соціалізації, збігається із завершенням дитинства. Далі вона вступає в етап “дорослої” самосоціалізації, самовдосконалення, збагачення соціального досвіду тощо, але робить це в іншій, переважно знаково-символічній формі, взаємодіючи не

так з оточенням, як із власним внутрішнім світом, не в межах, а за межами безпосередньої ситуаційності, в метавимірі власного існування. Отже, вчинкова модель – як певна ідеальна модель етапу вторинної соціалізації, а саме періоду самосоціалізації – передбачає самопотенціювання, ініціацію індивідом власної соціалізації і готовність активно взаємодіяти з соціумом у напрямі її здійснення. Реалізація цієї моделі можлива за досить високого рівня розвитку індивіда, коли актуалізовані всі інтуїції його суб'єктного ядра. У цьому разі можна говорити про таку форму захисту від потенційно деструктивних впливів медіасередовища, як “захист учинком”.

Розвиток когнітивної психології і поява великої кількості концепцій категоризації й самокатегоризації спричинилися появою в науках про людину так званої “інтерпретаційної” парадигми, започаткованої американським соціологом Т.Уілсоном у 70-х роках ХХ ст. як опозиції парадигмі “нормативній”, позиціонованій структурним функціоналізмом Т.Парсонса [208]. В межах інтерпретаційного напрямку цілком слушною є *інтерпретаційна модель соціалізації*, котра розглядає людину як таку, що повсякчас активно інтерпретує світ, його події і явища, тому саме їй належить провідна роль у відносинах із соціумом (і в соціалізаційному процесі загалом). З цього погляду, суб'єкт соціалізації не може бути жорстко внормованим соціальними нормами, оскільки він інтерпретує ці норми на власний розсуд. Тож він власноруч творить свій соціальний світ (і суб'єктивний соціальний простір), а його невідповідність вимогам суспільства є джерелом соціальної динаміки.

Культурно-історична теорія особистості дає підстави говорити про *культурно-історичну (культурологічну) модель соціалізації*, за якою онтогенетична соціалізація відбувається як інкультурація (інтеріоризація, інтерналізація, привласнення) дитиною символічної, тобто опосередкованої знаками соціальної реальності через спільну з дорослими діяльність (Л.Ф.Бурлачук, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія) [51; 70; 142; 153]. Як відомо, способи усотціальнення людини і сценарії її соціалізації є так само численними, як і людські культури. Унаслідок інкультурації первинні, “до-знакові” функції якісно змінюються і перетворюються на функції “культурні”.

Термін “культура” в культурологічній моделі соціалізації означає набори правил, моральних норм і способів взаємодії

всередині певних соціальних груп (спільнот, спільностей тощо). Він має чимало визначень, які детально проаналізував К.Гірц у книзі “Інтерпретація культур”. Він визначає культуру як: узагальнений спосіб життя народу; соціальний спадок, отриманий індивідом від своєї групи; склад думок, почуттів, вірувань; певний набір поведінки індивідів і груп людей, набутий через навчання; скарбницю колективного знання; стандартний набір орієнтацій у проблемах, що повторюються; механізм нормативного регулювання поведінки; осад, який дає історія, “карту”, “схему”, “матрицю” тощо [73, с. 11]. Культура є, по-перше, системою кодування інформації, що історично склалася, перевірена практикою і дає змогу людям як учасникам соціальних груп (спільнот, суспільств, націй) взаємодіяти з соціальним оточенням, а по-друге – системою (матрицею) уявлень про світ, що в нормують соціальну поведінку представників різних соціальних груп.

У кожній культурі існує певна система елементів, за допомогою якої можна впливати на її соціодинаміку, спонукати “споживачів” цієї культури до певних форм (типів) поведінки. Дієвими тут є технології маніпулювання, спрямовані на залучення “споживачів” до спеціально створеного соціально-культурного середовища, де поширюються відповідні меседжі, які начебто репрезентують цю культуру, та створення передумов для полегшення їх сприймання [114, с. 47]. Онтогенез культури, тобто історичний її розвиток, репрезентований в індивідуальних історіях (у процесі філогенезу) кожного окремого індивіда як об’єкта (і суб’єкта) соціалізації. За М.Монтессорі, діти мають дивний дар “абсорбувати” культуру, “вбирати” її в себе, природно і без спеціальних зусиль засвоювати величезні об’єми культурних досягнень соціуму, найрізноманітніших соціальних знань і умінь, що представлені в просторі їх існування [180]. І головне завдання дорослих, які здійснюють соціалізацію, полягає не стільки у спонуканні чи примушуванні дитини засвоювати культурний і соціальний досвід соціуму, скільки у тому, щоб належно організувати соціальне середовище, в якому діти зростають.

Великий смисл полягає в тому, що культура не передається у спадщину. Кожний член суспільства має вивчити і засвоїти її. Тому в соціокультурних теоріях К.Хорні, М.Мід та інших авторів процес “входження” індивідів у культуру свого соціуму,

асимілювання її цінностей, звичаїв, практик тощо означається як інкультурація [174; 298; 299]. Одноименний механізм інкультурації, що діє на свідомому й підсвідомому рівнях, забезпечує не лише засвоєння належних культурних норм більшістю членів суспільства, а й упевненість в тому, що норми “своєї” культури є найбільш доцільними, правильними і прийнятними порівняно з усіма іншими культурами.

Досить часто люди не здогадуються про відносність свого світогляду і не усвідомлюють того, що прийнятні для них норми, цінності, зразки поведінки, способи сприйняття світу можуть бути незрозумілими і неприйнятними для представників інших культур. Їх “наївний реалізм” полягає в переконанні, що світ є таким, яким вони його уявляють, і впевненості, що “своя” культура є мірилом усіх речей, а все, що не узгоджується з її нормами, оцінюється як “чуже”, неповноцінне, аморальне, небезпечне тощо (“межевими” виявами цього є шовінізм, націоналізм, ксенофобія). У фаховій літературі це відомо як феномен “культурних окулярів”. Більшість людей у відносинах зі “своєю” культурою дотримуються встановлених нею норм і правил, і саме в цих культурних межах-рамках здійснюються їх розвиток і усоціальнення.

За означеною М.М.Слюсаревським ідеологією соціокультурної відповідності порушення головного соціокультурного закону (про відповідність соціальних інновацій традиційним соціокультурним нормам і масовим, консервативним за визначенням уявленням людей) найчастіше призводить до драматичних наслідків. Крок новизни, що переходить допустимі межі, може спричинити хаос, безлад, дестабілізацію, соціальний вибух, суспільний розлам [252]. Історія знає чимало прикладів того, як форсоване впровадження суспільних інновацій і нових соціальних норм без урахування соціокультурних традицій країни та її населення часто виявлялося щонайменше неефективним (а інколи й деструктивним, руйнівним). Зокрема, форсована “вестернізація” України неодноразово призводила до відторгнення суспільних нововведень широкими народними масами, взаємного відчуження народу й еліти, зворотного розвитку суспільства і тривалих кризових його станів [252].

Досліджуючи різні культури, М.Мід аналізує характерні для них відносини між поколіннями і вирізняє три типи культур: постфігуративну, конфігуративну і префігуративну [174]. Істо-

рично першим типом, що склався в патріархальних суспільствах є постфігуративна культура. За такої культури всі духовні цінності акумульовані в досвіді предків, у традиціях, а центром їх зосередження є минуле. За цих умов молодь має пасивно і некритично привласнювати досвід попередніх поколінь (насамперед батьків). Цей первинний етап розвитку культури в онтогенезі дитини увідповіднюється дошкільному і молодшому шкільному віку, тобто періоду перебування дитини на щаблі первинної соціалізації.

Другий тип культури, *конфігуративний*, виникає у зв'язку з прискореним темпом інформаційного, технічного, соціально-економічного розвитку суспільства і ґрунтується не так на традиціях, як на сучасних авторитетах і новітніх досягненнях науки і техніки. Центром зосередження цінностей за цієї культури є сьогодення. В умовах конфігуративної культури батьки мусять зважати на те, що діти не поцінують традицій і не орієнтовані на “застарий”, “несучасний” досвід. Діти швидше дослухаються однолітків та дорослих, яких визнають “сучасними”. Взаємини між старшим і молодшим поколіннями на цьому етапі розвиваються переважно за конфліктним сценарієм [5, с. 83]. Цей стан філогенезу культури в онтогенезі дитини найбільше виявляється у підлітковому віці.

Третій тип, *префігуративний*, виникає і формується на тлі глобальних інформаційних, технічних, соціальних та політичних змін. Інформаційна революція зробила життєвий світ більш “прозорим” і однаково доступним як для дорослих, так і для дітей. Інформаційні ресурси стають зрозумілими дітям без спеціального посередництва дорослих (що викликає їх протест). За цих умов центром зосередження духовно-культурних цінностей стає майбутнє. Міжпоколінні взаємини потребують нових моделей, що ґрунтуються на діалозі, співпраці. Життя нової культури потребує нового типу особистості – творчої, відповідальної, орієнтованої у майбутнє і здатної його прогнозувати. Цей філогенетичний стан культури увідповіднюється з етапом онтогенезу, на якому перебуває дитина, яка майже стоїть на порозі повноліття.

До гармонійних (“матричних”) метамodelей можна віднести і *фрактальну модель соціалізації*. За О.А.Донченко, програму, або “одвічний проект” самовідтворення соціумів (і, відповідно, соціалізації прийдешніх поколінь) закладено на рівні психофракталу, який є інформаційно-енергетичною епіструкту-

рою, породженням польової, вільної психіки, що репрезентує душу (дух) народу. Психофрактал існує як напружена система, силове поле, інформаційно-енергетичний ген спільноти. Він порізному виявляється, але діє практично бездоганно і, за термінологією О.А.Донченко, є метапроектом, за яким соціуми окреслюють, репрезентують і відтворюють себе [87]. І фрактальність, як механізм окреслення й репрезентації себе, є, за переконанням О.А.Донченко, важливою властивістю і невмирущою функцією соціуму. Психофрактал містить належну кількість інваріантів системи, поля, себе самого, зв'язків і відносин між ними і є центрально-об'єднальним механізмом, який координує усю множину випадкових і не випадкових процесів. Психофрактал чи його структура можуть бути зіпсовані, ушкоджені, спотворені, але не можуть бути знищені. Так само, як із загибеллю знаку сенс його не знищується, а може існувати як завгодно довго.

Теорія соціетального психофракталу (як глибинного чинника існування суспільних структур) аналізує такі феномени, як матриця, структура, поле. За О.А.Донченко, соціетальний психофрактал постає як результат взаємодії природи, духовності, домінуючих трансперсональних норм і цінностей тощо. З одного боку, він постає як поле, утворене “дальніми” (репрезентованими опосередкованою взаємодією) і “ближніми” (представленими безпосередньою взаємодією) полями, в яких розгортається життя суспільства. З другого боку, він являє певну зовнішню (щодо соціальної структури) сукупність предметно-уречевлених, інформаційно-енергетичних, духовно-культурних носіїв соціетальної психіки суспільства. Зв'язками між полем і структурою психофракталу визначаються панівні психосоціальні стани соціуму, механізми його розвитку і стабілізації, притаманні йому рівні свободи, його інваріанти (як його “нерухома історія”), соціальний час (або “час довгої тривалості”), типи соціальних суб'єктів і соціальне самопочуття в ньому тощо [87].

За О.А.Донченко, фракталізація (або розмноження за певним принципом) стосується всіх суспільних структур і людської спільноти загалом. Відповідні фрактальні структури концентруються навколо відносно невеликої кількості психофрактальних матриць, які відрізняються одна від одної своїми метазавданням і наборами можливостей для їх виконання. Одне з таких метазавдань, на думку О.А.Донченко, полягає у *виживанні соціуму* і є функцією спеціальної матриці – “матриці виживання со-

ціуму”. Тож навіть якщо соціум перебуває в стані кризи, відповідний психофрактал зберігає його пам’ять про себе і завжди готовий розгорнути відповідну “антикризову програму”. І лише ті соціуми, які діють згідно із закладеною в них психофрактальною матрицею, здатні виживати в умовах кризи й деструкції [86, с. 34]. Іншим метазаданням є *оптимальне використання людського потенціалу* і, додамо, створення та реалізація оптимальних умов соціалізації. З огляду на психологію психофракталу можна говорити про те, що програму правильної соціалізації – як умову забезпечення життєздатності соціумів і програму їх виживання й самовідтворення – також закладено на рівні психофракталу.

Психофрактальна матриця – це принцип, механізм, структура, стратегія тощо, а також позаособистісний ціннісно-смісловий архів, який прагне до опредмечування у певних типах соціальних структур і реалізує себе за допомогою певних управлінських механізмів. Ця матриця інстинктивно й неусвідомлено абсолютизує і нав’язує всім упорядникам (відповідно до наявного у них “гена спадкодавця”) і виконавцям (відповідно до наявного у них “гена спадкоємця”) [266; 268] закладені в ній волю, образ світу, смисли, норми, цінності, правила гри і поведінки тощо. Ці ідеї поділяє й Л.Д.Бевзенко, яка розуміє психофрактал як систему із масштабною інваріативністю і переконана, що людина, яка потрапляє у сферу впливу фрактальних матриць (або фрактальних об’єктів, якими є соціум, психіка, гра, міф тощо), людина автоматично включається у сферу запрограмованої ними ідеології існування [26, с. 415]. Отже, всі фрактальні структури усотціальнюють людей згідно з належними формами світосприймання та життєздійснення, смислами, цінностями, ролями, статусами і т. ін. Якщо особиста психофрактальна її структура резонує з ними, вона нормально розвивається і комфортно почувається. В разі дисонансу між цими структурами вона активно шукає свій власний шлях, свою “загублену” структуру, або, не знайшовши, стає на шлях деградації. Більшість пересічних індивідів є функціонально слабшими, ніж суспільні й соціетальні структури, і лише розумний егоїзм зумовлює їх здатність успішно існувати в умовах тиску цих структур, не зраджуючи себе, поєднуючи в собі індивідуальне й соціальне, Я і МИ тощо [87].

В інформаційних суспільствах, з появою нового потужного соціального чинника – мас-медіа, уявлення про соціалізацію

істотно змінюються. Одною з провідних моделей соціалізації тут постає *модель медіасоціалізації*, тобто соціалізації в медіа-середовищі, в умовах потужного, множинного і тривалого медіавпливу. Медіасоціалізація означає, що крім традиційних агентів та інститутів соціалізації в соціальне середовище людського існування і водночас – у процес соціалізації прийдешніх поколінь активно і навіть агресивно втрутився ще один, не передбачений традиційним сценарієм соціалізації агент – численні аудіовізуальні медіа (багато видів телебачення, Інтернет, різноманітна відеотехніка тощо). З активним залученням їх у життя соціуму і в соціалізаційний процес принципово нового вигляду і змісту набула система (діада) “соціум – особистість”, яка перетворилася на тріаду “соціум – мас-медіа – особистість”, а процес соціалізації (як передача соціального досвіду дітям і соціалізувальний вплив на підростаючі покоління), опосередковується аудіовізуальними (електронними, екранними) медіа. Отже, аудіовізуальні (екранні) медіа перебирають на себе культурно-просвітницьку, освітньо-виховну та соціалізаційну функції, які досі виконували традиційні інститути соціалізації (сім’я, референтні групи, освітньо-виховні заклади, держава, церква). Створені ними моделі реальності (медіареальність), за Ж.Бодрійяром, вражають більше, ніж зустріч із безпосередньою реальністю. Проблема такого медіа-посередництва загострюється через послаблення традиційних інститутів соціалізації, особливо сім’ї і дитячих навчально-виховних закладів, унаслідок чого багато дітей зростає поза увагою відповідальних за успішну їх соціалізацію дорослих, “не захищеними соціалізацією”, у “штучних” реаліях, створених мас-медіа, де не здійснюється в належному обсязі традиційний соціальний контроль і не “працюють” традиційні соціалізаційні захисти, а відтак вони накопичують потенційно деструктивний соціальний досвід. Ознаками, які можуть спричинити відхилення від сценарію правильної соціалізації у зв’язку з неправильним використанням медіа, є надмірне споживання дітьми медіапродукції у неконтрольованому дорослими режимі, згортання “живого” соціального комунікування, нестача або послаблення дії соціального контролю і соціальних санкцій, послаблення емоційних зв’язків і відносин прив’язаності дітей із соціалізувальним оточенням тощо.

Медіасоціалізація (як соціалізація у сфері медіавпливу) полягає в освоєнні соціальних норм, не на основі спеціального

навчання і позитивного соціального досвіду, а на підставі “чужого” і “штучного” (тобто репрезентованого медіа) досвіду. Вона розпочинається лише на етапі вторинної соціалізації, тобто тоді, коли, за сценарієм “правильної соціалізації”, індивід цілком озброєний належною системою захисту від асоціальних впливів, здатних “вирвати” його із соціуму, спричинити “неправильну соціалізацію”. І можна апріорі припустити, що не озброєний належним соціальним досвідом індивід виявиться значно вразливим до деструктивних медіавпливів. Погодимося з В.О.Татенком, що соціалізація дітей у сфері медіавпливу має стихійний характер [268, с. 40]. Однак, уточнимо наше розуміння цієї стихійності. Масштабний, масований вплив одних і тих самих джерел справляє враження добре організованого й цілеспрямованого. Тож стихійність такого впливу є масовою, а її наслідки – мало прогнозованими. Це посилюється, зокрема, такими особливостями медіасередовища, як надмірна множинність (коли “є більше, ніж потрібно”), уседозволеність (коли “можна все і навіть більше, ніж можна”), практична безвідповідальність за наслідки, спричинені масованим медіавпливом, особливо наслідки віддалені (коли панує ідеологія “після нас хоч потоп”).

Означена проблема особливо загострилася і набула справді світових масштабів з поширенням Інтернету – глобальної віртуальної мережі, спеціально створеної для обміну інформацією і соціальних комунікацій [18; 40; 117; 119; 336; 342]. За висловом Н.Б.Кириллової, Інтернет створив новий тип людей – *Homo virtualis*, які існують і діють здебільшого у віртуальному (створеному електронними засобами), ніж у реальному світі [119]. Тому нині вкрай актуальним є питання, як усе це може позначитися на долі інформаційних суспільств (медіасуспільств) і дітях, що в них зростають.

Аналіз множини описаних у зарубіжній і вітчизняній фаховій літературі концепцій і моделей соціалізації дає підстави стверджувати, що жодна з них не є вичерпною і не може бути “істиною в останній інстанції”. Кожна з них є доцільною феноменологічною і/або процесуальною репрезентацією соціалізації на її філогенетичному (культурно-історичному, надіндивідному) чи онтогенетичному (як включення у процес соціалізації кожного окремого індивіда) рівнях і має належний пояснювальний потенціал лише на певному проміжку соціалізації. В усіх цих моделях, незалежно від наукової школи і поглядів на соціаліза-

цію (об'єкт-центрованого чи центрovanого на суб'єкті), явно чи імпліцитно присутня конотація формувального, просоціального впливу-примусу на тих, хто підлягає соціалізації (навіть якщо цей примус означений як доцільний соціалізувальний вплив) та необхідності об'єктів соціалізації зважати і реагувати на нього. Крім цього, кожна модель також явно чи імпліцитно містить конотацію захисту тих, кого належить соціалізувати, від випадкових, не санкціонованих соціумом і не передбачених соціалізаційним сценарієм впливів (зокрема, й медіавпливу), а отже, передбачає спеціальні механізми такого захисту. Тому недоцільно говорити про ці моделі як про “хороші”, гуманістично орієнтовані (суб'єкт-центровані) чи, навпаки, “погані”, оскільки вони ігнорують особистість і ґрунтуються на уявленнях про доцільність соціалізаційного диктату. Усі вони не суперечать одна одній і навіть не є альтернативними, а природно доповнюють одна одну і вкупі відтворюють єдину картину соціалізації. Кожна така модель доцільна на певному етапі соціалізації і задає певний дискурс, у межах якого можливі відповідні інтерпретації.

Системна модель соціалізації уявляється як взаємоузгодження і реалізація трьох відносно автономних моделей: 1) *фрактальної* – як “ідеальної” матриці, метапроекту соціалізації, за допомогою яких соціуми репрезентують себе, самовідтворюються і розвиваються, залишаючись тотожними самим собі (ця модель дає підстави говорити про особливу форму захисту від потенційно деструктивних впливів агресивного медіасередовища – “*захист психофракталом*”); 2) *кратичної* (узалежнювально-підпорядкувальної, або владно-підвладної) – як “ідеальної” і основної моделі етапу первинної соціалізації, що постулює переважно зовнішню детермінацію соціального життя дитини і ставлення до неї як до об'єкта, на якого спрямований соціалізувальний вплив (ця модель, з одного боку, постулює “первинне узалежнення дитини”, “включення в мережу соціального контролю”, “поневолення соціалізацією”, “потрапляння в соціалізаційне павутиння”, а з другого – гарантує надійний захист від потенційно деструктивних середовищних впливів – “*захист соціальним контролем*”); 3) *вчинкової* (або моделі самосоціалізації) – як “ідеальної” моделі етапу вторинної соціалізації, що постулює переважно внутрішню детермінацію (самодетермінацію) соціального життя індивіда як суб'єкта власної соціалізації (самосоціалізації) і автора ланцюга вчинків, спрямованих на реалі-

зацію суто людського буття у світі (ця модель набуває функціональності з розгортанням усіх суб'єктних інтуїцій індивіда, з поставанням його “самості” і передбачає вищу форму соціалізаційного захисту індивідів – “*захист учинком*” (тобто захист власною відповідальністю, або захист “самим собою”).

1.2. “Ідеальна” соціалізація в онтогенетичній перспективі

Суспільства і соціуми постають перед індивідами не лише як певний соціальний порядок, а й як усталена система нормативно-ціннісних (державна, уряд, церква, усталена система державних і комерційних масових комунікацій, людські стосунки, традиції, міфи, звичаї, соціальні норми тощо) та емоційно-чуттєвих (емоції, почуття, прив'язаності, ставлення, ідентифікації і т. ін.) універсалій, які вноормовують і усталюють цей порядок і гарантують його відтворення. Успішне засвоєння цих універсалій, в якому однаково зацікавлені суспільство й усі його суб'єкти аж до кожного окремого індивіда (оскільки від цього залежать функціонування, розвиток, якість життя і життєздатність кожного з них і соціуму загалом), означає їх інтерналізацію, прийняття як особисто значущих якомога більшою кількістю індивідів. І це передбачено у сформульованому Невидимою волею й усталеному в процесі філогенетичного розвитку культур і людських спільнот метапроекті соціалізації як поетапне втілення цього проекту у множині “індивідуальних історій усочіальнення” кожного окремого індивіда. Якість такого втілення залежить від успішності подолання дитиною необхідних етапів її розвитку й усочіальнення, на кожному з яких постають відповідні завдання, діють специфічні механізми включення в соціум, формуються належні психологічні новоутворення тощо. Саме в цьому виявляється те, що можна означити як онтогенетичну перспективу соціалізації, або онтогенетичний її вимір.

1.2.1. Соціалізація як онтогенетичний метапроект

Бути соціалізованим – означає бути членом свого суспільства, учасником його динаміки (К.Левін) [140]. А оскільки індивід народжується не “готовим” членом суспільства, а лише істотою, яка потенційно готова ним стати, в проекті онтогенети-

чного його поставання закладена досить жорстка послідовність входження в “орбіту соцістальної діалектики” [30]. Вже сама ця теза містить важливу інтенцію: суспільства не можуть дозволити собі пустити цей процес на самоплив (оскільки це становить загрозу його самознищення), а більшість індивідів не може дозволити собі бути відторгненою суспільством (оскільки пов’язана з цим ізоляція унеможливорює особисту самореалізацію). Тож в онтогенетичній перспективі соціалізація постає: 1) як двоспрямований процес взаємоузгодження і задоволення взаємних вимог, які індивід і суспільство висувують одне до одного: суспільство відтворюється, якщо задовольняє потреби індивіда, а індивід розвивається як особливе духовне утворення – особистість – за умови прийняття ним вимог, висунутих суспільством; 2) як процес індивідуальної соціалізації, або як “індивідуальна історія усотціальнення” індивіда (А.А.Налчаджян, С.І.Розум) [194; 238].

Саме в онтогенетичній перспективі особливого значення набуває питання самовизначення індивіда у просторі між владою соціалізації та індивідуальною свободою. Успішне розв’язання цього питання передбачене в метапроекті соціалізації як послідовний і поетапний процес розгортання суб’єктності дитини (“субстанційних інтуїцій її суб’єктного ядра”) і поступове витіснення регламентації, контролю та відповідальності дорослих (за збереження і якості життя дитини, її вибори, наслідки природних її активності й експериментування, успішне усотціальнення тощо) регламентацією, контролем і відповідальністю за все це самої дитини.

Вчинкова природа людини виявляється і дедалі більше вдосконалюється в її здатності робити самостійні, свідомі, доцільні вибори. І зовсім не випадково свого досвіду перших виборів дитина набуває в перші 2-3 роки життя, тобто тоді, коли вона центрована на близьких дорослих, пов’язана з ними переважно позитивними емоційними взаєминами (ніжністю, довірою, прив’язаністю і т.ін.) і перебуває у полі цілковитого контролю й відповідальності цих дорослих, які так само центровані на ній. Невипадковим є й те, що в умовах центрованих одне на одному взаємин, які переважають у перші роки життя, дитина виявляє інтуїтивну готовність до підпорядкування сильнішим, тобто дорослим, і практично дуже мало претендує на самостійність і відповідальність. Наприклад, коли у віці немовляти вона вчиться

ходити і її з обох боків одночасно кличуть до себе мати й батько, вона робить один із перших своїх виборів: у чий бік спрямувати свої перші кроки. Під час такого вибору, як вважає А.Адлер, імпліцитно діє механізм підсвідомого підпорядкування сильній особі, завдяки якому дитина обирає того, кого сприймає як сильнішого і наділеного більшою владою [6, с. 29].

З появою у житті дитини кількох значущих інших, а отже, кількох моделей для наслідування (“з розходженням світів”, як це означають П.Бергер і Т.Лукман) необхідність робити відносно самостійний вибір постає перед нею значно частіше. На думку Е.Фромма, необхідність робити перші в житті вибори передусім пов’язана із загрозою руйнування ідентичності, і в разі виникнення такої загрози дитина захищає свою ідентичність із дивовижною силою, яка виявляється хіба що у тварин, змушених захищати власне життя [289], оскільки, за Е.Еріксоном, у соціальних джунглях людського існування неможливо почуватися живим без его-ідентичності [325]. Тож дитина це інтуїтивно відчуває, згідно з цим діє і поступово опановує науку вибирати. Брак належного соціального досвіду іноді спричинює те, що дії дитини із самоствердження, особливо в ситуаціях зіткнення безпосередніх імпульсивних її бажань з вимогами дорослих, виявляються у формах порушення дисципліни, ігнорування встановлених заборон, кордонів і правил, існування яких є необхідною умовою оформлення й означення суб’єкта і суб’єктності [271; 272]. Випробовуючи власну силу і владу над дорослими, а також випробовуючи на міцність установлені дорослими кордони, норми і правила, дитина уважно стежить за їх реакціями. І лише авторитет дорослих, своєчасне реагування їх на поведінку дитини, міцні стосунки прив’язаності між ними і дітьми не дають дитині можливості зайти у своєму експериментуванні надто далеко.

З розширенням соціального досвіду дитини і кола соціальних взаємодій, із становленням її суб’єктності (ідентичності) далі її усотціальнення дедалі менше залежить від зовнішньої детермінації, а натомість зростає роль самодетермінації і відбувається поступовий перехід від керованих зовні до внутрішньо-керованих дій і поведінки (Б.Ф.Ломов, В.Е.Чудновський) [148; 305]. Проте примусова сила соціуму, “тиск усіх на кожного”, про що писав Е.Дюркгейм, із становленням особистості не зменшуються, а засвоєні дитиною соціальні норми, актуалізовані

соціальні потреби (в любові, причетності, визнанні, позитивних оцінках, схваленні значущих інших, соціальному престижі і т. ін.), набуті навички і звички відтепер діють на неї не лише ззовні, а й зсередини і досить суворо підпорядковують її логіці соціального буття [90]. Соціальні потреби дитини є потужним чинником соціалізації. З одного боку, вони спонукають її до особистісного розвитку, а з другого – міцно утримують у сфері соціалізаційного впливу.

Усвідомивши власне Я, дитина вдосконалює взаємодію зі світом у трьох напрямках – зі світом предметів, із значущими іншими, із самою собою, – які разом становлять поле її виборів. І хоча соціум уже встановив свої правила, вимоги і засоби контролю за їх виконанням, настає час, коли дитина починає дедалі частіше самотійно вирішувати: приймати чи відхилити нав'язані їй існуючі правила й цінності, усвідомлюючи, що вона при цьому втрачає. З дорослішанням вона не лише дістає можливість вибирати, а й постає перед необхідністю робити вибори. Однак стан вільного волевиявлення не тільки підносить над повсякденням і дає змогу відчувати власні можливості, а й напружує, знесилює і спокушає повернутися у затишний світ буденного і звично підпорядкованого комусь існування. Дитина починає усвідомлювати існування меж між “бути суб’єктом” і “бути об’єктом”, або, за В.О.Татенком, між субстанцією й акциденцією [268], а також те, що свобода поза соціумом є досить сумнівною абстракцією, і що єдиний вихід – прийняти це як належне.

Більшість концепцій соціалізації означають два основних її етапи: 1) етап первинної соціалізації (від народження до 8-10 років, тобто до перших років навчання у школі), основними здобутками якого є активація рефлексивної психіки, порушення первинної синкретичності дитини, її нерозривної єдності з середовищем, первинне узалежнення від близького соціалізувального оточення і створення умов для “широкої” взаємодії із соціальним середовищем; 2) етап вторинної соціалізації (який починається від 8-10 років і в першому наближенні завершується із завершенням дитинства та досягненням повноліття і триває впродовж усього дальшого життя), основним здобутком якої є поставання індивіда як активного суб’єкта соціальної взаємодії в умовах своєї культури, свого соціуму. У найзагальнішому розумінні головні мета і завдання первинної соціалізації полягають у тому, аби зробити дитину членом суспільства й соціуму,

де вона зростає. Натомість мета і завдання вторинної соціалізації полягають у тому, щоб зробити її особистістю, індивідуальністю, суб'єктом власного життя [5; 59; 76; 258; 238]. І обидва цих завдання дитина й суспільство розв'язуватимуть завжди, поки вони живі і поки жива пам'ять про них, – кожний на своєму рівні.

1.2.2. Передсоціалізація: поневолення і захист прив'язаністю

Етап передсоціалізації (або “первісної соціалізації”, за В.О.Васютинським [59, с. 197]) розпочинається з моменту народження дитини і триває протягом перших двох-трьох років її життя, тобто за віковою періодизацією розвитку він припадає на вік немовляти і ранній вік. Передсоціалізація становить передмову і фундамент дальшої соціалізації (Ч.Кулі, Т.Шибутані, В.Т.Циба). Завдання, які постають на цьому етапі, передбачають не так засвоєння дитиною соціальних знань і навичок, як створення для цього необхідної емоційно-чуттєвої основи. Практично всі зв'язки дитини з дорослими на етапі передсоціалізації характеризуються не стільки змістовими, скільки енергетично-динамічними ознаками, а також насичені переважно позитивними емоціями [134; 300; 312].

Одразу після народження немовля потрапляє в “готовий”, створений без його участі, об'єктивно даний йому світ соціальних відносин, уособлений значущими посередниками, насамперед матір'ю [30; 76; 186]. Під час годування, гігієнічних процедур, гри та інших дій мати організує перші контакти дитини з навколишнім світом, задовольняє життєво важливі її потреби (фізіологічні, в емоційних контактах), формує її перший і переважно позитивний емоційно-чуттєвий досвід, вживає певні слова, чинить дії знакового характеру, узгоджені із загальноприйнятою системою соціальних значень. Тож, по-перше, взаємодія дитини з дорослими, спрямована на задоволення її нагальних потреб, від народження відбувається як процес соціально означений, який зрештою порушує первинну біопсихічну цілісність дитини, наповнює її індивідуальне буття маркерами соціального змісту. По-друге, первинним соціумом, основним джерелом цінностей, головним чинником формування особистості дитини на етапі передсоціалізації є її батьки, які, не питаючи її згоди, залучають її до прийнятного для них самих дискурсу соціальних

взаємодій. Батьківський вплив від самого початку є примусовим, обов'язковим для дитини. Коли ж дитина це усвідомлює, то соціалізувальний вплив уже відбувся і вона вже є такою, якою цей вплив її зробив [59, с. 207].

Одним із перших уявлень немовляти є уявлення, що його матір є єдино значущим елементом Світу, в який немовля потрапило. Таке сприймання матері триває впродовж усього раннього дитинства. Нерозривну єдність немовляти з матір'ю, відзначали Л.С.Виготський, Н.Ф.Голованова, М.І.Лісіна, П.Бергер, Т.Лукман, Р.Пацлаф та інші дослідники. За Д.О.Леонтьєвим, діада “немовля – дорослий” постає у співвідношеннях із навколишнім світом як єдиний співсуб'єкт [144, с.400]. Внеском немовляти у цю єдність і в процес власного усотціальнення є його активна присутність у Світі, а також природна активність його чуттєвої сфери у задоволенні своїх первинних, передусім біологічних потреб. Несотціальзовані спотчатку вияви цієї активності (хапання, кусання, кидання, штовхання тощо) постійно коригуються дорослими в заданому культурою напрямі. Це відбувається через демонстрацію дитині соціально прийнятних зразків (способів реагування, дій), соціальних сигналів (схвалення чи несхвалення, заохочення і покарання, спонукання, попередження і т.ін.) та означення (називання) всього цього за допомогою слів (значень). Як результат, у свідомості дитини виникають перцептивні образи (гештальти) і сенсомоторні схеми, в яких фіксуються просотціальні й асотціальні способи дій, закріплюється певне емоційне ставлення до них [238, с. 80]. На більш пізніх етапах соціалізації вони завжди будуть присутні у відносинах з іншими дорослими та однолітками і відіграватимуть важливу роль у формуванні в свідомості дитини уявлень про те, якою їй належить бути, щоб мати любов, підтримку, схвалення, визнання, відносини прив'язаності і т. ін. У дискурсі “небайдужої”, емоційної взаємодії зі значущими дорослими, характерному для етапу передсоціалізації, актуалізуються соціальні потреби дитини, які становлять основу її соціальності, формується готовність підпорядковуватися соціалізаційним впливам, виявляються перші ознаки адекватного реагування на соціальні сигнали, відбувається первинне включення в структуру соціальних відносин. І, як свідчить соціальна практика, люди не готові втрачати отримане, а якщо й готові, то краще в обмін на певні соціальні привілеї (визнання, статус, добробут), ніж на особисту свободу, не-

залежність, протест проти соціального поневолення, що, як відомо, зокрема, із праць Ф.М.Достоевського, А.Камю, С.К'єркегора, Ф.Ніцше, Х.Ортеги-і-Гассета, Ж.-П.Сартра, М.Хайдеггера, К.Ясперса, здебільшого пов'язане зі страхом, драматизмом, відчаєм.

Одною з потреб немовляти, яка від початку є напівбіологічною і напівсоціальною, є потреба у взаємодії з дорослими, в якій немовля інтуїтивно прагне посісти домінуючу позицію (А.Адлер, Дж.Боулбі) [6; 7; 331]. Не маючи можливостей чинити на дорослого (на матір) прямий примус, діти цього віку вдаються до засобів “емоційно-маніпулятивного тиску” (зокрема, настійливо і голосно плачуть), проти чого дорослі не здатні встояти. І поступливість дорослих, підлегла їх поведінка, їх ніжність (як один з виявів слабкості) [265] стосовно немовляти є єдиною доцільною поведінкою, продиктованою інстинктом продовження людського роду, збереження й відтворення життя [59, с. 235].

Дитина – як невдоволена, напружена, неврівноважена психосоціальна система з високим нереалізованим потенціалом самоздійснення і прагнення до подолання своєї первинної недосконалості, недосвідченості, несвободи, залежності від світу – змушена, за В.О.Татенком, вступати в контакт з дорослим, оскільки інтуїтивно відчуває, що самотужки не здолає труднощів власного поставання [267, с. 263]. Дитина виявляє свої потреби у просторі соціальної взаємодії, оскільки лише там вони можуть бути задоволені [59, с. 202], і, за сценарієм передсоціалізації, досить легко віддає себе під владу дорослих в обмін на позитивні емоції, їхні турботу, любов, прив'язаність. За Е.Еріксоном, успішність розгортання успадкованого дитиною “генетичного плану” розвитку та успішне її усотціальнення залежать від ставлення до неї і дій щодо неї близьких дорослих. За позитивних стосунків із матір'ю, прийняття нею своєї дитини, створення й підтримання відчуття надійності і комфорту в дитини формуються так звана “базальна довіра” і позитивне ставлення до соціалізувального оточення та соціального світу загалом [238; 324].

Формування базальної довіри до світу – це ще одне важливе новоутворення (і надбання) етапу передсоціалізації, зокрема, перших двох років життя дитини. Довіра, як умова бажання дитини взаємодіяти із соціальним оточенням, є особливим механізмом соціалізації. Це одне з основних понять теорії психосоціального розвитку (Е.Еріксон, К.Хорні). Термін “credible”

(“що користується довірою”) використовували К.Ховленд, У.Вейсс та ін. Якщо дорослі здатні компенсувати нестачу довіри (наприклад, через раціоналізацію), то діти, навіть найменші з них, відмовляються взаємодіяти з тими, кому не довіряють. На етапі передсоціалізації довіра має лише одне спрямування – до світу і близьких дорослих (як умова взаємодії з ними). Згодом, на етапі первинної соціалізації, довіра набуде природного для неї подвійного спрямування, тобто спрямовуватиметься й до себе (як умова самоповаги і соціальної активності). Опозицією базальній довірі, за К.Хорні, є базальна тривога (ізоляція, відчуття небезпеки, що йде від світу, переживання власної безпорадності тощо), на подолання якої спрямовані основні особистісні структури і спеціальні механізми психологічного захисту [298].

Прив’язаність і довіра дитини до осіб, що здійснюють соціалізацію, є найважливішими надбаннями етапу передсоціалізації, які забезпечують єдність дитини зі світом [2; 162; 254; 255; 289], створюють, за Е.Фроммом, необхідне для неї відчуття безпеки і не лише опосередковують соціалізацію, а й роблять її взагалі можливою. Прив’язаність зменшує страх і тривогу, а також дає дитині сміливість для активного освоєння світу, становить основу її психологічного захисту від небажаних впливів оточення. Завдяки прив’язаності задовольняються життєві потреби дітей (фізіологічні, потреба в безпеці, спілкуванні, емоційних контактах). Емоційна прив’язаність до близьких дорослих (до матері) є ефективним інструментом керування дитиною і, власне, інструментом первинного її соціалізаційного “поневолення”. Натомість брак емоцій (емоційна депривація) істотно викривляє процес соціалізації (І.Лангмейєр, А.Маслоу, З.Матейчек та інші) [138; 162]. Послаблення емоційних зв’язків і стосунків прив’язаності спричинює відсторонення дитини від дорослого і, відповідно, її нечутливість до соціалізувальних впливів. У цьому разі соціалізація істотно утруднюється або й стає неможливою [2; 39; 124; 138; 162; 200; 207; 254; 255; 347].

У процесі небайдужої емоційної взаємодії дитина залучається до мережі спрямованих на неї (представлених у просторі її існування) значень. Взаємодіючи з цими значеннями, реагуючи на них, вона засвоює їх, відображає у власних когнітивних структурах, узгоджує з ними свою поведінку, тобто “включається” в соціальний контекст. Та не лише і не настільки знак і значення цікавлять дитину. Основна її увага прикута до дорослого (спо-

чатку – як до джерела позитивних емоційних ставлень, а потім – як до носія значень і певного соціального досвіду). Дитина уважно стежить за тим, як дорослі (мати) реагують на її поведінку, які емоційні реакції вона викликає. Це має для неї сигнальний характер. Досить рано сформований репертуар емоційно забарвлених сигналів схвалення і несхвалення дедалі більше виконуватиме “функцію підкріплення” при формуванні конвенційних значень і поведінки. В дитини активується, вмикається потенційна здатність розпізнавати соціальні стимули й готовність на них реагувати. Ця готовність не тільки уможливорює соціалізувальний вплив на дитину на всіх етапах соціалізації, а й значною мірою визначає її життєвий шлях і особисту долю [7; 30; 128; 162; 289; 347]. Таким чином, за висловом В.О.Васютинського, первинно вільний від соціуму індивід виказує готовність до перетворення на його невідьника [59, с. 198].

Виявом прагнення дитини бути поряд із дорослими, “не відпускати” від себе матерів є, зокрема, виникнення у віці 8-12 місяців перших дитячих страхів. Відомо, що багато немовлят і дітей раннього віку бояться незнайомих, “чужих” дорослих, яких сприймають як загрозу. Діти зазвичай бояться темряви, голосних звуків, всього незнайомого і незвичного, але найбільше – розлучення з матір’ю. Навіть сліпі від народження немовлята тривожаться, коли їх залишає мати. Природні дитячі страхи убезпечують дітей від ситуацій і контактів, які можуть становити для них реальну небезпеку при освоєнні ними соціального простору [17; 94; 95; 204; 224; 317; 318]. Не випадково у процесі історично-культурного розвитку створено й закріплено у спеціальних, адресованих дітям формах твори, які активують ці страхи і дають змогу успішно їх “проживати” і долати у відносно безпечних умовах, коли “ти не один”, а поруч – близькі та надійні дорослі. Відомо, що більшість матерів співають немовлятам колискові про “небезпечних чужих” (“сірого вовчика”, який прийде з далекого лісу і трохи покусав дитину, якщо вона не слухатиметься і погано поводитиметься). Природні дитячі страхи особливо посилюються у віці 15-18 місяців, а потім помалу зникають із життя дитини, виконавши свої пристосувально-захисні, виховні та інші функції [17; 56; 94; 120; 189; 198; 204; 227; 235; 317; 318].

У ранньому дитинстві починають активно виявлятися основні базові якості особистості (екстраверсія – інтроверсія, ло-

кус контролю, тривожність – довіра, емоційність, комунікабельність тощо), основні мотиви і потреби, які згодом закріплюються і становлять індивідуальність як стійку якість людини (соціальний тип, характер), що розпізнається через багато років, коли дитина дорослішає. Отже, базові особистісні новоутворення закладаються досить рано, коли дитина ще не володіє мовою, і їх сталість пояснюється саме тим, що в початковий період формування вони складаються і закріплюються в умовах дії великої кількості психологічних механізмів (яким буде присвячено окремий параграф), різних форм навчання і научування (оперантних, рефлексивних і т. ін.) і взаємодії багатьох чинників – генотипних, середовищних, соціальних, свідомісних і архетипних (не пов'язаних зі свідомістю) тощо.

На етапі передсоціалізації закладаються основи просоціальної поведінки. У разі схвалення своєї поведінки (як належної, що відповідає соціальним нормам) діти переживають позитивні емоції і задоволення. Навпаки, в разі несхвалення, оцінки своєї поведінки як неналежної, а також за неможливості виконати вимогу значущого дорослого діти переживають дискомфорт і негативні емоції. Це становить умови формування домагань, прагнення досягти успіхів, потреба в самостійності, виявляються перші ознаки настійливості й цілеспрямованості, які часто сприймаються не готовими до цього дорослими як упертість і непослух [55; 56; 187; 189; 207; 256; 259]. Дворічні діти, наприклад, досить вправно маніпулюють дорослими, виявляючи при цьому розуміння емоційно-психологічних станів дорослих та інші, іноді несподівані для останніх уміння. Мозок дитини раннього віку дуже пластичний і “легко навчається” [210]. Це може мати як позитивні, так і негативні наслідки: хороше і погане засвоюються однаково легко, але так само легко зникають. Тому велике значення мають соціальні підкріплення, які опосередковують, за Ч.Кулі, привласнення дійсності та виникнення соціальної самості [134].

У ранньому віці виявляються перші ознаки самосвідомості, зокрема, виокремлення Я дитини, первинне усвідомлення нею того, що вона є окремою від середовища та інших людей істотою (і це позначається на її першому мовленнєвому досвіді). З.Фрейд визначає це як первинну інтеграцію [282], а Ж.Піаже – як суб'єктно-об'єктну диференціацію [214]. Актуалізація самосвідомості і новоутворення Я стають основою для більш склад-

них особистісних новоутворень, зокрема, для становлення самооцінки. Дитина починає порівнювати себе з іншими, прагне виконувати вимоги значущих дорослих, відчувається задоволеною від отриманих за це позитивних оцінок або, навпаки, переживає сором і провину через негативні оцінки. Першим свідченням того, що узалежнено-підлеглі стосунки з матір'ю вичерпують себе і починають енергетично виснажувати дитину, є криза трьох років [59, с. 239]. Усвідомивши себе як окрему істоту, дитина стає на шлях унезалежнення від дорослих, розширення всіх можливих напрямів взаємодії – з предметним світом, значущими іншими, самою собою [59, с. 240]. Перші паростки цього є ознакою завершення передсоціалізації і раннього дитинства.

Головний результат передсоціалізації – первинне узалежнення дитини і, висловлюючись метафорично, поневолення її емоціями (прив'язаністю, довірою і позитивним ставленням), яке становить емоційно-чуттєву основу для наступних соціалізаційних впливів і більш складних форм підпорядкування, а отже, для дальшої соціалізації, успішність якої з дорослішанням дитини дедалі більше залежатиме від когнітивного й особистісного її розвитку.

1.2.3. Первинна соціалізація: первинне узалежнення дитини, або поневолення і захист соціальним контролем

Етап первинної соціалізації припадає на дошкільний і молодший шкільний вік і розгортається переважно у відносно “закритих” соціальних групах (у сім'ї, дошкільному закладі, початковій школі та ін.). Отже, на цьому етапі онтогенезу сама дитина і задоволення її вікових потреб продовжують цілковито залежати і перебувати під наглядом дорослих, що її оточують, у сфері впливу “дорослої” логіки. За П.Бергером і Т.Лукманом, соціальний світ постає перед дитиною ретельно “відфільтрованим” й інтерпретованим дорослими [30, с. 213]. А сама вона є об'єктом численних і значно суворіших, ніж на попередньому етапі, формувальних впливів. Задовольняючи актуальні потреби дитини, дорослі постійно щось вимагають від неї, до чогось заохочують, спонукають до певних дій і виявлення здібностей, залучають у доступні види діяльності, хвалять за слухняність і карають за непокору, щось забороняють і т.д. І цей невпинний процес взаємодії, як і на етапі передсоціалізації, пронизаний емоціями.

Цілі й завдання первинної соціалізації спираються на природні можливості дитячої психіки, зокрема, на інтелектуально-когнітивний розвиток дитини, який у цей період її життя перебуває на доопераціональному рівні, або, за Ж.Піаже, на рівні сенсомоторного інтелекту [214]. Операціональне (логічне) мислення і здатність до смислоутворення перебувають у стані становлення, тому дитина поки не здатна встановлювати логічні зв'язки і відносини співпраці, які мають очевидну соціальну природу. Вона інтуїтивно відчуває, що лише дорослі здатні визначати “зони найближчого (її) розвитку”, забезпечити їй “перспективний” розвиток тощо, тому вона цілковито покладається на них і заради цього вступає в інтеракційну взаємодію з ними. У результаті цієї взаємодії дитина дедалі глибше занурюється у світ представлених у просторі її існування і спеціально адресованих їй соціальних значень, що репрезентують повсякденність, краще розпізнає, засвоює (інтерналізує) їх, вчиться узгоджувати з ними свою поведінку та адекватно реагувати на те, що відбувається навколо неї. Усе це становить зміст і завдання первинної соціалізації. Підпорядкування дитини соціальним впливам і санкціям дорослих на цьому етапі соціалізації є обов'язковою умовою успішного її усотціальнення. На щастя дорослих, дитина інтуїтивно це розуміє і не уявляє світу й себе у ньому без дорослих і без визнання їх влади. Згідно з мудрим проектом соціалізації, дорослі виявляють себе щодо дітей дошкільного і молодшого шкільного віку “ідеальними” вчителями (спадкодавцями), а діти цього віку є “ідеальними” учнями (спадкоємцями). Навіть найбільш протестні діти зрештою підпорядковуються дорослим як “більш сильним”, приймають створені ними “правила гри”, ретельно засвоюють “дорослі істини” і впродовж певного часу ставляться до них як до єдино можливих, єдино мислимих. Інтерналізовані (привласнені) дітьми на етапі первинної соціалізації соціальні значення, моделі світу і взаємодії з ним міцно вкорінюються в їхню свідомість і відтак мають значно більші неминучість і силу, ніж будь-які інші, з якими діти стикатимуться пізніше, в процесі дальшої соціалізації [30; 59; 324].

На етапі первинної соціалізації, з дошкільного віку, починається розвиток Я-концепції дитини, закладаються основи економічної (ставлення до грошей, до праці тощо) і політичної (ставлення до своєї країни, державної символіки, “своєї” громади, в межах якої реалізується соціальна і громадська активність

близьких дитині дорослих і відбувається її усоціальнення) її свідомості. Перші уявлення дитини про все це, у тому числі й емоційне їх забарвлення, по-перше, є майже такими самими, як у дорослих, що оточують дитину, а по-друге, досить стійкими і практично не змінюються протягом усього дальшого її життя.

З огляду на особливості інтелектуального й регуляційного розвитку дитини на етапі первинної соціалізації (як і на етапі передсоціалізації) доцільні неможливі й несуперечливі соціалізувальні впливи з боку відносно невеликої кількості значущих осіб. Неможливі й несуперечливі дискурс сприяє формуванню в неї стійких і коректних репрезентацій соціального світу. Тому велике значення має узгодження виховних і соціалізаційних впливів усіх дорослих, що опікуються дитиною, оскільки імітативна поведінка, як один з основних механізмів соціалізації, виникає, за Ф.Зімбардо і М.Ляйппе, тоді, коли є кілька моделей для наслідування і всі вони діють узгоджено [97, с. 67]. А коли моделі діють по-різному, імітативна поведінка також виникає, проте не завжди є доцільною, адаптивною. Неузгоджені й суперечливі впливи на етапі первинної соціалізації роблять суб'єктивний світ дитини "непрозорим" і сплутаним, а її поведінку – хаотичною і непередбачуваною [59, с. 203].

Первинна соціалізація забезпечується низкою психологічних механізмів – наслідуванням та імітацією (завдяки яким уможливорюється більш чи менш свідоме копіювання й відтворення особистісних рис і моделей поведінки), навіюванням та психічним зараженням (які роблять можливою більш чи менш цілеспрямовану передачу дитині певної інформації і зразків поведінки не стільки через усвідомлення, скільки через емоційні стани), ідентифікацією (уподібненням з іншою людиною, відтворенням її поведінки, думок, почуттів, сприйняттям і засвоєнням її уявлень, цінностей, настанов як своїх власних) тощо. Велику роль на етапі первинної соціалізації продовжують відігравати прив'язаність і довіра до соціалізаційного оточення, які опосередковують формування соціальних (передусім моральних) уявлень і соціальної поведінки.

У процесі первинної соціалізації поступово актуалізуються кілька вкрай важливих для дальшого розвитку й усоціальнення дитини ментально-психологічних утворень, або новоутворень (у тому розумінні, що досі вони перебували в неактивованому

стані), поява яких, за Л.І.Божович, є переломним моментом в онтогенезі дитини [38].

Чи не найголовнішим досягненням первинної соціалізації є подолання первинного дитячого егоцентризму, про який говорив Ж.Піаже, і поставання **Я-концепції дитини**, що означає усвідомлення себе, по-перше, як відокремленого від предметного світу і від інших людей індивіда, а по-друге – як представника певної статі, від якого очікується відповідна статеворольова поведінка. Перше означає, що відтепер розвиток й усотціальнення дитини будуть спрямовані до незалежнення від матеріального і соціального світу, зокрема: 1) до вдосконалення взаємодії зі “світом речей” і “світом людей”, в чому дитина зацікавлена як самостійний суб’єкт соціальної взаємодії; 2) “углиби себе самої”, до пізнання і вдосконалення себе, в чому вона не менш зацікавлена як суб’єкт власної самоактуалізації. Друге означає, що відбулося первинне статеве узалежнення і дитина стала на шлях статевої соціалізації. Ці завдання розв’язуватимуться на етапі наступної, вторинної соціалізації, а на етапі первинної соціалізації за опіки і підтримки дорослих дитина готується до цього, накопичує необхідні знання і соціальний досвід.

Для вдосконалення взаємодії зі “світом речей” і “світом людей” дитині потрібні відносно сталі і “прозорі” уявлення і знання про них і себе саму, вона має опанувати основи емоційної і вольової саморегуляції, зокрема, регуляції своєї поведінки й увідповіднення її соціальним очікуванням, навчитися узгоджувати з цими очікуваннями свої інтереси, потреби, цілі і т.ін, оволодіти інструментальними засобами досягнення цілей, задоволення актуальних потреб, реалізації певних стилів соціальної взаємодії тощо. Усе це змушує дитину яка інтуїтивно відчуває свою недосконалість, вчитися розуміти не лише дії, а й почуття близьких людей, а також виявляти співчуття, емпатію, вдячність, зважати на їх інтереси, потреби, бажання тощо [56; 187; 231].

Особливо сприятливим (сензитивним) для активного розвитку актуалізованих у дошкільному віці новоутворень і здібностей є молодший шкільний вік. Вступивши до школи, діти за своєю умовою: по-перше, в умовах ширших соціальних контактів (з учителями й іншими авторитетними особами, однокласниками та представниками інших дитячих груп), по-друге – в умовах спеціально організованого і керованого дитячого колективу

(шкільного класу), згуртованого спільними завданнями і діяльністю, по-третє – в умовах нової, навчальної діяльності, яка витісняє на другий план дитячу гру.

Вступ до школи стає, з одного боку, серйозним випробуванням дитини “на соціалізованість”, а з другого – початком відносно автономного її розвитку, що засновується на засвоєних нею моральних і поведінкових нормах [39; 197; 231; 258; 283]. Зі зміною діяльності змінюються зміст і мотиви соціального комунікування. Відтепер основні мотиви, що роблять дитину чутливою до соціалізувальних впливів, мають очевидний соціальний зміст і пов’язані передусім з її “соціальною відповідністю” (шкільною успішністю, соціальним статусом, престижем у класі й інших соціальних групах) [96; 123; 187; 259]. Потреба дитини у схваленні й визнанні значущими іншими (батьками, вихователями, учителями, іншими “авторитетами”), прагнення позитивних оцінок (у тому числі й публічних) є одним із найпотужніших важелів просоціальної поведінки дитини у даний період соціалізації й утримання її у сфері соціалізаційного впливу. Ця просоціальна потреба спонукає обирати “правильні” (такі, що вже були і знов можуть бути позитивно оцінені) думки і поведінку, і ці вибори зрештою детермінують формування “внутрішнього плану” дитячого життя (формування особистісних смислів). Усе це є емоційно насиченим, а деколи й надмірно навантаженим емоційними переживаннями.

З розширенням досвіду соціальної взаємодії та уявлень про себе (зокрема, з відкриттям свого внутрішнього світу) дитина дістає можливість віддалятися від предметного світу, від некомфортної зовнішньої дійсності і некомфортних дорослих і занурюватись у світ власних образів, думок, почуттів, ілюзій, тобто у дійсність уявну, таку, яку вона сама для себе вибудувала. Практика уникнення дійсності і занурення (втечі) у вигадану реальність, як своєрідний, природний для дітей психологічний засіб опанування соціального світу, уникнення некомфортних ситуацій, захисту від некоректного (брутального, агресивного) поводження з ними, має значний психотерапевтичний ресурс. Наприклад, коли діти в дитячих будинках з надією запитують відвідувачів: “Ви моя мама?” чи “Ви мій тато?”, то зазвичай вони знають, що це не так, і в такий спосіб оптимізують цю ситуацію у власній уяві. Тож якщо дитина перебуває у нестерпній для неї ситуації, якій неможливо опиратися, вона обирає стратегію

уявного її заперечення чи уявного виходу з неї [130; 325]. Уява виконує велику роль у розвитку дитини, однак, як копінг-стратегія, фантазування має не лише плюси, а й мінуси. Фантазії можуть посісти надто багато місця в житті дитини і фактично заступити собою дійсність [59, с. 241]. Тому, за сценарієм “правильної” соціалізації, соціалізувальне оточення має стежити, аби вони цілковито не “поглинули” дитину, не стали для неї єдиною комфортним, єдиною можливим світом і аби її розвиток відбувався в означених соціалізацією межах.

З актуалізацією й поставанням внутрішнього плану життя дитина дістає можливість перебувати у двох відносно автономних вимірах – зовнішньому і внутрішньому. Останній значно менше підвладний впливам і контролю соціалізувального оточення дитини. Впливи його на дитину стають дедалі опосередкованішими і вона начебто набуває більше свободи і самостійності. Однак при цьому вона так само потребує обміну емоціями й інтеракціями із близькими дорослими. Страх не догодити значущій особі, втратити її любов і прив’язаність становить, за Г.Саллівеном, глибинну внутрішню мотивацію дитини [245], яка міцно утримує її в межах соціалізувального впливу і спонукає до активного розвитку. Тобто дитина, з одного боку, виявляє прагнення до самостійності, а з другого – реалізує це досить обмежено. Крім того, разом з активацією здатностей і внутрішніх спонук до самостійності вона одразу потрапляє у сферу дії багатофункціональної й багаторівневої системи соціального контролю, яка неначе автоматично “включається” і набуває особливої влади над дитиною дещо згодом, на етапі вторинної соціалізації.

Украй важливим новоутворенням первинної соціалізації є **формування необхідного морального базису**, який є гарантією ефективної дії на дитину системи соціального контролю. За Л.Колбергом, моральний розвиток відбувається в напрямі від доконвенційної моралі (коли дитина чинить правильно, щоб уникнути покарання чи отримати винагороду) до конвенційної (коли вона дотримується моральних норм, тому що для неї важливо бути “гарною” людиною, підтримувати “громадський порядок” тощо). За доконвенційної моралі дитина-немовля інтуїтивно вважає правильним те, що задовольняє її потреби. Згодом, у 2-3 роки вона починає розуміти, що правильним є й задоволення потреб інших, а в 3-5 років вона помалу усвідомлює, що правильним є те, за чим не слідують покарання. На шляху форму-

вання конвенційної моралі, зокрема, у молодшому шкільному віці дитина починає вважати правильним те, що схвалюють інші, значимі люди і що дає змогу виглядати хорошим в їх очах, а отже, вона обирає шлях до визнання правильним того, що є належним і легітимним [339]. За Ж.Піаже, у період від 5-6 до 11-12 років моральні уявлення дітей змінюються в напрямі від морального реалізму (однозначного розуміння добра і зла за принципом “хороше – погане”, за якого уявлення про справедливість підтверджуються авторитетом дорослих) до морального релятивізму (переконання, що кожна людина має свою правду і разом з нею – право на повагу і моральне виправдання) [214].

Дитина дедалі частіше застосовує засвоєні моральні норми для регуляції своєї поведінки. Дошкільник уже розуміє різницю між умисними і випадковими діями і вважає умисний “поганий” вчинок гіршим за той, що зроблений випадково або через незнання. Перші моральні уявлення дитини відносно стійкі. Їх джерелом є близькі дорослі, особливо батьки, сиблінги, однолітки, тому їхні оцінки мають для дитини велике значення. Соціальні оцінки слугують соціальними підкріпленнями (позитивними чи негативними) і є важливим чинником соціального розвитку та соціальної поведінки. Пошук визнання і схвалення є одним із найбільш значущих мотивів соціальної поведінки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (М.І.Бобнева, Л.І.Божович, Л.С.Славина) [36; 39]. Проте це має сенс лише за стосунків прив’язаності і довіри, що мали скластися на етапі передсоціалізації. Інакше формування моральних уявлень і норм істотно ускладнюється і викривляється.

Одним з найважливіших здобутків раннього дитинства є **становлення і розвиток мови** – унікальної знакової системи, створеної людством для накопичення і збереження колективного запасу знання, а також для обміну соціальним досвідом та передачі його новим поколінням. Володіння мовою гарантує розуміння реальності повсякдення, її доступність і прийнятність для всіх членів певної лінгвістичної спільноти, можливість поділяти її з іншими. Розуміння мови ставить дитину на принципово інший рівень соціального розвитку [9; 189; 242; 345].

Вже з моменту народження дитина потрапляє у світ і, зокрема, в мережу соціальних взаємодій, репрезентованих і опосередкованих засобами мовлення. Завдяки мові суспільство, соціум, культура завжди присутні в полі сприйняття дитини.

Мовою опосередковані інтеракції дитини з близькими дорослими і соціалізувальні впливи останніх. Мова постає як важливий інструмент і чинник соціалізації. Навіть на етапі передсоціалізації, коли входження дитини в соціальну реальність начебто відбувається “поза мовою” і мало залежить від мовного оформлення, дитина вступає в емоційно насичений мовний діалог з дорослими. І хоч упродовж певного часу мову як засіб комунікування вживають лише дорослі, немовля і дитина раннього віку виявляють надзвичайну активність у її сприйманні, вбирають у себе її звуки, накопичують особисті мовленнєві ресурси, апробують перші звуки і слова і т.д.

На етапі первинної соціалізації дитина активно освоює мовлення, і з кожним днем мова відіграє в її житті дедалі більшу роль. Розуміння мови істотно змінює якість інтелектуально-пізнавального освоєння дитиною світу і якість інтеракційної взаємодії з дорослими, що здійснюють її соціалізацію. З розумінням і освоєнням мови розвиток і соціалізація дитини реалізуються не лише у площині безпосереднього досвіду, а й у площині ментальних побудов (у сфері уявного, віртуального досвіду). Дитячий мозок надзвичайно легко навчається, причому навчається всього підряд, без жодних рефлексій, критичних оцінок, фільтрування тощо. “Незавантажена” інформацією дитяча психіка і, зокрема, її пам’ять “схоплюють” усе, що було кваліфіковане дитиною як яскраве, нове, незвичайне. Зокрема, нині всім добре відома висока здатність дітей дошкільного віку запам’ятовувати рекламні ролики, музичні кліпи і т.ін.

З кожним днем життя мовний словник дитини-дошкільника стрімко розширюється. У дошкільному віці це відбувається переважно за рахунок життєсько-побутових уявлень і понять. У молодшому шкільному віці словник поповнюється за допомогою знань і понять, що пов’язані з навчальною діяльністю і спілкуванням у нових соціальних умовах. У разі частого потрапляння і тривалого перебування у сфері впливу мас-медіа словник дитини поповнюється словами, які вона “вихоплює”, зокрема, із потоку медіамовлення. Окремі слова і вербальні штампи, почуті по телевізору, дитина легко вводить у свій словник, який перебуває у стадії активного формування, і водночас із цим ці слова і штампи потрапляють у її свідомість. І це є важливою причиною того, що дітям дошкільного і молодшого шкільного віку не бажано тривалий час дивитися телевізійні пере-

дачі чи перебувати в кімнаті, де працює телевізор. І якщо дорослі (свідомо чи через брак відповідальності) не обмежують час спілкування дитини з телевізором та іншими медіа, то невдовзі вони матимуть досить серйозні проблеми зі своїми дітьми (ці проблеми буде висвітлено згодом, у спеціальному розділі).

Розвиток мови дитини і її словник для уважних до дитини дорослих можуть слугувати гарним індикатором не тільки інтелектуального і морального розвитку дитини, а й того, наскільки успішно відбувається її усоціалення. Спостерігаючи за дитиною та аналізуючи зміст її мовлення, дорослі мають змогу виявляти відхилення від сценарію правильної соціалізації і вчасно вносити в перебіг соціалізаційного процесу потрібні корективи. Мова й особливості її засвоєння дитиною неначе спеціально, на допомогу спостережливим і відповідальним за перебіг соціалізаційного процесу дорослим, побудовані так, щоб давати їм потрібний матеріал для роздумів і необхідні підказки щодо виправлення ситуації. Наприклад, дитина говорить: “Звідки я знаю, що я думаю? От скажу, тоді й дізнаюся” (Л.Керролл. Аліса в країні чудес). І це так: те, що дитина говорить, є експлікацією настанов, що в неї формуються. Адже, за М.Хайдеггером, мова – це домівка буття [294].

За соціолінгвістичною концепцією Б.Бернштейна, соціалізація залежить від “мовного коду” соціуму, в якому вона відбувається. Нав’язаний дитині суспільством (зокрема, мас-медіа) “мовний код” програмує, опосередковує і визначає сприймання нею навколишнього світу, її соціальні успіхи, а зрештою і стратегію (екзистенційний проект) її життя [330]. Ця ідея постулюється також у гіпотезі лінгвістичної відносності Б.Уорфа і Е.Сепіра, згідно з якою люди, що належать до різних культур і розмовляють різними мовами, неоднаково сприймають світ, тобто мова опосередковує соціальне сприймання і мислення [344]. У зв’язку з цим доцільно говорити про два види ментальної (і, отже, мовної) діяльності: метафоричну (міфопоетичну), або “рапсодію почуттів”, і дискурсивно-логічну, або “рапсодію законів” [238, с. 93]. Велику роль у конструюванні картини світу відіграють метафора й інші мовні тропи, які є образною репрезентацією смислів і слугують для створення нових смислів [51; 141; 144; 147; 150], уможливлюють створення абстрактних, “невидимих” світів. І тут вкотре варто зауважити, що в умовах медіасуспільств у процеси мовотворчості й відтворення картин

світу засобами мови активно втручається мова, яку творять мас-медіа. Зважаючи на природні особливості дитячої психіки, вкотре стверджуватимемо, що мовний дискурс медіа не є для дітей етапу первинної соціалізації розвивально-ціннісним ресурсом, а в разі надмірного включення дітей у медіасередовище він становить потенційну небезпеку не тільки для них, а й для суспільства, в якому вони зростають.

Отже, цілі й завдання первинної соціалізації є значно ширшими, ніж навчання дітей певних норм, правил і змістів. Ідеться про підготовку їх до включення у значно ширший, ніж досі, соціальний контекст (дискурс соціальної взаємодії), коли в їхньому житті, крім батьків, з'являться інші особи (дорослі й однолітки), які також впливатимуть на їх розвиток та усотціалення.

1.2.4. Вторинна соціалізація: вторинне узалежнення, або поневолення і захист “самим собою”

Вторинна соціалізація починається з виходом дитини за межі власної родини і перших у її житті навчально-виховних закладів (зокрема, початкової школи) з характерними для них опікою і “соціалізаційним диктатом” у більш широкий соціум. Початок її збігається зі вступом дитини у підлітковий вік і триває протягом усього дальшого життя. Однак, перший (базовий) цикл соціалізації завершується після досягнення дитиною повноліття, тобто коли відповідальність дорослих та їх навчально-виховні й соціалізувальні впливи на дітей набувають принципово іншої якості. Означені вікові межі є умовними і проникними, але їх визначення впорядковує уявлення про соціалізацію як цілісний онтогенетичний процес. На етапі вторинної соціалізації первинний соціалізаційний диктат сім'ї (емоційне поневолення) і перших навчально-виховних закладів (поневолення авторитетами) поступово змінюється на вторинний соціалізаційний диктат – диктат соціального контролю (поневолення соціальними нормами), посилений внутрішнім контролем (поневолення самоконтролем). Отже, вторинна соціалізація означає добровільно-примусове підпорядкування соціальним нормам, яке жорстко контролюється і коригується як системою соціального контролю, так і системою самоконтролю дитини. За В.О.Васютинським, вторинна соціалізація є вторинним узалежненням дитини, або узалежненням батьківського типу [59], яке розгортається

в напрямі від експериментування з самостійністю та “ігор у дорослість” до становлення суб’єктності, зокрема, здатності до самостійного свідомого вибору та відповідальних учинків [59; 232; 234; 267; 278; 327], тобто здатності до самосоціалізації. Це й є головне надбання вторинної соціалізації.

На етапі вторинної соціалізації нові потреби індивіда індукуються, за К.Левіном, вже не стільки сім’єю і близьким оточенням, скільки соціальними групами, до яких він залучений, і значно більше опосередковуються культурою, у межах якої він дорослішає [140]. Референтні групи й референтні (значущі) інші відіграють у процесі соціалізації підлітків особливо велику роль [3; 14; 36; 99; 110; 123; 130; 135; 185; 187; 197; 203; 212; 232; 234; 327]. У сфері їх впливу в цей період життя індивіда (який допоки залишається дитиною) апробуються і зміцнюються базові соціальні настанови й цінності, закладаються основи ставлення до себе, людей, суспільства. Важливі для дитини відносини прив’язаності дещо змінюються і, зокрема, постають як відносини “вдячності”, що виникають, коли дії сторони, котра здійснює соціалізувальний вплив, сприймаються дітьми як задоволення їх потреб (або як надання їм послуг). За Р.Чалдіні, “розвинута система вдячності”, скріплена правилами взаємного обміну послугами, є особливістю людської культури, унікальним механізмом пристосування, що робить можливими спільну діяльність людей, розподіл праці і т. ін. [302]. Відносини вдячності, за Т.С.Кабаченко, спонукають людей сподіватися на те, що зроблене ними добро з часом повернеться до них. Отже, вони орієнтовані в майбутнє, що дає підстави вважати їх причиною соціального прогресу [107, с. 317]. Коли батьки витрачають ресурси на виховання дітей, то, як правило, вони явно чи імпліцитно сподіваються на вдячність і віддачу в майбутньому (і це зафіксовано у деяких документах, що мають силу закону).

З розширенням соціальних контактів на етапі вторинної соціалізації дитина дістає можливість спостерігати велику кількість альтернативних моделей мислення і поведінки, характерних для різних субкультур і сфер життя (дозвілля, мас-медіа, професійної сфери тощо). Відтак у неї з’являється реальна можливість для порівняння, рефлексії, вибору і засвоєння “кращого”, на її думку, соціального досвіду з кількох можливих. Зміст соціальних канонів, які засвоює дитина в процесі вторинної соціалізації, з одного боку, є значно ширшим, а з другого боку, ці

канони мають для неї значно меншу неминучість [30, с. 232]. Дитина вчиться робити особисті вибори одночасно із вдосконаленням “внутрішнього плану” її життя, за якого відбувається остаточний перехід від зовнішньої до внутрішньої керованої поведінки [76; 198].

Головне завдання дорослих на цьому етапі соціалізації полягає в залученні дитини: 1) до спеціально організованої доцільної просоціальної діяльності, у процесі якої відбувається вправлення її у певних уміннях; 2) до системи відповідальних стосунків та обов’язків. Включення у мережу діяльностей на основі зовнішніх спонукань і актуалізації позитивного емоційно-чуттєвого досвіду є найбільш поширеним варіантом взаємодії дорослого і дитини, спрямованої на формування належних соціальних настанов. Це детально досліджено психологами радянської доби, зокрема, представниками школи настанови (Д.М.Узнадзе) [273], школи вчинку (К.А.Абульханова-Славська, С.Л.Рубінштейн, В.А.Роменець, В.О.Татенко) [4; 242; 240; 266; 267], школи педагогічної психології (Л.С.Виготський, Н.Ф.Голованова, І.В.Дубровіна, В.В.Зеньковський, Я.Л.Коломінський, І.Ю.Кулагіна, С.Д.Максименко, М.Монтессорі, А.В.Мудрик, А.О.Реан, Н.Ф.Тализіна, Л.М.Фридман) та іншими науковими школами [70; 76; 96; 156; 180; 187; 231; 234; 259; 283].

Відповідальність за організацію життя підлітка, за сценарієм “правильної” соціалізації, покладається на його соціалізувальне оточення, а от якість виконання покладених на нього обов’язків дедалі більше покладається на нього самого. Якщо підліток полишений сам на сам з проблемами, що пов’язані з власною самоорганізацією, його життя і діяльність, найімовірніше, будуть невпорядкованими, хаотичними. Можна впевнено говорити, що полишений на самого себе підліток багато часу (більше трьох годин на добу) проводитиме біля телевізора чи комп’ютера. А це, в свою чергу, найімовірніше означає, що дитиною опікуються недбалі дорослі, заклопотані власними проблемами. Нехтування дорослими належного виконання батьківських обов’язків, байдуже і недбале ставлення їх до дітей обертається для останніх поганими звичками, пов’язаними з браком організованості, дисципліни, відповідальності і т.ін.

У підлітковому віці змінюються зміст і роль наслідування. Воно стає дедалі свідомішим і починає “працювати” на інтелектуальне й особистісне самовдосконалення підлітка. Відбуваєть-

ся зміна авторитетів [3; 123; 197; 232; 259]. Близькі дорослі, які досі перебували поряд з дитиною, певною мірою “скомпрометували” себе, тому зразками для наслідування стають, по-перше, інші дорослі, які, з погляду підлітків, заслуговують на більшу повагу, а по-друге – особливого авторитету для них набувають не так дорослі, як однолітки, які стають для підлітка найбільш значущими носіями соціальних зразків і норм. При цьому унаслідуються здебільшого ті норми і та поведінка, які самим підлітком кваліфікуються як просоціальні: діти не лише прагнуть досконалості і орієнтуються на відтворення кращого, а й мають для цього належні ресурси. І це становить потужний потенціал дитинства і соціалізації.

І особистісний, і соціальний розвиток дитини відбуваються в межах єдиного дискурсу, проте ці процеси є досить автономними. Дитина-підліток постає як експериментатор, схильний до ризикованої поведінки, який активно випробовує себе на соціальну відповідність і щиро переживає, коли виявляє в собі ознаки невідповідності. Підлітковий вік розглядають як тривалу вікову кризу (кризу ідентичностей), основна суперечність якої зумовлена невизначеним соціальним (між “дитиною” і “дорослим”) становищем. Блукання підлітка в пошуках соціального визнання і власної ідентичності справляє враження маргінальності. Відмовившись від одних авторитетів, він активно шукає інші і виявляє розгубленість, якщо не знаходить їх (“криза авторитетів”) [128]. Влада дорослих змінюється владою референтних груп, де підліток дізнається, що таке “груповий тиск”. Звільнившись від контролю близьких дорослих, він потрапляє у сферу контролю інших, і деколи це стає причиною культової та інших деструктивних залежностей. Влада одних ідеологій змінюється на владу інших ідеологій. І що активніше діє підліток, виборюючи особисту свободу, то більше заплутується в “соціалізаційному павутинні”.

Підвищена агресивність, у принципі характерна для підліткового віку, найчастіше свідчить про: 1) несформовані вміння і навички комунікування з соціальним середовищем; 2) несформовану регулятивну функцію мовлення (тому питання розв’язуються за допомогою “кулаків”); 3) нездатність установлювати кордони [21; 33; 55; 82; 132; 149; 201; 207; 329]. Тому тривале перебування підлітків у сфері медіавпливу є потенційно деструктивним, оскільки це створює умови для викривлення

уявлень про соціум і правила соціальної взаємодії, послаблення існуючих соціальних норм і цінностей та усталення того, що не завжди є корисним, належним, просоціальним.

1.3. Соціально-психологічне знаряддя соціалізації

Соціалізація можлива як результат спільних зусиль індивіда, що творить своє індивідуальне й соціальне життя, і суспільства, яке досить жорстко регламентує і контролює цей процес, спрямовує його в належне, просуспільне русло, послідовно, від покоління до покоління, залучає нових своїх членів до існуючого соціального порядку за допомогою створених “невидимою волею” і прийнятих ним: 1) сценарію (схеми, проекту) соціалізації; 2) спеціального знаряддя (умов, чинників, засобів, механізмів, спеціальних інститутів та агентів) з її реалізації, яке з різною мірою активності опосередковує її перебіг і остаточно перетворює первинно біологічну, потенційно соціальну людську істоту на “належного” члена свого соціуму (і суспільства).

Соціалізація відбувається під впливом величезної кількості компонентів природного й соціального середовища (умов, чинників, агентів, інституцій тощо), одні з яких активно, доцільно, безпосередньо, а другі – мимовільно, спонтанно, опосередковано впливають на тих, кого належить соціалізувати, за допомогою найрізноманітніших засобів та інструментів (системи знань, значень, уявлень, норм, переконань, традицій, вірувань, навчання, виховання, діяльностей, засобів комунікування і контролю тощо). Усі ці численні компоненти, власне, і є соціально-психологічним знаряддям соціалізації, що створене й ретельно відібране людством для соціалізації прийдешніх поколінь.

Поняття “психологічні знаряддя” використовував Л.С.Виготський, який вважав їх аналогом знарядь праці, що сформувався: 1) як відповідь людей на необхідність жити за значно складніших умов життя порівняно з життям тварин і первісної людини, а саме – умов життя в соціумі (додамо: як адаптація до нових умов життя); 2) для забезпечення належних темпів соціальної еволюції (додамо: як задум і проект “невидимої волі соціалізації”) [70]. Еволюційно першими психологічними знаряддями людини, що виокремили її з тваринного царства, є інтелект (здатність оперувати значеннями) і потяг до об’єднання

в групи (здатність до інтеракційного комунікування, соціальної взаємодії, спільного вчинку тощо). Вони становлять базис і гарантії соціалізації.

Л.Е.Орбан-Лембрик поділяє знаряддя соціалізації на дві великі групи: нормативні, що в нормують соціалізацію за допомогою певних змістів (знання, ціннісно-нормативні, етичні, соціальні, правові уявлення, ціннісно-сміслові орієнтації, настанови, погляди, переконання, навички самореалізації, самоконтролю, самооцінки тощо) і функціональні, що реалізують соціалізацію (умови, чинники, механізми, агенти, інститути тощо) [258]. Поділ цей досить умовний і відносний (як, власне, і будь-який інший поділ, здійснений іншими авторами чи такий, що гіпотетично міг би бути здійснений), але він цілком доцільний і містить ідею, яка робить його досить технологічним, – ідею Know How, або органічного поєднання “знання про” і “знання як”. Звісно, слід пам’ятати про проникність кордонів знаннями і знаряддями (зокрема, між інструментальними і нормативними засобами, між умовами, чинниками, засобами і агентами, між чинниками, агентами й інститутами, між чинниками, засобами і механізмами тощо) і відносність їх категоризації. За різних обставин, ситуацій, цілей і завдань соціалізації в конкретний момент усі ці знаряддя здатні змінювати свою якість, а отже, категорію. Одним із прикладів цього є медіасередовище і мас-медіа, які можуть виступати як умова, чинник, засіб (інструмент), активний агент та інститут соціалізації.

1.3.1. Функціональне знаряддя соціалізації: умови, чинники, засоби

Від моменту народження, як наголошують, зокрема, П.Бергер, Т.Лукман, М.Мід, К.Хорні, С.Московічі, К.А.Абульханова-Славська, С.Л.Рубінштейн і багато інших, дитина потрапляє в уже готові, об’єктивно дані їй умови існування, які вироблені в процесі соціогенезу людства, суспільств, соціумів, посилені наявною соціальною ситуацією розвитку і чинять на неї більш чи менш активний вплив, тобто є чинниками її соціального розвитку. Протягом досить тривалого часу (практично все дитинство) вона мусить перебувати у сфері їх впливу, маючи досить обмежені можливості якось на це впливати. Згідно з ними дитина засвоює ментальні, культурні, поведінкові й інші універсалії (уявлення, норми, традиції та ін.) свого суспільства,

де вона народилася, живе і розвивається. Деякі умови й чинники соціалізації діють протягом усього життя людини, а деякі є актуальними лише на окремих його етапах (вікові, ситуаційні умови і чинники).

Умови, за яких розгортається соціалізація, – це, так би мовити, пасивні чинники, які не гарантують успішної соціалізації, але є необхідним її тлом, і за їх відсутності вона значно утруднюється або й унеможливується. Натомість чинники соціалізації можна розглядати як її активні умови, які досить активно впливають на її перебіг (мають формувальну конотацію), визначають її якість і кінцевий результат. Інколи умови і чинники соціалізації збігаються і стають майже тотожними, а іноді істотно розходяться (передусім за критерієм активного формувального впливу на процес соціалізації). Традиційно умовами соціалізації вважається все, що проектується суб'єктами назовні і сприймається ними як навколишня дійсність, котра опосередковує або потенційно здатна опосередковувати включення їх у соціальне життя. На відміну від умов, чинники є активними детермінантами соціалізації, які реально впливають на її перебіг. Зважаючи на це, С.І.Розум відносить до них усю множину “формувальних сил”, що активно діють у процесі соціалізації (засоби і механізми впливу, агенти й інститути соціалізації тощо) [238]. Відомий дослідник соціалізації А.В.Мудрик ототожнює умови й чинники соціалізації і поділяє ці “сили” на предметні (фізичні) і культурні (ментальні, духовні) [187].

У вітчизняній і зарубіжній фаховій літературі представлено різні варіанти класифікацій умов і чинників соціалізації, кожний з яких має свої переваги. Доцільним, зокрема, є запропонований А.В.Мудриком і деталізований С.І.Розумом поділ їх на: 1) мегаумови (мегачинники) загальнолюдського, планетарного значення (космос, планета, ноосфера, світ, країна, суспільство, соціум); 2) макроумови (макрочинники), що мають культурно-історичне значення: етнос, культура, держава, інформаційне середовище і доступні мас-медіа, особливості мовлення тощо); 3) мезоумови (мезочинники) “місцевого” значення: природа, клімат, місце і регіональні особливості проживання, природний ландшафт, тип поселення тощо; 4) соціально-психологічні умови (чинники), пов'язані з типом субкультури та соціального середовища, в яких розгортається соціалізація індивідів (соціальних груп, спільнот); 5) мікроумови, або чинники індивідуаль-

ного значення (сім'я, близьке оточення, референтні групи, особливості індивідуальної історії життя і т. ін.) [187; 238].

Мега- і макрочинники, за Ф.Г.Гіддінгсом, є тими соціальними силами, що породжують громадську думку, законодавство, суспільні взірці, стандарти і норми, а їх створення та функціонування є відповідальністю суспільства, держави [72]. Мезо- і мікрочинники обслуговують соціальне комунікування і соціальну активність (діяльності), а їх створення й функціонування є відповідальністю індивідів як членів соціальних груп (спільнот тощо). Соціально-психологічні умови (чинники) мають “механізмичний” характер і виконують об’єднувальну, організаційну, контролюючу функції, а отже, уможливлють взаємоузгодження тих і тих та успішну їх взаємодію.

До певного часу (орієнтовно до підліткового віку) практично всі умови і чинники соціалізації мають зовнішню природу стосовно дитини як об’єкта соціалізації. Функцію цих зовнішніх регуляторів соціального життя і соціальної поведінки дитини виконують загальносоціальні чинники (детермінанти) і відповідні соціальні інститути, відповідальні за здійснення соціалізації. З дорослішанням дитини і, відповідно, з посиленням ролі внутрішньої детермінації (самодетермінації) в її соціальному розвитку провідну роль починають відігравати не тільки зовнішні, а й внутрішні чинники соціалізації, що становлять систему внутрішньої саморегуляції.

Крім умов і чинників, існує також низка спеціальних різноманітних і різнорівневих засобів, які використовують дорослі (як суб’єкти соціалізації) для формування в тих, хто підлягає соціалізації (статевій, економічній, політичній) просоціальних форм мислення і поведінки – соціальні взірці, норми, правила, цінності, авторитети, стандарти мислення і поведінки, навчання і виховання, мовлення, соціальні санкції, соціальний контроль тощо. У сфері соціальних відносин і в структурі будь-якої діяльності засоби (у найбільш поширеному їх розумінні) виконують суто інструментальну функцію. З одного боку, вони є проміжною ланкою між учасниками соціальної комунікації чи соціальної діяльності, певним інструментом, за допомогою якого люди перетворюють предметний світ і впливають на свідомість одне одного. З другого боку, під засобами розуміють уніфіковані зразки, які є інструментами введення дитини у світ культури, залучення до її норм, цінностей (П.Бергер, Т.Лукман,

М.Снайдер, М.І.Бобнєва, Н.Ф.Голованова, В.В.Москаленко, Ф.А.Мустафаєва, А.В.Петровський, С.І.Розум) [30; 36; 76; 183; 188; 212; 238; 256]. Вже за своїм визначенням засоби містять конотацію формувального впливу, а отже, доцільності і бачення кінцевого результату. У сценарії “правильної” соціалізації немає місця випадковостям. І це цілком природне пояснення того, що ініціатива в соціалізаційному процесі (принаймні на перших його етапах) належить дорослим, які пройшли “школу соціалізації” і здатні спрямовувати в “належне” русло соціальний розвиток дитини, формувати в її свідомості потрібні нормативні канони та інші репрезентації соціального світу, спонукати її розвиватися в заданому культурою напрямі [238, с. 261]. Отже, саме дорослі виступають одним з найактивніших агентів соціалізації.

1.3.2. Інституціональне знаряддя: агенти й інститути соціалізації

Агенти й інститути соціалізації – це її активні рушійні сили і важелі, які є зовнішніми щодо об’єктів соціалізації чинниками, що справляють на них активний, доцільний, цілеспрямований формувальний вплив і визначають напрям та успішність соціалізації (С.І.Розум). Межа між категоріями “інститут” і “агент” є так само відносною, умовною і “проникною”, як і між будь-якими іншими категоріями, що репрезентують знаряддя соціалізації. Ознаками інститутів соціалізації, порівняно з її агентами, є чіткі, оформлені, об’єктивовані кордони і конкретний, матеріальний, структурований і формальний характер. Інститут – це передусім зміст, структура, організація, а агент – це в першу чергу ресурс, потенція, енергія. За П.Бергером і Т.Лукманом, головними причинами стійкості інститутів є їх сталий онтологічний статус і відносна незалежність від людської діяльності, зокрема, від сигніфікації. Інституціоналізація існує на теоретичному і до-теоретичному рівнях. Одним з прикладів функціонування і стійкості до-теоретичного інституту соціалізації, що довів свою цінність і конкурентоспроможність серед інших соціалізаційних інститутів, є “народна мудрість”, яку без перебільшення можна назвати “лінгвістичним університетом”, “абеткою” соціалізації.

Формувальний вплив агентів (інститутів) іноді має причинно-наслідковий характер, тобто об’єкт чи ситуація, на які він

спрямований, зазнають якісних змін, спричинених саме ним. Аналогічні зміни можуть статися і за інших обставин, в інший час, завдяки дії інших агентів впливу, проте головним тут є визнання агента впливу як дієвого й доцільного чинника соціальних змін.

На етапі первинної соціалізації агентами впливу виступають конкретні особи, як носії культури, що уособлюють соціум, соціальні й культурні норми: батьки, інші близькі дорослі, авторитетні (референтні) інші, які активно впроваджують цінності соціалізації, демонструють належні зразки (значень, думок, поведінки), спрямовують розвиток і соціалізацію (два процеси, що протягом певного часу розгортаються відносно автономно один від одного) дитини в русло соціалізації, є джерелом соціальних підкріплень “належного” і жорстких санкцій за відхилення від нього. Їхні дії і ставлення одне до одного, до дитини, до “світу речей” і “світу людей”, які виявляються і реалізуються передусім в межах сім’ї, утворюють тканину соціального середовища, на основі якої відбувається включення дитини в соціум. Отже, сім’я і найближче соціальне середовище дитини є потужними агентами соціалізації [59; 238].

На етапі вторинної соціалізації у її здійсненні включаються колективні соціальні суб’єкти – агенти мезо- і метарівня. До перших належать референтні групи (шкільний клас, спортивні секції, інші дитячі, підліткові та юнацькі групи, групи друзів та ін.), кожна з яких має власні формальні і неформальні канони, яких належить (і варто) дотримуватися. Кожна така група є для дитини “соціальним полігоном”, де апробуються соціальні взаємини, гендерні ролі, відпрацьовуються типи соціальної поведінки. Другу групу становлять навчально-виховні заклади, мас-медіа, держава, церква, які за ознаками і функціями найбільше наближаються до категорії “інститути”. Маючи належні засоби впливу на дитину (передусім засоби навчання, виховання і соціального контролю), вони систематично й цілеспрямовано реалізують завдання соціалізації, сформульовані суспільством.

Тлумачення інститутів соціалізації може бути широким і вузьким. У широкому розумінні зміст інституту визначається соціальним його визнанням як певного соціального апарату, який забезпечує: 1) передачу певними інститутами і особами належного соціального знання (теоретичного і до-теоретичного), яке є традиційним і досить мало змінюється від покоління

до покоління; 2) гарантоване сприймання, привласнення цього знання іншими. Реалізація інституціональної передачі знання потребує: 1) спеціальної системи і процедур (у тому числі й малоприємних і примусових); 2) відповідного персоналу, який має передавати знання і здійснювати функцію контролю.

Усі соціалізаційні інститути функціонують і здійснюють соціалізацію “так, як належить” без спеціальних домовленостей про узгоджене функціонування і всеохопну інтеграцію [30]. Вони можуть бути представлені як соціальні ролі, різноманітні лінгвістичні об’єктивації, як фізичні об’єкти (природні чи штучні). Однак усі ці репрезентації залишаються “мертвими”, поки не будуть “покликані до життя” актуальною поведінкою індивіда і типізовані в тих чи тих інституціональних ролях. Соціальні ролі (суддя, президент, директор, учитель і т. ін.) – як легітимний вияв інституціонального порядку, інституціоналізованої поведінки і засіб контролю – символізують цей порядок в усій його цілісності і мають величезне стратегічне значення в суспільстві. Щойно людина типізована як виконавець тої чи тої ролі, вона одразу підлягає примусу до виконання цієї ролі і суворим санкціям за ухилення від неї.

Будь-який соціалізаційний інститут передбачає історичність (тобто він не може бути створений миттєво і завжди має свою історію) і контроль (уже завдяки самому факту свого існування він контролює людську поведінку, встановлює її зразки, задає її спрямування). Контролюючий характер інститутів виявляється незалежно від інших механізмів санкціонування (які здійснюють лише вторинний, додатковий контроль). Ефективність інституціонального контролю є первинною, основною, заданою самим існуванням інституту як такого. Те, що частина людської суб’єктності чи діяльності є інституціоналізованою, означає, що ця частина підлягає соціальному контролю. Додаткові механізми контролю потрібні лише тоді, коли процеси інституціоналізації не зовсім успішні. Інститути постають перед індивідом як беззаперечні факти, що мають над ним примусову владу вже завдяки силі своєї фактичності, і є найкращим способом контролю незалежно від того, подобається це йому чи ні. Об’єктивна реальність і сила інститутів не зменшуються від того, що індивід не розуміє їх мети і способів дії [30].

До інститутів соціалізації (у вузькому розумінні) традиційно відносять сім’ю, дитячі навчально-виховні заклади (шко-

лу, дошкільні й позашкільні заклади), референтні групи, державу (уряд), церкву (О.П.Колісник) [127]. Ці інститути є продуктом культурно-історичного і суспільного розвитку. Більшість з них – навчально-виховні заклади, професійні групи (колективи) і т.ін. – спеціально створена державою, а отже, їх структура та функціонування прописані у спеціальних документах. Навіть такий начебто неформальний інститут як сім'я, як правило, має більший чи менший рівень формалізації. Інші (референтні групи, церква) виникають здебільшого стихійно, природно, без ухвалення тих чи тих формальних рішень. У сучасних медіасуспільствах поряд з традиційними інститутами соціалізації з'являється принципово новий, відносно автономний і самостійний інститут, який активно впливає на соціалізаційні процеси – інститут масових комунікацій, уособлений мас-медіа.

Суспільство як інститут соціалізації, за С.Московічі, постає перед дитиною, по-перше, як реальний соціальний порядок (церква, уряд, наявні соціально-комунікаційні мережі тощо), що підтримує необхідні соціальні зв'язки і забезпечує репродукування людства (і соціумів) завдяки обрядам, ритуалам, віруванням тощо [186], а отже, як зазначають П.Бергер і Т.Лукман, є суто людським продуктом, безперервним людським виробництвом [30, с. 88], а по-друге – як загальноприйняті реальні емоції й почуття, які цей порядок закріплюють. На етапі передсоціалізації вплив суспільства на дитину опосередкований близькими дорослими (батьками) і першим у її житті соціалізаційним інститутом – сім'єю. На етапі первинної соціалізації він опосередковується державними навчально-виховними закладами і дорослими, що їх уособлюють, а також першими в житті дитини медіа (телебаченням, відеоприставкою), споживання яких більш чи менш жорстко дозують дорослі. На етапі вторинної соціалізації суспільство впливає на дитину через навчально-виховні та інші державні й приватні заклади (які реалізують продержавницьку позицію), референтні групи, а також через масові комунікації, масову культуру, мас-медіа (передусім телебачення й Інтернет). Мас-медіа з їх здатністю формувати і коригувати ментальні моделі, впливати на емоційно-почуттєву сферу стають активним чинником (агентом) соціалізації. Вони є інструментом державного рівня, впливу якого в умовах медіасуспільства уникнути практично неможливо. Альтернативу мас-медіа можуть становити “самосоціалізація”, до якої, за сценарієм “правильної” соціалізації, дитина старшого підліткового віку в принципі готова,

і медіаосвіта, яка передбачає, зокрема, посилення особистої відповідальності за наслідки медіавпливу. Адже підліток потрапляє в правове поле контролю з боку суспільства і після виповнення йому 14 років може бути суворо покараний Законом за поведінку, що виходить за встановлені межі.

Найдавнішим в історії людства і першим у житті дитини інститутом соціалізації є *сім'я*, де закладаються базис, підвалини соціалізації, здатність дитини піддаватися соціалізаційним впливам, а також основи, головний проєкт і стратегія її життя. Сім'я формує первинне (і протягом певного часу життя дитини основне і єдине) соціальне середовище, де порушується первинна біопсихічна цілісність дитини, формуються необхідні передумови для її усоціальнення і розпочинається її онтологічна соціалізація. Сім'я і, зокрема, батьки вводять дитину у світ базових соціальних значень, норм і цінностей, формулюють перші соціальні вимоги і в різні способи спонукають дитину їх виконувати [59; 203]. Від успішності сімейного виховання залежить якість не лише дальшого соціального життя дитини, а й життя приватного, інтимного (те, якими будуть її захоплення, наскільки критично вона ставитиметься до соціуму, мас-медіа та їх впливів, якими будуть її агресивність і особисте ставлення до агресії тощо). Діти, які зазнали у своїй сім'ї жорстокого поводження й приниження, образ тощо, частіше за своїх однолітків із “нормальних” сімей переживають депресію, фрустрацію, гнів, злість, почуваються нікчемними, агресивно поведуться в ситуаціях соціальної взаємодії тощо [45; 55; 120; 138; 149; 207; 256; 289; 298; 325; 329].

У зв'язку з цим батьки мають знати, якими можуть бути наслідки неконструктивної їх поведінки стосовно своїх дітей, як без насильства і психологічного тиску на дітей налагоджувати сімейну дисципліну, як регламентувати стосунки дітей з медіа, як спонукати їх до просоціальної поведінки і спрямовувати їх розвиток у русло соціалізації. Правом і обов'язком батьків, з одного боку, є організація життя і діяльності дитини, її порядку денного, занять, обов'язків, дозвілля тощо (якщо в дитини шкільного віку багато вільного часу, вона найімовірніше сидітиме біля телевізора чи комп'ютера), а з другого – здійснення контролю за тим, як усе це виконується. Батьківський контроль може бути “жорстким диктатом” із застосуванням здебільшого негативних санкцій (“Щоб слів не витрачати марно, де треба варто вжити владу”), а може мати вигляд доцільно-демократичного

педагогічно-виховного впливу на дитину (заснованого позитивних санкціях), який за своєю суттю також є диктатом, тільки “м’яким”, “демократичним”. Диктат виконує важливу функцію – формує топологію суб’єкта, тобто його “розміщення” (його норми-рамки) у соціальному просторі [271; 272], без чого неможливі ані поставання суб’єкта, ані його усоціальнення. Якщо батьки не привчили дитину виконувати певні обов’язки і бути дисциплінованою з дошкільного віку, то з її дорослішанням зробити це буде дедалі важче. Народна мудрість стверджує, що дитину слід виховувати, коли вона “ходить під стіл пішки”. Інакше вона вислизне за межі сімейного впливу і, отже, соціалізаційний ресурс сім’ї та його здатність відновлювати й нарощувати себе виявляться істотно послабленими.

Головну роль у соціалізації молодших школярів і підлітків відіграють *навчально-виховні заклади*, які спеціально створені для цього, наділені ефективними важелями впливу і є, власне, чинними інститутами соціалізації, що діють постійно і систематично. Навчально-виховні заклади здійснюють соціалізацію дитини трьома санкціонованими шляхами: 1) через пряме і спеціально організоване навчання учнів необхідних соціальних знань, норм, правил, спрямоване на виконання державного замовлення із соціалізації учнівської молоді; 2) через наслідування соціальних зразків і поведінки авторитетних інших (учителів, інших дорослих, успішних учнів); 3) через взаємодію і комунікування у формальних (шкільних і позашкільних) соціальних групах [197].

Дошкільні навчально-виховні заклади та загальноосвітня школа є інститутами, які спеціально забезпечені кадрами, навчальними програмами, технологіями і т. ін., а отже, вони потенційно здатні цілеспрямовано й послідовно реалізувати соціалізацію підростаючого покоління згідно з суспільним і державним запитом. Тому вони за визначенням не можуть уникнути цієї місії. На думку М.М.Слюсаревського, якщо школа абсолютизуватиме свою дидактичну місію і усуватиметься від виховання й соціалізації учнів, вона зрештою ризикує втратити своє соціальне призначення і виродитися в “систему дистанційного навчання” [252, с. 329].

За складних соціально-економічних умов і з огляду на те, що ініціатива у формуванні соціального і соціалізувального середовища, в якому дорослішають нинішні діти, перехоплена

мас-медіа, школа має: започаткувати освітньо-виховний діалог з ними; налагодити ефективну медіаосвіту вчителів і учнів; запобігати демонтажу ідеології державотворення; ініціювати особисту і соціальну активність учнів, стимулювати їх до просоціальної взаємодії, готувати до життя в громадянському суспільстві; виховувати нове покоління батьків – психологічно і педагогічно компетентне, відповідальне за власних дітей і здатне підтримувати діалог із школою. Та найголовніше завдання нинішньої школи в умовах сьогодення – вистояти як інститут соціалізації і зберегти інший важливий її інститут – дитячий (учнівський) колектив [252].

Одним із сутнісних і системоутворювальних елементів соціального середовища людей, змушених жити в медіасуспільствах (або, за Ж.Бодрійяром, суспільствах постмодерну [37]), є “вплетені” в тканину їх соціального буття аудіовізуальні (екранні) медіа і продукovanі ними медіатексти. Вони створюють нову, альтернативну об’єктивно існуючій, віртуальну соціальну реальність – **медіареальність**. Існування в умовах цієї реальності людей дає підстави означувати її як середовище їх існування – **медіасередовище**, або специфічне, енергетично насичене комунікативне поле, яке утворюється, функціонує, продукує нові смисли в результаті взаємодії людської психіки (простору індивідуальних суб’єктностей) із простором медіатекстів. Медіасередовище має “середовищні” ознаки, належні соціально-психологічні ресурси і функціонує за відомими соціально-психологічними закономірностями. Ініційоване мас-медіа, медіасередовище відіграє велику роль у соціалізації дітей і молоді в нестабільних (перехідних, кризових) суспільствах, де традиційні інститути соціалізації істотно послаблені. Отже, це покладає на мас-медіа особливу відповідальність перед суспільством і дітьми, які в ньому зростають.

Унікальними системами (агентами, інститутами) соціального впливу є *наука* (система уявлень про Світ і Світовий порядок, що ґрунтується на перевірених і визнаних більшістю знаннях) і *релігія* (система уявлень, заснована на вірі). **Наука** в усі історичні епохи – класичну, некласичну й постнекласичну, або епоху постмодерну, – постачає людству необхідне об’єктивне знання, пояснює природу речей, знає, що міститься “в чорному ящику” Всесвіту і процесів, які в ньому відбуваються, розкриває можливості ефективного впливу на перебіг подій і можливості

передбачення їх результатів. *Релігія* (навіть якщо говорити про неї як про систему ілюзій) по-своєму пояснює світ, надає людям захист і відчуття щастя, спрямовує їхні переконання і дії. Особлива цінність релігії – як світоглядної системи – полягає в пояснювальній її спроможності, яка зумовлена не стільки системою закладеного в ній знання, скільки системою моральних настанов і цінностей, на якій вона ґрунтується. Саме в цьому полягає соціалізаційний потенціал релігії. Релігійність корелює здебільшого з глибоко вкоріненою в людях духовністю. Вважається, що держави, народ яких є релігійним і духовним, значно міцніші й стабільніші за інші. Щоправда, кількість релігійних пам'яток, храмів, церков та інших подібних споруд на території країни ще не свідчить про релігійність і духовність її народу. Свого часу З.Фрейд говорив про адаптаційно-захисну функцію релігії і тлумачив її як універсальний невроз, який знімає з віруючого необхідність виробляти власний, персональний невроз у відповідь на несприятливі обставини і умови життя [282, с. 42].

Усі детально чи побіжно згадані нами інститути соціалізації по-своєму, залежно від своїх ресурсів, зокрема, наявного арсеналу засобів впливу, досить активно впливають на перебіг соціалізації, виконуючи при цьому дві головні функції: 1) освітньо-виховну (функцію навчання і виховання); 2) контрольнo-корекційну (або функцію соціального контролю й соціальних санкцій). Ці функції реалізуються завдяки величезній кількості різноманітних механізмів, які потребують певного впорядкування, аби бути осмисленими хоча б у першому наближенні.

1.3.3. Соціально-психологічні механізми соціалізації

Питання про механізми соціалізації є передусім процесуальним, тобто питанням про те, як саме здійснюються інтеріоризація, привласнення і перетворення “соціального”, зовнішнього стосовно індивіда на індивідуальне, інтрапсихічне, що є рушійною силою його соціального розвитку. Процесуальність, алгоритмічність, власне “механізмичність” є ознаками, які відрізняють механізми від однойменних соціально-психологічних феноменів, що є наслідками (ефектами) їх дії. Тобто феномени наслідування (навіювання, моделювання, виховання, інкультурації і т. ін.) є наслідком дії відповідних механізмів, а саме навіювання, моделювання, виховання, інкультурації.

Одним з універсальних механізмів соціалізації є *інкультурація*, або культурна соціалізація як безперервна передача й відтворення культурного досвіду людства, включення індивідів у “свою” культуру, засвоєння її норм і цінностей. Інкультурація як механізм і однойменний феноменологічний ефект його дії містить ідею, згідно з якою сутність людини перебуває за межами індивідуального її буття, в культурному спадку людства. Перетворення цього спадку на складову внутрішнього світу індивідів є одним із “зовнішніх” (завдання суспільства стосовно дитини) і “внутрішніх” (завдання дитини, в реалізації якого вона сама зацікавлена) завдань соціалізації. Як мета-механізм інкультурація реалізується через часткові механізми, зокрема, через наслідування (культурних норм і цінностей своєї культури), адаптацію (приспосовування до своєї культури, відносно комфортне існування у сфері її впливу), соціальну взаємодію (що реалізується в процесі навчання, виховання, міжособистісного спілкування, гри тощо). За сценарієм “правильної” соціалізації все це не може відбуватися спонтанно й безконтрольно, а отже, ним передбачені механізми (система механізмів) навчання (і навчання), залучення (і включення, входження), керівництва і соціального контролю (Т.Парсонс, Н.Ф.Голованова, С.Т.Посохова, В.О.Татенко) [76; 208; 218; 266; 268]. Отже, механізми здійснення інкультурації, як і механізми соціалізації, можна класифікувати на зовнішні (формувальні, такі, що діють на індивідів з боку соціуму) і внутрішні (які індивіди успадковують, наслідують і реалізують у взаємодії із соціумом у відповідь на його впливи).

Процес соціалізації є діалогічним у тому розумінні, що в ньому беруть участь, з одного боку, індивідуальні й колективні суб’єкти соціалізаційного впливу, на яких покладено функцію і відповідальність за реалізацію соціалізації, а з другого – індивідуальні і колективні об’єкти впливу, на яких спрямований соціалізаційний вплив, тобто ті, кого належить соціалізувати. Перша сторона більш чи менш активно чинить цілеспрямований формувальний вплив, ініціюючи ефективні механізми його реалізації (“механізми усотціальнення”). Друга сторона в той чи той спосіб реагує на цей вплив: або погоджується з ним, піддається йому, включається в поле його дії і тим самим посилює й оптимізує його, або, навпаки, заперечує цей вплив, уникає його, чинить спротив і т. ін. При цьому активуються відповідні, належні й різноманітні “механізми підтримки (згоди)” чи “механізми

заперечення (захисту)”. Подібний діалог “протистояння” відбувається, зокрема, між мас-медіа (як агентом соціалізації) і їх споживачами: медіа вдосконалюють методи і застосовують найрізноманітніші механізми впливу на свої аудиторії, а аудиторії вдосконалюють методи і механізми реагування на це, “намацують” ефективні копінг-стратегії, зокрема, обирають поведінку уникнення, ухилення, втечі від нав’язливих впливів, активно протестують проти них і т.д.

1.3.3.1. Механізми соціалізувального впливу. Формувальний вплив агентів соціалізації на дитину здійснюється через механізми усотціальнення, які, власне, й гарантують відносно доцільне формування в об’єктів впливу належних знань, уявлень, умінь, навичок, способів поведінки тощо. Тобто основу усотціальнення становить цілеспрямований формувальний вплив одних людей (груп) на інших. Навіть якщо цей вплив здійснюється від імені держави, мас-медіа чи інших соціальних інститутів, він за своїм визначенням має соціально-психологічну природу. За В.О.Татенком, у різних сферах суспільного життя соціально-психологічний вплив реалізується через різні механізми: у культурній і духовній сферах – це механізми освіти і виховання (зокрема, моделювання як цілеспрямоване формування з дитини “належного” члена соціуму, певного просоціального типу), в економічній сфері – механізми власності, у сфері соціально-психологічно життя – механізми лідерства та деякі інші [268].

Усю множину механізмів усотціальнення умовно можна поділити на три групи: 1) інституціональні, або метамеханізми соціалізаційного впливу (освіта, система навчання і виховання, громадянське виховання, ідеології, традиції тощо); 2) механізми соціальної взаємодії і контролю, або механізми мезорівня, що активуються переважно в умовах групової взаємодії (конформізм, груповий тиск, авторитет, громадська думка, соціальні ролі і статуси тощо); 3) механізми навчально-виховного впливу, або механізми мікрорівня, спрямовані передусім на окремих індивідів (пояснення, переконання, особистий приклад, зразок, взірець, заохочення, покарання та ін.).

До **інституціональних механізмів** належать, зокрема, освіта, навчання і виховання, громадянське виховання, медіасоціалізація, гра, ідеології, традиції).

Освіта є базовим інституціональним механізмом соціалізації дітей і молоді, який передбачає: 1) чітке визначення статусів суб'єктів і об'єктів освітнього впливу; 2) активне формувальне начало у суб'єктів впливу та активність із засвоєння пропонуваного в його об'єктах; 3) дотримання основних педагогічних принципів і соціально-психологічних закономірностей освітнього впливу (системності, доцільності, просоціальності, наявності зворотного зв'язку між суб'єктами і об'єктами впливу та ін.).

Основними механізмами реалізації освіти і розв'язання завдань соціалізації на метарівні є *навчання і виховання*. Головними завданнями і змістом навчання і виховання як інституціональних механізмів соціалізації є систематична цілеспрямована передача новим поколінням соціальних значень і символів (універсалій) свого суспільства, своєї культури через спеціально створені для цього інститути, державні й громадські структури, контрольовані державою і суспільством. Навчання і виховання спрямовані на реалізацію дещо різних завдань, але при цьому мають багато спільного. Те й те, з одного боку, передбачає активний і доцільний вплив на дитину, ініційований її соціальним оточенням, а з другого – реагування її на цей вплив, підпорядкування і привласнення його цілей і завдань, а зрештою – засвоєння когнітивного, емоційно-чуттєвого соціального досвіду і досвіду соціальної поведінки. Брак навчально-виховних (соціалізувальних) впливів на дитину з боку соціального оточення спричинює соціальну деривацію, занедбаність, викривлення індивідуального і соціального розвитку, маргінальність, асоціальну поведінку.

Роль інституціонального механізму соціалізації виконують також *суспільні ідеології*. За В.Райхом, кожний суспільний лад створює в масах своїх членів психологічну структуру, необхідну йому для досягнення своїх цілей, і одною з таких структур є *суспільна ідеологія* [233, с. 49]. Механізми нав'язування панівної суспільної ідеології тим, хто підлягає соціалізації, є одним із найважливіших її мета-завдань. Механізмичність самої ідеології цілком очевидно: 1) ідеологія пропонує систему зразкових (належних) думок, уявлень, цінностей, дій і пов'язаних з цим почуттів і ставлень; 2) людина, як істота первинно ідеологічна, виявляє готовність піддатися її специфічній владі, наслідувати її; 3) суб'єкт соціалізаційного впливу, як апологет ідеології, в різні способи демонструє її переваги, а об'єкт впливу вирішує,

приймати її чи ні (і, як правило, приймає, щоб не потрапити в умови соціальної ізоляції) (В.О.Васютинський, С.Московічі, Е.Ноель-Нойманн, М.Фуко та ін.) [59; 185; 199; 292]. Функціональність ідеологій полягає й у тому, що, за С.Московічі, люди власноруч формують ідеології в їх міфологічній, релігійній та політичній формах, обманюючи самих себе [185]. Індивід і соціум психологічно узалежнюються від них, вважають їх єдиною можливою схемою відображення і тлумачення дійсності, опосередковують ними власні відносини із соціумом.

Національні традиції як сукупність конвенційних норм, що регулюють суспільну поведінку, є важливим чинником регуляції життєдіяльності людей і становлять основу виховання й соціалізації [203]. Завдяки їм від покоління до покоління передаються і тривалий час зберігаються необхідні для життя суспільства елементи соціально-культурної спадщини (соціальний досвід, соціальні звичаї, ідеї й погляди, форми діяльності і поведінки, соціальні норми, правила, цінності, уявлення, переконання і т. ін.). Поняття етнопсихології “зв’язка (пучок) традицій” є одною з характеристик етносів [228, с. 405]. Традиції реалізуються у формі звичаїв, ритуалів, обрядів, які сприяють засвоєнню індивідами соціального досвіду сімейно-побутових взаємин, традиційних видів праці, форм духовної культури, дозвілля. Сутність механізму традиції полягає в упорядкуванні і стандартизації соціального життя і досвіду, що особливо характеризує так звані традиційні культури. Традиція навчає не лише діяти, а й мислити у рамках вироблених нею норм [238, с. 250].

Референтні групи, як значущі й бажані для індивіда соціальні групи, членом яких він є чи хоче бути, з якими ідентифікує себе і має стосунки емоційної прив’язаності, є важливим інститутом, де розгортається онтологічна соціалізація. Вони слугують джерелом цінностей, норм, правил поведінки, суджень і вчинків для тих, хто вважає ці групи референтними. Розгортання соціалізації у сфері впливу референтних груп забезпечується механізмом референтності, який має конотацію вираженого позитивного ставлення та прив’язаності саме до групи, а не до окремих її членів [11; 123; 187; 197; 212; 232; 246; 258; 278; 283].

Наступну групу становлять **механізми групової (колективної) соціальної взаємодії** (в тому числі й механізми групового взаємоконтролю). Усю множину цих механізмів можна поділяти на: 1) інтрапсихічні (групова ідентичність, груповий

нарцисизм, групова гордість, групова інтеграція, групова згуртованість); 2) інтерпсихічні (групова лояльність, групова диференціація, сприймання групою себе й інших груп); 3) метапсихічні (групові стереотипи, упередження, символи, міфи). Одним із механізмів входження індивідів у референтні групи є групова інтеграція, яка виявляється у свідомому прийнятті ними стандартів і цінностей даної групи для того, щоб бути прийнятим нею. Групова ідентифікація означає прийняття індивідом певної соціальної ролі і, відповідно, певної моделі поведінки в цій групі. Феноменальним механізмом, який забезпечує вплив групи на людину, змушує її погодитися з думками і ставленнями, які поділяє більшість членів групи (суспільства в цілому), є груповий тиск. Перебування індивідів у соціальних групах і відносини їх з іншими учасниками цих груп регулюються, зокрема, й механізмом групової належності. А підкорення їх груповому тиску, погодження з ним, пасивне прийняття групових стандартів, чинних порядків, норм, правил і авторитетів, пристосування до них забезпечуються, зокрема, механізмом конформізму.

Люди з дитинства і протягом усього свого життя належать до певної кількості соціальних груп. Одні групи, за Ч.Кулі, засновані на безпосередніх зв'язках між їх членами і є інтегрованою цілісністю, яка найбільш адекватно характеризується як Ми, куди людина занурюється, де вона живе і, що особливо важливо, знаходить найголовніші для себе цінності [134]. Члени таких груп об'єднані на рівні спільних цілей і спільних емоцій. Ми-група, або “своя” група (In-Group), члени якої ідентифікуються зі своєю групою, переживають відчуття її елітності, мають тенденцію діяти так, щоб виключити тих, хто сприймається як “чужа” група (Out-Group) [14].

Стандартом поведінки в малих групах є *групові вимоги і норми*, тобто сукупність правил, вимог, зразків поведінки, поглядів тощо, дотримання яких є необхідним. Групові норми внаормовують відносини і взаємодію між членами групи і регулюють поведінку в її межах [228, с. 238]. Досить часто вони діють непомітно, тому їх існування не усвідомлюється членами групи, але потрапляння в іншу культуру, у сферу впливу інших групових норм актуалізує усвідомлення того, наскільки вони важливі й самоочевидні. З одного боку, групові вимоги і норми виконують обмежувальну функцію щодо суб'єкта та його поведінки, але, з другого боку, їх прийняття означає можливість

перебувати на своїй “соціалній хвилі”, а для переважної більшості індивідів стає стимулом для соціального й особистого розвитку.

Дотримання групових вимог і норм регулюється позитивними і негативними груповими санкціями. До *позитивних* санкцій належать групові експектації, основними характеристиками яких є права і обов’язки. *Права* – це система вимог, очікувань і оцінок відповідності індивіда певним стереотипам мислення і поведінки, виконання ним приписаних йому і очікуваних від нього соціальних ролей. *Обов’язки* – це необхідність належно, згідно з очікуваннями інших поводитися [203, с. 9]. Групові експектації мають переважно неформальний і неусвідомлюваний характер, але це не послаблює сили та ефективності їх впливу на всіх, хто належить до цієї групи.

Відображення відбувається на багатьох рівнях індивідуальної суб’єктності. На рівні свідомої рефлексії спрямованих на нього соціальних впливів індивід досить добре усвідомлює їх значення та можливі наслідки і намагається коригувати власні погляди і поведінку. Набагато частіше ці впливи не рефлектуються і узгодження поведінки суб’єкта з груповими вимогами відбувається ніби саме по собі, автоматично. Але таке пристосування до соціуму полягає передусім в узгодженні поведінки з нормами і значно рідше – в порушенні цих норм, у спротиві їм (що також означає визнання значення їх для індивіда). Несвідоме узгодження індивідуальної поведінки з нормами і вимогами оточення є виявом невидимої їх влади над людьми. Одним з потужних невидимих авторитетів є, на думку Е.Ноель-Нойманн, авторитет громадської думки [199]. При цьому досить часто люди підпорядковуються не стільки громадській думці, скільки власним її інтерпретаціям. Реагуючи на соціальні впливи, вони можуть інтерпретувати їх на власний розсуд, вкладати в них певні смисли згідно з існуючими в їх свідомості символічними схемами. Проте ці тлумачення істотно обмежуються змістом і структурою символічно-смыслового простору, сформованого в них під впливом соціальних чинників, і в цьому сенсі соціум має безумовну владу над індивідом, спонукаючи і навіть змушуючи його мислити й поводитися відповідно до соціальних вимог. Влада соціуму над індивідом набирає форми тиску (Е.Дюркгейм, Е.Ноель-Нойманн, Ф.Зімбардо), якому не кожен здатний опиратися [90; 97; 199].

Механізм *соціального оцінювання* полягає у визначенні відповідності індивіда (його особистих якостей, його поведінки і т.ін.) загальноприйнятим соціальним, у тому числі й моральним нормам. Це один із видів стимулювання особистого розвитку та усоціальнення людини (дитини). Соціальні оцінки активують внутрішню мотивацію і прагнення до самовдосконалення, набуття знань, умінь, навичок, формування позитивних якостей і просоціальних форм поведінки [97; 128; 197; 302]. Особливо значущими, а отже, ефективними є оцінки з боку значущих (авторитетних) інших та членів “своїх” групи.

Соціальне підкріплення є множиною форм і способів реагування соціуму на думки, поведінку та інші вияви й самопрезентації індивідів соціуму, за допомогою яких можна модифікувати мисленнєві схеми, нормативні системи та основні стилі соціальної поведінки. При цьому однаково ефективними є як позитивні (позитивна емоційна оцінка, заохочення, нагорода, схвалення тощо), так і негативні (негативна оцінка, осудження, покарання тощо) соціальні підкріплення. Поєднання тих і тих підкріплень є необхідною виховною опозицією, традиційними “батоном і пряником”, дієвими засобами стимулювання й підкріплення просоціальних думок, дій, учинків. За Д.Мак-Фарлендом, Б.Скіннером, І.П.Павловим, позитивні підкріплення активують, заохочують до належної поведінки, а негативні гальмують формування небажаних її форм [157; 250]. Навіть тварини вчать боятися й уникати ситуацій, в яких вони пережили дискомфорт і стресовий стан [157, с. 292]. Нині відомо чимало дихотомічних класифікацій механізмів формувального впливу. Зокрема, В.О.Татенко пропонує поділяти ці механізми на: 1) пропозитивні і прескриптивні; 2) механізми вивільнювального і механізми обмежувального впливу; 3) механізми створення нового (що активують розвиток і позитивні зміни) і механізми руйнування існуючого (наприклад, руйнування сутнісно-сміслового ядра особистості) [268, с. 53-57].

Конформізм як механізм усоціальнення виявляється тоді, коли індивід усвідомлює або інтуїтивно відчуває цей тиск і погоджується прийняти чужу думку, оцінку, норму чи форму поведінки [268, с. 116]. Що однорідніша група, то сильніший вплив конформізму в її межах. Дослідження Д.Майерса довели, що групи з 5 осіб мають найвищий рівень конформізму, який зі збільшенням групи істотно не змінюється. Особливо значущим

є вплив “своєї” групи [154, с. 293]. У фаховій літературі описано два типи конформної поведінки: внутрішнє прийняття (коли індивід сприймає групові норми як свої власні і підтримує їх не лише у межах групи, а й поза ними) і зовнішнє прийняття (більш чи менш свідоме ситуаційне підпорядкування груповим нормам без внутрішньої згоди з ними, яке не обов’язково породжує серйозний внутрішній конфлікт).

Окрему групу становлять **механізми навчально-виховного впливу** (переконання, пояснення, приклад, зразок, заохочення, санкції тощо).

Переконання означає перероблення, перетворення чогось уже сформованого й усталеного. Механізм переконання, з одного боку, є свідомим і цілеспрямованим соціально-психологічним впливом, який передбачає логічне аргументоване доведення істинності певної думки, ідеї, оцінки тощо, а з другого – також свідоме, уважно-критичне сприймання реципієнтом впливу змісту інформації і способів її подання та узгодження її з власною системою поглядів (настанов, цінностей, переконань), яка є продуктом його діяльності і ґрунтується на власних аргументації й логіці [268, с. 120]. Дія механізму переконання забезпечується системою аргументованих знань та інших засобів переконувальної комунікації, використаних тим, хто переконує, та рефлексією з їх приводу, критичною оцінкою і ставленням до них з боку реципієнтів впливу.

На відміну від переконання, механізм навіювання не потребує аргументації на користь істинності і важливого значення для об’єкта переконувального впливу того, в чому його переконують, так само як не передбачає критичного до нього ставлення. Навіювання (сугестія), за В.М.Бехтеревим, діє без включення логіки, через безпосередню передачу психологічних станів, ідей, почуттів [34; 124; 203; 258]. З одного боку, це означає цілеспрямований емоційно-вольовий вплив одних людей (груп) на інших в умовах використання спеціальних сугестивних засобів з метою переконати їх прийняти певну думку, поводитися певним чином тощо, а з другого – це означає, що об’єкти впливу погодилися піддатися переконувальному впливу [203, с. 8]. Саме тому С.Сігеле розглядав навіювання як взаємозалежність двох і більшої (аж до масштабу епідемії) кількості осіб чи інших соціальних суб’єктів. За С.Сігеле, завдяки механізму навіювання, що ґрунтується на довірі до джерела навіювального впливу та його

авторитеті, досить велика кількість людей здатна до групування навколо “авторитетів”, “лідерів думок” і до спільних дій [247, с. 37-41, с.102].

За характерних для ситуації навіювання пасивного і некритичного сприймання, розсіяної уваги, браку цілепокладання тощо чимало ідей проникає безпосередньо у сферу свідомості, оминаючи системи контролю і захисту, а відповідальність за ситуацію та її наслідки перекладається на сугестора. Замість переконання в чомусь результатом навіювання стають віра і безпідставна впевненість в істинності отриманої інформації. Навіювання є цілком доцільною стратегією соціалізувального впливу на етапі первинної соціалізації, коли відповідальність за його наслідки цілком покладається на найближче соціалізувальне оточення дитини, тобто коли сугесторами є близькі дорослі.

Приклад є одним із найефективніших механізмів соціалізаційного впливу. Індивід природно прагне наслідувати позитивний досвід, позитивні зразки і моделі поведінки. А отже, поряд з моделюванням і наслідуванням завжди є місце таким феноменам, як приклад, взірець, еталон, авторитет, які й надають наслідуванню належної “механізмичності”. На відміну від переконання, якому здебільшого бракує сили й функціональності, приклад додає наслідуванню необхідних енергетики й дієвості. Не випадково часто вживається вислів “живий приклад”. “Механізмичності” прикладу надає й те, що саме об’єкт впливу визначає для себе як позитивне, бажане, “належне”. Тобто зовнішній зразок (приклад, взірець) більшою чи меншою мірою увідповіднюється зразку внутрішньому, доповнює й конкретизує його. На відміну від позитивного прикладу, який завжди спонукає брати на себе тягар соціальної відповідності, негативний приклад “заразливий” передусім тому, що ніхто не примушує його наслідувати. З огляду на це позитивний приклад та вироблення настанов і звички його наслідувати особливо важливі на етапі первинної соціалізації.

Механізмом відпрацювання засвоєного соціального досвіду і закріплення ефектів соціалізувального впливу є **вправлення**, який, зокрема, відпрацьовується у дитячій грі. На соціалізувальній ролі гри наголошували К.А.Абульханова-Славська, Д.Б.Ельконін, В.І.Мухіна та інші дослідники [4; 189; 322]. В.О.Татенко вбачає системну логіку застосування соціально-психологічних механізмів впливу людини на людину в динаміці

пропозитивних і прескриптивних механізмів впливу. Запропонована ним модель виглядає так: інформування і переконування (позитивний вплив) – вимоги, зобов'язання (негативний вплив) – навіюваність, передача впевненості й віри (позитивний вплив) – санкціонування, покарання (негативний вплив) – демонстрування прикладів для наслідування (позитивний вплив) – вправлення (соціальні підкріплення, соціальний контроль, нагляд, примус тощо [268].

1.3.3.2. Механізми привласнення соціального досвіду: активне засвоєння і пасивне пристосування.

Механізми цієї групи – це відносно автономні психічні процеси індивідуальної психіки з перетворення (перекодування) нею зовнішніх щодо індивіда, об'єктивованих соціальних значень на суб'єктивні, внутрішньопсихологічні змісти. Поділ їх на свідомі й несвідомі, до якого часто вдаються, є досить умовним і залежить не так від змісту й сутності самого механізму, як від особливостей індивідуальної психіки, а також від етапу соціалізації, на якому він реалізується. Наприклад, копіювання, наслідування, ідентифікація та інші механізми привласнення соціального досвіду на ранніх щаблях соціалізації діють попри свідомість дитини, яка допоки є об'єктом соціалізації, проте з її дорослішанням вони набувають статусу механізмів, які вона, поставши як суб'єкт соціалізації, використовує цілком свідомо. Т.Парсонс поділяв усю множину механізмів на: 1) когнітивні механізми (свідоме наслідування авторитетів й інших взірців, моделювання зразків поведінки, засноване на особистому спостереженні, наукування тощо), що забезпечують інтерпретацію та привласнення індивідом соціальних норм, уявлень, цінностей; 2) механізми соціальної адаптації, або пристосування, що забезпечують комфортні відносини з соціальною реальністю; 3) механізми психологічного захисту, або захисні автоматизми, що убезпечують дитину від травмивних переживань, спричинених “невдалою” (неадаптивною) взаємодією з соціальним світом [208]. Що старшою стає дитина, то очевиднішою стає дія механізмів внутрішнього контролю (або механізмів самоконтролю) [3; 39; 96; 266].

Базовим когнітивним механізмом привласнення соціального досвіду є *механізм наукування*, ефективність якого забезпечується такою природною властивістю індивіда, як наукува-

ність (готовність, бажання, здатність навчатися і засвоювати щось). Первинним механізмом наочування є детально описаний в етології механізм імпринтингу. Наочування-імпринтинг реалізується як пряме включення під впливом будь-якого стимулу, що існує в генетичній програмі визрівання й функціонування певної форми (способу, програми) поведінки [11; 20; 76; 124; 157; 183; 333]. Воно відбувається спонтанно й практично миттєво, а його результати є надзвичайно стійкими і мають велике значення для дальшої соціальної поведінки [157, с. 296]. Таке наочування уможливорює засвоєння й реалізацію певної поведінки без спеціального навчання, практично у готовому вигляді вже з моменту народження, а також оберігає від небажаних її форм (зокрема, розпізнавання близьких родичів за принципом імпринтингу упереджує родинні статеві зв'язки) [157, с. 328-349].

Важливим і, за Г.Тардом, фундаментальним механізмом привласнення соціального досвіду є *наслідування*. На думку Г.Тарда, соціальний розвиток людства так само зумовлений законами наслідування, як зумовлений законами повторення розвиток тваринного світу [264]. Тобто те, що в тваринному світі реалізується через спадковість, у світі людей реалізується через наслідування (логічне чи нелогічне, свідоме чи неусвідомлене, внутрішнє чи зовнішнє, наслідування як моду, наслідування як звички, наслідування як звичаї, наслідування як ставлення, наслідування як покору, наслідування як освіту (виховання), рефлексивне наслідування тощо). Наслідування полягає у свідомому або несвідомому копіюванні дій і поведінки інших людей (об'єктів, зразків, моделей). Воно втілює готовність і прагнення дитини відтворювати особистісні риси й моделі соціальної поведінки значущих інших [258, с. 8].

Наслідування, за Л.С.Виготським [70], є джерелом усіх специфічних властивостей людської свідомості і діяльності, а в концепції соціального наочування А.Бандури [20] наслідування ("наочування через спостереження") є ключовим поняттям для пояснення механізму засвоєння дітьми соціальних норм і форм поведінки. Механізм наслідування, на думку В.О.Татенка, діє за таким алгоритмом: 1) суб'єкт впливу пропонує певні зразки для наслідування; 2) об'єкт виявляє готовність до їх наслідування; 3) суб'єкт в різні способи демонструє ці зразки, а об'єкт вирішує: наслідувати їх чи ні [268, с. 96].

Прагнення і здатність людей до наслідування – як найвиразнішу рису людської природи – відзначав С.Сігеле [247]. А Д.М.Болдуїн говорив про наслідування як про повторення думок, поведінки чи того й іншого, відновлення копії, завдяки чому формуються не лише здатність до життя в суспільстві, а й відчуття власної індивідуальності. Дуже важливою є роль наслідування (інстинктивного звуконаслідування) у мовленнєвому розвитку індивіда (І.М.Сеченов). У своїй концепції наслідування (імітації) Ж.Піаже визначив його як основний механізм формування психічних образів і символічного, репрезентаційного мислення [214]. Феномени “Я” й “інші”, які є винятково соціальними за своєю природою, також являють собою продукт наслідування (Л.Ф.Обухова, С.І.Розум) [200; 238]. Наслідування передбачає дотримання прикладу (зразка, взірця, норми), особливо на ранніх етапах соціалізації. За Г.Лебоном, саме здатністю до наслідування пояснюється те, що більшість людей без критики сприймає всі усталені у громадській думці ідеї, і це становить важливий ресурс для виховання й соціалізації підростаючих поколінь (Г.Лебон, Г.Тард, В.Вундт, В.М.Бехтерев).

Механізм наслідування в різних вікових групах виявляється неоднаково. З погляду Л.Ф.Обухової та І.В.Шаповаленко, спочатку (на сенсомоторній стадії розвитку дитини) він виявляється як неусвідомлений механізм соціалізації, а з дорослішанням дитини і формуванням у неї понятійного інтелекту та здатності до рефлексії, тобто на стадії формальних операцій, він дедалі більше усвідомлюється і спрямовується за допомогою вольового зусилля [200]. У віці немовляти наслідування рухів і голосу дорослого є спробою встановити перший “змістовний” контакт. У дошкільному віці воно полягає у включенні в смислову структуру людської діяльності та засвоєнні соціальних ролей через спільну діяльність з дорослими і сюжетно-рольову гру. Дитина молодшого шкільного віку наслідує поведінку дорослих, що відображає реальні життєві ситуації. У підлітковому віці наслідування спрямоване на зовнішню (а інколи й на внутрішню) ідентифікацію себе зі значущими людьми або з узагальненим стереотипом поведінкових та особистісних характеристик (соціальними стереотипами). У дорослої людини наслідування є елементом свідомого навчання деяких видів професійної діяльності (мистецтва, спорту тощо).

Прикладом неусвідомлюваної, автоматичної, стихійної реалізації наслідування є також *психічне зараження*. Механізм зараження має групову, соціальну природу і високий емоційний потенціал. На відміну від переконання, воно ґрунтується на неусвідомленій схильності людей до емоційно-психологічних станів, а отже, діє через загострення почуттів і пристрастей реципієнтів, попри їх волю і свідомість і виявляється в автоматичному привласненні ними певної інформації, певних настроїв, способів дій і поведінки, демонстрованих іншими [203]. Механізм психічного зараження реалізується в умовах комунікативного контакту, насиченої емоційної енергетики, психологічної готовності реципієнтів активно й емоційно реагувати на предмет зараження, спільних соціальних дій з іншими. За Т.Шибутані, кожен учасник групи робить свій внесок у спільну атмосферу зараження тою мірою, якою він виявляє певні емоційні реакції і заражається певним настроєм [312]. Активуючи спільні образи й переживання, зараження консолідує, об'єднує людей, ініціює певні масові дії, зміцнює традиції тощо. До зараження схильні тою чи тою мірою практично всі люди, особливо діти. За Г.Лебоном, зараження особливо поширюється на людей з подавленою волею, які перебувають у стані зменшення критичності і звуження свідомості, що робить їх підвищено чутливими до інформаційно-психологічних (зокрема, маніпулятивних) впливів. Цим пояснюється ефективність зараження під впливом реклами, а також у ситуаціях кризи, в умовах нестачі позитивної, стабілізувальної інформації або, навпаки, за надміру інформації суперечливої, що активує негативні емоції.

А.В.Мудрик відносив до когнітивних механізмів засвоєння соціального досвіду (соціалізації) ідентифікацію і наслідування, О.М.Леонтьєв – інтеріоризацію, В.А.Петровський – персоналізацію, А.М.Сухов – конформізм, С.А.Белічева – популярність (соціальний статус) і авторитет, П.Бергер і Т.Лукман – інституціоналізацію, легітимацію, екстерналізацію, об'єктивацію, інтерналізацію та деякі інші [30; 41; 187; 142; 213; 228]. Загальний перелік механізмів є невичерпним, як і сама соціальна реальність, і будь-які спроби впорядкувати їх є лише можливими напрямками аналізу.

Ідентифікація, або уподібнення, ототожнення себе з іншою значущою людиною, відтворення її поведінки, думок, почуттів, настанов, цінностей як своїх власних

(В.О.Васютинський, Л.Е.Орбан-Лембрик, С.І.Розум, Е.Еріксон, Е.Фромм), є одним із головних психологічних механізмів входження індивіда в соціальний світ, тобто його соціалізації [59; 238; 258; 289; 325]. Дія цього механізму має форму специфічної емоційної реакції індивіда на соціальний вплив, зумовленої готовністю і бажанням бути схожим на людину, яка цей вплив чинить [14, с. 57]. Ідентифікуючись зі значущими іншими, дитина набуває суб'єктивно прийнятної ідентичності. Особливо важливим є те, що вона приймає не лише ролі і настанови інших, а й їх світ. Ідентичність означає розміщення себе у певному світі і завоюється вона лише разом із цим світом.

Механізм ідентифікації забезпечує обрання індивідом певних соціальних ролей, усвідомлення ним групової належності, формування групових настанов, Ми-чуття тощо. Завдяки ідентифікації долається первинна синкретичність людської психіки, відбувається прилучення до суб'єктності інших людей, установлення специфічного зв'язку з ними. Ідентифікуючись зі значущими іншими, індивід певною мірою мусить відмовлятися від себе такого, яким він є. З одного боку, це означає його усотціалення, а з другого – змушує зберігати і захищати власну ідентичність від примусової над-ідентифікації [324, с. 229]. Як механізм соціалізації ідентифікація передбачає: 1) здійснення операцій порівняння і приписування собі характеристик іншої людини чи групи (ключовим є поняття “перенесення”); 2) установлення зв'язку між собою та іншою людиною чи групою (ключовим є поняття “афіліація”); 3) з'ясування подібності, тожності соціальних об'єктів (ключовим є поняття “категоризація”); 4) ухвалення рішення щодо встановлення відносин з цим соціальним об'єктом, уподібнення йому, наслідування його (ключові поняття: “позитивне ставлення”, “наслідування”). Для успішної ідентифікації дитина має навчитися: 1) виокремлювати себе з навколишнього світу; 2) відрізнити людські істоти серед інших об'єктів світу й виділяти їх в окрему категорію; 3) розуміти і визначати характерні людські якості, зіставляти їх із власними переживаннями в аналогічних ситуаціях; 4) класифікувати свої переживання за допомогою засобів мови; 5) приписувати мотиви іншим для пояснення їх поведінки.

На етапі вторинної соціалізації ідентифікація як механізм емоційного привласнення соціального знання поступається емоційно контрольованому та послідовному раціональному навчанню.

Багато дослідників соціалізації, що належать до різних наукових шкіл, зокрема, прибічники діяльнісного підходу (Г.М.Андреева, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв, А.В.Мудрик, Л.Е.Орбан-Лембрик, Т.Шибутані) основним, принциповим механізмом психологічного входження індивіда в соціум, власне, механізмом соціалізації вважають *інтеріоризацію* [11; 70; 142; 144; 187; 312]. За Д.О.Леонтьєвим, інтеріоризація полягає в активному перетворенні цінностей соціальних груп на особистісні цінності, привласненні індивідом зовнішніх стосовно нього соціальних і культурних норм, цінностей, досвіду та переведення їх у внутрішній план свого життя [144, с. 231]. За Р.С.Немовим, це трансформація матеріальної дії на ідеальну, поступове перетворення міжособистісного знання на внутрішньоособистісне [197, с. 304]. Інтеріоризація соціальних норм і норм соціального контролю, за Л.С.Виготським, є вищою психічною функцією людини, яка становить зміст, завдання і фундаментальний ефект соціалізації [70]. Це засвоєння “належних” універсалій без обов’язкового внутрішнього їх прийняття і погодження з ними.

Зміст і функції інтеріоризації певною мірою перетинаються і збігаються з тим, що означається поняттям *інтерналізація*, яке, зокрема, вживають теоретики соціально-конструктивістського підходу П.Бергер і Т.Лукман для позначення процесу і результату передачі наступним поколінням системи соціальних знань, яка постає у процесі соціалізації як об’єктивна істина і, будучи привласненою (інтерналізованою) тими, кому вона адресована, перетворюється на індивідуальну, суб’єктивну їх реальність. Інтерналізація – це “переймання-від-інших” світу, в якому ці інші вже живуть і діють [30]. Результатом інтерналізації є засвоєння дітьми у більш менш незмінному вигляді пропонованих їм соціальних уявлень, стандартів, настанов, цінностей, ролей, способів поведінки та інших соціальних норм і практик старших поколінь (батьків). На відміну від інтеріоризації, інтерналізація передбачає більшу міру внутрішнього прийняття й оцінку доцільності засвоєних універсалій. Результатом інтерналізації є, власне, Я людини, Супер-его (у психоаналізі), “самість” (у гуманістичної психології) тощо. Згодом світ, який свого часу був “перейнятий-від-іншого”, може бути творчо змінений або й (що менш імовірно) створений заново, але світ “перейнятий-від-іншого” довго залишатиметься у свідомості як пе-

вною мірою ідеальний. Це означає, що всіх людей об'єднує спільна перспектива, що люди беруть участь у житті одне одного і розуміють інших людей і світ, в якому ті живуть. На думку П.Бергера і Т.Лукмана, інтерналізація відбувається лише настільки, наскільки відбувається ідентифікація. Те й те роблять соціальний світ і суспільство як таке суб'єктивно реальними і значущими для індивіда, і саме завдяки інтерналізації індивіди стають благонадійними членами суспільства. Хоча, власне, в цьому питанні індивід позбавлений вибору: він має бути соціалізованим.

За В.А.Петровським, механізмом, який забезпечує представництво індивіда в житті та діяльності інших людей і в такий спосіб уможлиблює його здатність бути суб'єктом суспільного життя, є *персоналізація* [213]. Сутність персоналізації полягає в інтерпретації, тобто зіставленні із власними й належному увідповідненні інтелектуальної й емоційно-потребової сфер іншої людини, приписування собі її позитивних рис і якостей та перенесенні на неї своїх вад і помилок. Це означається як “відображена суб'єктність” [5, с. 169]. Персоналізація є передумовою сприймання дітьми абстрактних соціально-культурних, політичних та інших феноменів, які постають в їх свідомості уособленими конкретними людьми: батьками, вчителями, президентом країни тощо. Відображена суб'єктність і персоналізація, на думку Л.М.Фридмана, можуть розглядатися як відносно автономні складові рефлексії: персоналізація – як “Я в Іншому”, “Моє буття в Іншому”, а відображена суб'єктність – як “Інший у мені” [283, с. 137]. Цей механізм активується разом із втрачанням дитиною первинної біопсихічної цілісності і “розгортанням” її суб'єктності.

1.3.3.3. Механізми захисту від надмірної соціалізації. Для людини будь-якого віку, а особливо для дитини завжди актуальною є потреба у самозбереженні й захисті себе як живого організму і як психологічного суб'єкта від численних потенційно деструктивних чинників природного і соціального середовища, а також від дії руйнівних чинників, прихованих усередині неї самої (непозитивних думок, хибних настанов, шкідливих звичок тощо). Тож механізми пристосування і захисту мають не так зовнішню, як переважно внутрішню детермінацію (і зміст). На думку В.О.Татенка, “людина є вільною істотою

лише в контексті адаптації до умов існування” і “будь-який творчий її акт спрямований на пристосування до середовища” [268, с. 160-161]. Розваги, захоплення, хобі – це способи відволіктися від некомфортної дійсності, травмівних думок і переживань і таким чином захистити себе і свою психіку.

Механізмами пристосування можна вважати імпринтинг, наслідування, імітацію, навіювання, психічне зараження та ін. Кожна психологічна школа вносить у цей список свої доповнення. Зокрема, психоаналіз додає сюди механізми психологічного захисту, зокрема, витіснення, раціоналізацію, інтелектуалізацію, перенесення, ідентифікацію, проєкцію, сублімацію, регресію, уникнення тощо. Когнітивна психологія апелює до механізмів свідомого опрацювання ситуацій – моделювання, категоризації, переконання та ін. Біхевіоризм акцентує увагу на позитивних і негативних соціальних підкріпленнях (санкціях). Гуманістична психологія робить акцент на рефлексії, емпатії, зворотному зв’язку і т.ін. І кожна психологічна школа, досліджуючи питання впливу соціального середовища на індивіда (дитину), послуговується ідеєю, що людина з моменту народження надійно захищена від потенційно шкідливих зовнішніх впливів багаторівневими системами захисту, які не дають їй “випасти” за “соціалізаційні кордони”. Власне, функціонування цих захистів є природною, нормальною функцією людської психіки.

Свідомо чи неусвідомлено кваліфікація дорослим індивідом або дитиною спрямованих на них соціалізувальних впливів як надмірних, недоцільних чи неприйнятних активує відповідні – свідомі чи несвідомі (реактивні) – механізми пристосування до цих впливів і захисту від них, а також функцію пошуку ефективної стратегії поведінки (копінг-стратегії) у конкретній ситуації впливу [12; 183; 198]. Цінність цих механізмів для соціалізації полягає у тому, що їх дія є цілком очевидною, неприхованою і репрезентована в тих чи тих виявах емоцій і поведінкових реакцій. Отже, вони доступні спостереженню і дають зворотний зв’язок уважному до дитини соціалізаційному оточенню, а отже – можливість вчасно розпізнавати й коригувати соціально неприйнятні поведінкові експерименти дитини та небажані ефекти соціалізації [198]. Інтерпретація адаптаційно-захисної поведінки дітей ускладнюється тим, що стимули і реагування на них можуть бути віддалені в часі й просторі. Але, на думку А.Фрейд,

внутрішнє життя дітей менш складне і значно прозоріше за життя дорослих, а тому цілком доступне для розуміння [281].

Питання про механізми пристосування дітей до навколишнього світу, *особливості їх психологічного захисту*, внутрішні резерви дитячого “Я”, *особливості копінг-поведінки* і т. ін. віддавна вважаються вкрай важливими. Зокрема, їх ставили Е.Еріксон (“Дитина і суспільство”), А.Фрейд (“Психологія “Я” і захисні механізми”) і багато інших [7; 9; 30; 39; 198; 204; 281; 324].

За даними Р.М.Грановської, О.І.Захарова, І.М.Нікольської, М.І.Осоріної та інших дослідників дитячої психіки і поведінки, адаптаційно-захисні механізми, до яких вдаються діти, й активовані ними способи поведінки дуже індивідуальні й різноманітні, а більшість з них є суто “дитячими”, тобто, по-перше, цих стратегій дітей ніхто спеціально не навчав, а по-друге – вони є неприродними і нехарактерними для дорослих [94; 95; 198; 204]. Діти досить творчо долають внутрішнє напруження, обираючи стратегії, що дають їм полегшення: сумують, тривожаться, кусають нігті, виявляють агресію (розкидають і ламають іграшки чи речі), демонстративно плачуть (кричать, влаштовують істерику), творять особистий уявний світ фантазій і “ховаються” у ньому від дорослих, захоплено щось роблять, граються, лестять і догоджають дорослим тощо. Усе це і багато іншого є очевидними поведінковими виявами дії адаптаційно-захисних механізмів реагування на соціальні впливи. Деякі з цих видів реагування є успадкованими, а деяких діти навчаються в результаті спостереження за іншими дітьми і простого їх копіювання (імітації). При цьому захисна поведінка дитини ґрунтується на найбільш характерних природних її особливостях, які й виконують функцію своєрідного “психологічного знаряддя” захисту: збудливі діти збуджуються ще більше, пасивні та флегматичний ще більше дезактивуються, слухняні просять пробачення, а неслухняні стають ще більш неслухняними і некерованими, працелюбні включаються в суспільно-корисну діяльність, а ледачі – багато сплять, багато їдять і багато часу проводять біля телевізора [198].

На етапі первинної соціалізації основними стратегіями пристосування і захисту (і, відповідно, механізмами реалізації цих стратегій) є підкорення (погодження, підпорядкування, первинне узалежнення), уникнення і протест. При цьому *підкорення* значущій особі, вмотивоване бажанням отримати нагороду і/або уникнути покарання, є позитивним і цілком конструктив-

ним типом реагування на соціальний вплив, яке передбачає виконання (на рівні поведінки) вимог цієї особи, навіть без внутрішньої згоди з ними. За даними Е.Аронсона, Ф.Зімбардо, М.Ляйппе, С.Мілграма, підкорення виникає як відповідь на соціальний тиск – емоційний, інформаційний, нормативний чи інший [14; 97; 175].

За І.М.Нікольською та Р.М.Грановською, типовими механізмами психологічного захисту дошкільника і молодшого школяра є: 1) відмова, заперечення, опозиція, негативізм (“не буду!”, “не хочу!”); 2) витіснення, ігнорування (“нічого не бачу”, “нічого не чую”); 3) проєкція, перенесення власної “поганої” поведінки на інших, “я хороший, а сестра погана – це вона розбила чашку”); 4) імітація, ідентифікація, наслідування (“як мама”, “як тато”, “як учитель”); 5) подавлення, заміщення, фантазування, гра, сновидіння. У молодшому шкільному віці активується дія таких механізмів, як відчуження, уникнення, сублімація та деякі інші [198]. Це найпоширеніші копінг-стратегії взаємодії дітей даного віку з соціальним світом. Що доросліша дитина, то ширший їх спектр і різноманітніші механізми їх реалізації, а також дедалі більше в цьому задіяні структури свідомості, тобто реалізується свідоме включення належних механізмів пристосування і захисту (апелювання до “здорового глузду”, відключення емоцій, критичне сприймання ситуації (інформації) та об’єктивна її оцінка, обговорення її з іншими, проєкція її в майбутнє, передбачення наслідків тощо).

Вступ до школи є значною подією в житті дитини, яка стандартизує її соціальне життя і спричинює конфлікт мотивів бажання, або внутрішніх мотивів самої дитини (“хочу”, “бажаю”, “хочу і буду”) та мотивів необхідності, ініційованих дорослими і значною мірою примусових (“потрібно”, “належить”, “треба”). Відтепер замість самозбереження головною стратегією стає встановлення соціальних відносин з оточенням [95; 198]. Коли обрані дитиною стратегії поведінки не узгоджуються з нормами, що встановили дорослі, останні виказують незадоволення, яке неодмінно змушує дитину сумніватися в собі, переживати, обирати інші, більш прийнятні стратегії. За А.Фрейд, дитина залишається дитиною доти, доки відповідальність за рішення щодо задоволення її бажань належить дорослим, що її оточують, а шанси дитини стати дорослою залежать від того, наскільки її власне Я здатне впоратися із зовнішнім і внутрішнім дискомфортом.

ртом, захистити себе, ухвалювати у зв'язку з цим самостійні рішення і брати відповідальність за їх наслідки [281].

У процесі соціалізації перед дитиною час від часу постають проблемні ситуації, до подолання яких залучаються певні адаптивно-захисні механізми, що активуються і діють автоматично – так звані **захисні автоматизми**. За А.Фрейд, автоматизми – це певні дії, які відбуваються неначе самі по собі, без узгодження зі свідомістю, незалежно від бажань і намірів індивіда. Він “реагує”, “не помічає”, “забуває”, “виправдовується”, “припускається помилок у висловах” і т.д. автоматично, не усвідомлюючи цього [281]. Захисні автоматизми поділяються на ситуаційні (що виникають у психотравмівній ситуації, є тимчасовими і не потребують спеціальної корекції) і стильові (генералізовані, стійкі). Стильові автоматизми визначаються динамічними особливостями психіки та особливостями набутого соціального досвіду, зокрема, досвідом задоволення соціальних потреб, сімейних стосунків, розв’язання кризових ситуацій і т.ін.) [198, с. 51].

Механізми автоматичного психологічного захисту діють у двох напрямках: 1) в напрямі перебудови ставлення до ситуації (і, відповідно, пристосування себе до неї); 2) як активне заперечення ситуації (а отже, наміри і спроби змінити й пристосувати її до себе) [299]. Сутність захистів, спрямованих на зміну ставлення до ситуації, за З.Фрейдом, полягає у послабленні душевного напруження, спричиненого впливом певної настанови, через створення нової настанови без усунення психотравмівного чинника. Це забезпечують, зокрема, механізми витіснення, проєкції, раціоналізації. На адаптаційну роль цих механізмів існують різні погляди: з одного боку, їх дія визнається необхідною умовою збереження психічного здоров’я індивіда, а з другого – надмірна їх активація може спричинити індивідуальну й соціальну дезадаптацію.

Загалом система психологічного захисту дитини є комплексним явищем: механізми *подавлення і витіснення* позбавляють травмівних переживань, того, що неможливо забути і проігнорувати; механізм *проєкції* дає змогу перекласти надмірний тягар відповідальності на інших; *ідентифікація* розширює кордони власного Я, вводить дитину у світ значимих дорослих і створених ними норм, вимог, цінностей, дає задоволення від єдності з тими, хто її любить, сприяє розвитку самоповаги і прийняття певної гендерної ролі, поповнює її світ привласненим

соціальним досвідом; *раціоналізація* задовольняє потребу в системі доцільної орієнтації; *заміщення* виконує пристосувальну роль; *сновидіння* дають змогу трансформувати складні почуття в образи і переживати їх у відносно безпечний для дитини спосіб; *сублімація* уможливорює соціально прийнятні, узгоджені із суспільними нормами способи вияву сексуальних та агресивних інстинктів тощо [198].

1.3.4. Соціальний контроль: норми і санкції

За П.Бергером і Т.Лукманом, людина відкрита для світу, але домінуючі права на неї завжди мають соціум і соціальний порядок [30]. Для реалізації цих прав історично вироблено спеціальні нормативно-функціональні системи контролю. Ці системи впорядковують (унормовують, контролюють, коригують) зовнішній і внутрішній плани життя суб'єктів соціалізації, спрямовують останніх на шлях усотціальнення, увідповіднюють базовим суспільним матрицям, змушують узгоджувати думки, почуття, поведінку з очікуваннями і вимогами “свого” суспільства й відмовлятися від неналежного, того, що ним не схвалюється, і в такий спосіб захищають їх від потенційно небезпечних і не санкціонованих суспільством впливів, зберігають їх для соціуму.

Система соціального контролю – це своєрідний діалог між учасниками соціалізаційного процесу: тими, хто здійснює соціалізувальний вплив (умовно: суб'єктами соціалізувального впливу), і тими, на кого цей вплив спрямований (умовно: об'єктами впливу). Для такого діалогу потрібні, з одного боку, певні норми і вимоги до тих, кого належить соціалізувати (змістовий аспект соціального контролю), а з другого – спеціальні засоби примушування й контролю за їх виконанням (функціональний аспект контролю). Це можна уявити як доцільне поєднання змісту і функції (“спочатку навчимо, а потім вимагатимемо виконання”). Тож, з одного боку, соціальний контроль представлений змістовою, пропозитивною складовою, зокрема, ідеальними зразками “належного”, тобто того, чого слід дотримуватися, з чим слід узгоджувати соціальну поведінку (соціальними уявленнями, нормами, цінностями, ідеологіями, традиціями, звичаями, правилами, стереотипами і зразками поведінки і взаємин у референтних групах тощо). З другого боку, контроль представлений функціональною, прескриптивною складовою, а саме – системою соціальних санкцій: 1) позитивних, що запобігають відхи-

ленню від норм чи нагороджують за їх дотримання (нагорода, схвалення, заохочення, пояснення і переконання, конструктивні вимоги, позитивні соціальні підкріплення тощо) і негативних, що карають за відхилення від норм (негативні емоційні оцінки, критика, несхвалення, примушування, покарання, соціальна депривація, погрози, негативні соціальні підкріплення); 2) зовнішніх, групових санкцій (групові експектації, груповий тиск, рольові приписи, авторитети, в тому числі й анонімні, і т.ін.) і санкцій внутрішніх (страх неприйняття, страх покарання, самооцінка, самокритика, здоровий глузд тощо). Співвідношення між змістом і функцією соціального контролю істотно залежить від готовності об'єктів соціалізації до упокорення й усотціалнення: їх спротив соціалізувальним впливам і настанови на неупокорення автоматично посилюють функціональний аспект контролю.

Слід визнати, що таке впорядкування системи соціального контролю є “нежорстким”, досить умовним і залежить від конкретної ситуації емпіричного аналізу. Усі елементи цієї системи мають “проникні” кордони і можуть змінювати належність до тої чи тої групи або належати до кількох груп одночасно (в теоріях наукової класифікації це відомо як “проблема класів, що перетинаються”). Так авторитети можуть слугувати соціальними зразками, а сила авторитетів і бажання їх наслідувати активують дію механізму його наслідування і водночас активують дію механізмів ідентифікації, позитивного санкціонування, самоконтролю та ін. Або, наприклад, ідеологію можна розглядати як систему соціальний знань, уявлень і передбачених ними моделей поведінки чи як засіб групового контролю. Так само пояснення і переконання можуть слугувати позитивними санкціями, що стимулюють дотримання соціальних норм, або механізмами (інструментами) педагогічно-виховного впливу. Але це впорядкування дає певне системне уявлення про феномен соціального контролю як систему, яка досить успішно функціонує і утримує дітей і дорослих – як членів соціуму, суспільства – у межах соціалізаційного сценарію та соціалізувального впливу. Отже, є чимало підстав говорити про потужний соціалізаційний потенціал соціального контролю і про те, що мало хто здатний уникнути його чи зробити йому виклик.

Втрати через відхилення від соціальних приписів можуть бути такими значними, що навіть думка про них змушує індивіда не виходити за означені соціумом межі. Непідкорення соціальним

вимогам і нормам ставить під сумнів соціальну адекватність індивіда, а для нього самого означає не лише жорсткі санкції з боку референтних дорослих або членів “своїї” групи, ризик бути відчуженим ними, нереалізовану потребу в інтерперсональній взаємодії із значущими іншими, в обміні думками, інтеракціями та емоціями, а й тяжкі докори сумління, соціальний страх, страх втратити любов і прив’язаність тощо. Неувідповіднення індивідів вимогам соціального контролю, нехтування ними цих вимог у багатьох випадках є свідченням соціальної неадекватності або й порушення душевного їх здоров’я [35, с. 55].

Найчастіше проблему становить не те, що дитина звільняється з-під соціалізаційного впливу своєї соціальної групи, “випадає” із системи групового контролю, а те, що вона занадто їм підпорядковується, відмовляється від власних принципів, стає конформною. Непідкорення означає для дитини жорсткі санкції з боку своєї групи, ризик бути відчуженою. Тому вибір “бути особливим” часто стає надто важким тягарем для неї. Перебування у стані вільного волевиявлення не лише підносить над повсякденням і дає змогу відчути себе вільним, а водночас напружує, виснажує, знесилює і спокушає повернутися у звичний і затишний світ буденного, підпорядкованого комусь існування. І єдиний вихід для людини, за А.Адлером, – прийняти як абсолютну істину, що свобода поза соціумом є досить відносною абстракцією [7], що інколи значно краще “бути, як всі” і делегувати іншим відповідальність за своє життя, ніж нести тягар індивідуальної свободи.

Соціальний контроль – це багатфункціональний феномен, який можна розглядати як соціальний (соціалізаційний) інститут, механізм, ресурс соціалізації тощо. У вимірі соціалізації соціальний контроль спрямований на розв’язання подвійного метазавдання: на підтримку стабільності соціальної системи, елементом якої є контрольовані індивіди, і на її самовідтворення й розвиток. Функція соціального контролю в індивідуально-онтогенетичному вимірі полягає у забезпеченні засвоєння (інтерналізації) контрольованими індивідами норм і цінностей свого суспільства та увідповідненні з ними своїх думок і поведінки. Означений В.А.Петровським “постулат відповідності” (у даному раз разі йдеться про відповідність завдань і результатів соціалізації) присутній практично в усіх її концепціях і моделях. Згідно з ідеями інституціоналізації П.Бергера і Т.Лукмана [30],

соціальний контроль трансформує природну відкритість дитини для світу на передбачену соціальним порядком відносно закритість та вибірковість стосовно нього і його впливів.

Соціальний контроль, як зовнішній (що зумовлює внутрішнє емоційно-когнітивне напруження індивіда з приводу того, що подумають чи скажуть про нього інші), так і внутрішній (як стан внутрішнього напруження з приводу того, що думає про себе він сам) – найефективніше діє через групові механізми впливу, зокрема й через усвідомлення індивідом власної **групової належності**. Оскільки соціальність людини за визначенням має “колективну” природу, то й більшість механізмів зовнішнього щодо неї соціального контролю також мають колективний, груповий характер і вимагають від неї узгодження власних думок, дій і поведінки з думками і поведінкою “простої більшості” чи окремих осіб, особливо якщо ті сприймаються як представники референтних соціальних груп.

А.Адлер розглядав групову належність як головну силу, що стимулює соціальні контакти, визначає поведінку та шлях життєздійснення людини в соціальному просторі. На його думку, одною з базових потреб людини є потреба вписатися в соціальне середовище через включення у “свої” соціальні групи [6]. Соціальні групи з притаманними їм системами групового контролю і групового тиску на своїх членів (груповими експектаціями, статусно-рольовими приписами, традиціями, ідеологіями, оцінками, стереотипами, авторитетами) є “соціальним полігоном”, де відпрацьовуються соціальна поведінка, міжособистісні взаємини, соціальні ролі тощо. Через діючі в їх межах соціальне наслідування, соціальні підкріплення й інші функціональні механізми інкультурації та групового контролю відбуваються накопичення, передача і засвоєння соціального досвіду багатьох поколінь людей [5, с. 91].

1.3.4.1. Нормативна функція соціального контролю. Як уже зазначалося, першою функцією соціального контролю є функція нормативна. Перш ніж вимагати від членів суспільства дотримання певних соціальних стандартів і вимог, останні мають бути чітко означені і доведені до кожного.

Важливими нормативними елементами системи соціального контролю, що уможливають перевірку суб’єктів соціалізації на “відповідність”, є низка еталонів (зразків, взірців, норм-

рамок): соціальні норми й цінності, соціальні уявлення, суспільні ідеології тощо. Ці еталони, на думку Е.Дюркгейма, репрезентують колективні знання і досвід, колективну суб'єктність, колективні продукти життєдіяльності багатьох поколінь і мають трансцендентний, об'єктивний характер щодо індивідуальних свідомостей (індивідуальних суб'єктностей) [90]. Згідно з П.Бергером і Т.Лукманом, вони становлять упорядковану реальність повсякдення і конституюваний порядок, які є самоочевидними і не потребують перевірки й доведень, тобто існують незалежно від людського розуміння. Вони об'єктивовані і означені засобами мови ще до появи індивіда на соціальній сцені, і якщо він має намір кинути виклик декларованим приписам, йому доведеться мати справу з численними соціальними санкціями та іншими незручностями [30].

Нормування психічної реальності – єдиний спосіб створення культури, соціального середовища, людської спільноти. Соціальні норми, засвоєні (інтерналізовані) індивідами, гарантують їм психологічну стабільність, спрямовують їх думки і поведінку і мають велику соціалізаційну силу на всіх етапах соціалізації [186]. Нормуванням досягається невідстороненість суб'єктивної картини світу й орієнтація на єдині, однакові для всіх членів спільноти зразки (схеми) реальності. Отже, індивід одночасно постає як активний суб'єкт і як носій спільних для більшості членів суспільства норм і цінностей, що регламентують його активність. Оскільки сприймання й інтерпретація навколишньої дійсності постійно визначаються соціальними нормами, він неначе занурений у них, а тому не завжди усвідомлює їх і не помічає їх дії. На думку П.Бергера і Т.Лукмана, реальність повсякдення має зони, які не обов'язково доступні сприйманню і розумінню кожної людини [30]. Однак, більшість індивідів свідомі того, що живуть у спільному з іншими світі і, отже, мусять зважати на загальноприйняті уявлення і норми, які регламентують існування людей у соціумі. З огляду на це, соціалізація часто означається саме як безперервний процес засвоєння людиною (дитиною) соціальних норм, цінностей, правил, створених без її участі іншими людьми.

Соціальними нормами є будь-які типові для певного суспільства моделі мислення і поведінки, які трапляються так часто, що сприймаються як репрезентації цього суспільства. Первинною фазою соціальних норм є табу – заборона на певні дії і

навіть пов'язані з ними думки. На ранніх етапах соціалізації така заборона вже сама по собі змушує дитину “не думати про це”, а сприймати як належне. З дорослішанням і поставанням суб'єктності заборони починають вабити дитину, спонукають її рефлексувати з їх приводу, виявляти справжню їх причину. Проте і без цього норми-заборони інтеріоризуються, привласнюються, набувають суб'єктивної значущості, перетворюються на внутрішні переконання і моральні норми. За Ф.Ніцше, мораль є важливою, священною і недоторканою системою “вічних істин”, на значенні яких наголошували представники найрізноманітніших психологічних шкіл і течій [4; 6; 7; 19; 31; 36; 44; 108; 114; 256; 280; 290].

Соціальні норми діють лише тоді, коли стають змістом свідомості окремих індивідів. Поза свідомістю норм як таких не існує. Доти, доки соціальні норми не усвідомлюються дитиною і діють на несвідомому рівні, відповідальність за їх дотримання покладається на близьких дорослих, що її оточують. Проте й опосередковані дорослими, ці норми регламентують природні потреби дитини, становлять основу формування суто людської мотивації (соціальні цінності становлять основу мотивації), здійснюють нормативно-ціннісну регуляцію поведінки (жорстко й однозначно визначають просоціальну, потрібну, бажану, очікувану від дитини поведінку). У результаті цього відбувається поступове заміщення стихійно-вітальних потреб дитини на систему визначених культурою цінностей (Д.О.Леонтьєв) [143].

На етапі вторинної соціалізації інтерналізовані соціальні норми (уявлення, правила, орієнтації, форми поведінки, соціально прийнятні форми вияву емоцій і почуттів тощо) поступово набувають внутрішнього смислу і перетворюються на самодостатні детермінанти поведінки [76; 174; 238; 258]. Загальна логіка дії соціальних норм на цьому етапі соціалізації ґрунтується на тому, що поведінка дитини перебуває у сфері подвійного контролю – з боку соціуму (у просторі оцінок значущих інших, громадської думки тощо) і з боку її самої (у просторі самооцінок). Якщо ці оцінки збігаються, то можна стверджувати, що поведінка має виражений просоціальний характер. Якщо ж оцінки розходяться, поведінка може набувати конфліктного і навіть вираженого асоціального спрямування.

Більшість соціальних норм, як і раніше, засвоюється дітьми в тому вигляді, в якому їх пропонує соціум, уособлений бли-

зькими дорослими. Але вони є вже не такими застиглими і, як норми конвенційні, розвиваються і змінюються (Е.Кассіер, Л.С.Виготський). Одним із напрямів таких змін є створення дитиною власних особистісних норм, що уможливорює компроміс між соціальними нормами і особистою свободою [238, с. 111]. У разі “неправильної” соціалізації зміст соціальних норм може викривлятися і привласнюватися таким, яким індивід його вигадав (нав’язливі думки, дії). Причини цього З.Фрейд вбачав у спрямованих на дитину невмотивованих заборонах, у ритуалізації заборон і зараженні ними, у надмірно суворому до дитини Супер-его або надмірному внутрішньому примусі [59; 282].

Специфічними репрезентаціями соціальних норм є соціальні уявлення і цінності. За концепцією соціальних уявлень (Ж.Абрик, В.Дуаз, Д.Жоделе, Ж.Кодол, С.Московічі, К.Херзліш та ін.), соціальна реальність є сукупністю соціальних уявлень, що репрезентують в індивідуальній свідомості світ культури і суспільні відносини. Термін “соціальні уявлення” запропонував Е.Дюркгейм для означення особливої форми колективного знання, що засвоюється окремими індивідами [90] у процесі соціалізації. У сучасному науковому дискурсі соціальні уявлення трактуються як осмислена форма соціального пізнання [11]. У зв’язку з цим С.Московічі говорить про наукові і житейські (буденні) уявлення, або уявлення “здорового глузду” [185], а П.Бергер і Т.Лукман – про теоретичне і до-теоретичне знання [30]. Теоретичне знання у загальній системі соціальних значень становить незначну і не найважливішу частину того, що вважається соціальним знанням. Системи теоретичного і до-теоретичного знання не збігаються і не зводяться одна до одної. Вони є альтернативними і рівнозначними формами сприймання світу. Для підтримання соціального порядку особливе значення має до-теоретичне знання (“те, що знають усі”) про соціальний світ (загальноприйняті правила поведінки, моральні принципи, рольові приписи, народна мудрість, вірування, міфи і т. ін.). До-теоретичне знання, попри свою ненауковість, є самоочевидним, і саме воно найбільше опосередковує структури соціального світу і першим засвоюється інтералізується індивідуальною свідомістю у процесі соціалізації.

Сформовані в індивідуальній свідомості ментальні (духовні) структури, що є ментальними репрезентаціями суспільства, соціуму, соціального порядку, зміцнюють психологічну стабіль-

ність соціальних суб'єктів (індивідів, груп) і соціуму в цілому, спрямовують думки і поведінку людей у нестандартних (нових, мінливих, кризових тощо) соціальних умовах. На рівні індивідуальної картини світу соціальні уявлення є феноменами, що знімають (зменшують) напруження між звичним і новим змістами і адаптують нові змісти до наявної системи уявлень завдяки так званім “моделям закріплення” (перетворення незвичайного і нового на звичайне і банальне). На рівні малих соціальних груп вони виступають як феномени рефлексивної активності у внутрішньогруповій взаємодії (Ж.Кодол). На рівні міжгрупових взаємин, згідно з теорією соціальної категоризації Г.Тешфела, соціальні уявлення є елементом рефлексивних міжгрупових відносин, детермінованих як загальними соціальними чинниками, так і частковими ситуаційними особливостями взаємодії. На рівні великих соціальних груп і соціуму загалом соціальні уявлення складаються в системи, що наближаються за ознаками до ідеологій [228, с. 375].

Різновидом особливо сталих соціальних уявлень є **соціальні стереотипи** – основний ментальний матеріал суспільної і масової свідомості. Стереотипи поєднують у собі знання, емоції і ставлення, які в готовому вигляді надходять від значущих джерел інформації і закріплюються в свідомості людей у процесі набуття ними соціального досвіду. Часто вони мають форму художньо й естетично привабливих метафор чи оксюморонів, які є невід’ємними компонентами індивідуальної і масової свідомості [114, с. 75]. Завдяки стереотипізованому, а отже, спрощеному, схематичному, певною мірою упередженому сприйманню, світ категоризується і видається більш прогнозованим та контрольованим [97, с. 258], спрощується взаємодія людей з феноменами соціальної реальності в умовах дефіциту інформації. Відомий теоретик стереотипів У.Ліппманн говорив про охоронну їх функцію. За його спостереженнями, стереотипи так наполегливо передаються від покоління до покоління, що сприймаються як реальність, даність, генетичний факт. Вони виконують також функцію морально-етичної регуляції, оберігають культурні традиції суспільства, забезпечують його сталість і єдність [53; 114; 158]. Стереотипізація, за М.В.Бутиріною, є ознакою самоорганізаційних процесів у соціальних системах різного рівня і слугує механізмом, який забезпечує тиражування й поширення єдиних форм (смыслів, змістів, емоцій, реакцій) і

передачу їх від покоління до покоління [53, с. 17]. Тому сценарій соціалізації передбачає опрацювання і привласнення базових соціальних стереотипів.

Психологічним підґрунтям соціальних стереотипів є соціальні настанови, які передбачають готовність сприймати предмет чи явище певним чином, практично незалежно від попереднього досвіду. Крізь призму настанов і стереотипів сприймаються реальні предмети, взаємини, події, соціальний світ і його дійові особи. Різновидом соціальних настанов є *забобони* (настанови щодо об'єктів, які спричиняють негативне до них ставлення, неприязнь, страх, негативні думки тощо і активують намір уникати їх, керувати ними, господарювати над ними). Забобони ґрунтуються на неповній інформації і здебільшого є необґрунтованими й ірраціональними. Проте, як викривлений фільтр, вони опосередковують соціальне сприймання і соціальні оцінки.

Соціальні уявлення і стереотипи мають три виміри: 1) вимір інформації (сума знань про об'єкти і явища навколишнього світу); 2) поле уявлення (організація його змісту); 3) вимір настанови (система настанов щодо об'єкта уявлення). І це певною мірою наближає їх до соціальних цінностей.

Соціальні цінності слугують нормативним засобом соціального контролю, який також вироблений багатьма поколіннями людей і має потужний соціалізаційний потенціал. Поняття “цінності” вживається у філософії, соціології, психології для позначення об'єктів, явищ, властивостей, абстрактних ідей тощо, які втілюють суспільні ідеали і слугують еталонами належного, потрібного, необхідного для наближення до інтересів, ідеалів, потреб суб'єкта (М.С.Каган) [108]. Цінності традиційно означаються як колективний продукт діяльності соціальних суб'єктів [228, с. 442], але, як і будь-які інші нормативні ментальні конструкти, вони мають смисл і набувають дієвої сили лише тоді, коли стають придбанням індивідуальної свідомості.

Соціальні цінності традиційно поділяють на термінальні (базові, що увідповіднені принципам соціального життя і репрезентують цілі життєдіяльності) та інструментальні (оперативні, спрямовані на реалізацію цих цілей і принципів і репрезентовані способами дій, поведінкою). Ті й ті разом утворюють ціннісні системи, які, за І.Д.Бехом, змістовно і структурно відображають об'єктивну дійсність зовнішнього для людини світу і, власне,

саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках і слугують регуляторами соціального життя і людської діяльності [34, с. 23]. Вироблені людством (народами, культурами, соціумами) ціннісні системи закріплені у знаках культури [142; 144], у фрактальних матрицях соціуму [87; 88], у традиціях, міфах, релігії [23; 71; 73; 127; 134; 139; 143; 147; 50; 151; 183; 203; 320; 323] і є тими “анонімними авторитетами”, якими мало хто здатний нехтувати.

За даними Д.О.Леонтьєва, у фаховій літературі, присвяченій цінностям, описано три основних підходи до розуміння їх природи: 1) тлумачення цінностей як різновиду думок, уявлень, переконань (М.Рокич, А.Ручка, В.Брожик, Б.Шльодер); 2) тлумачення їх як соціальних орієнтацій, різновиду соціальних настанов, інтересів, ставлень (М.І.Бобнєва, М.Кунявський, Ч.Морріс, Е.Шпрангер), згідно з яким цінностям приписується організаційно-керівна функція (або функція ціннісної регуляції); 3) тлумачення їх як потреб і мотивів, наділених самостійною спонукальною силою (Ф.Є.Васильок, Б.І.Додонов, Д.О.Леонтьєв, Ю.А.Шерковін, А.Маслоу) [58; 83; 144; 162; 309], і, на думку Д.О.Леонтьєва, саме останнє тлумачення цінностей має найвищий пояснювальний потенціал [144, с. 223-224]. Проте в усіх цих якостях засвоєні індивідами соціальні цінності мають потужний соціалізаційний ресурс і є засобом внутрішнього соціального контролю (самоконтролю) на етапі самосоціалізації, коли індивід постає вже не як об'єкт, а як суб'єкт соціалізації, котрий має власну ієрархію індивідуальних цінностей, що пов'язують духовний його світ з культурою і духовними практиками суспільства, де він живе і діє.

До нормативних соціальних цінностей надіндивідного рівня належать суспільна мораль, суспільні ідеології, релігія, звичаї, традиції, ритуали, анонімні авторитети тощо. Усі ці нормативні засоби набувають особистого значення після завершення першого соціалізаційного циклу, тобто із вступом дитини у самостійне доросле життя. А поки вони мають для неї неголовне значення і їх вплив на дитину опосередковується близькими дорослими, які становлять соціалізувальне її оточення.

1.3.4.2. Функція соціальних санкцій. Характерною ознакою, яка завжди супроводжує усвідомлення соціальних норм, є спокуса порушити ці норми. Опозиція “усвідомлення

табу – прагнення його порушити” становить головну інтригу моралі. Тому важливою функцією соціального контролю є функція соціальних санкцій, яка стосується передусім тих членів суспільства, чия поведінка не узгоджується з прийнятими соціальними нормами. І якщо нормативна сила соціального контролю виявляється для дитини недостатньою, то починають діяти соціальні санкції – позитивні, сутність яких полягає в заохоченні до очікуваної поведінки (прохання, переконання, виклик, схвалення, подяка, матеріальна нагорода і т. ін.) або негативні (несхвалення певних думок, особистих виборів, кепкування, заборона на певні дії та поведінку, вимога, примушування до певних дій і навіть покарання за “невідповідність”, у тому числі й фізичне, покарання емоційною депривацією, загроза покарання тощо). Психологічним ефектом санкцій є усвідомлення і визнання необхідності діяти певним чином, тобто їх інтеріоризація і перетворення на внутрішній обов’язок і особисту відповідальність [268, с. 128]. Механізм санкціонування виконує важливу функцію соціального підкріплення (позитивного і/чи негативного) засвоюваних дитиною соціальних норм і в такий спосіб забезпечує соціально внормовану соціалізацію. Пунітивний характер соціального контролю цілком узгоджується із завданнями соціалізації, оскільки його дія поширюється на всіх, а особливо на тих індивідів, поведінка яких виходить за межі соціальних норм.

Усі зазначені вище види санкцій належать до групи так званих “зовнішніх”, тобто таких, які застосовують до дитини особи, інституціонально уповноважені здійснювати соціалізацію. “Зовнішні” санкції домінують над “внутрішніми” (тими, які в разі потреби застосовує щодо себе сам індивід) на перших етапах соціалізації. Важливим моментом цих етапів є те, що більшість соціальних взаємодій дітей опосередковується третіми особами. Дорослі можуть повернутися до первинних значень завдяки своїй пам’яті. Діти ж виявляються у принципово іншій ситуації: знання передається їм через “другі руки”, а можливості це знання інтерпретувати є досить обмеженими. Тому діти особливо потребують легітимного, послідовного, несуперечливого тлумачення смислів, означення їх у термінах інституціонального порядку, так само як вони потребують “прозорого” означення спрямованих на них вимог і санкцій.

З дорослішанням дитини (формуванням внутрішнього плану її життя, її ідентичності, поставанням її як суб’єкта влас-

ного життя і власної соціалізації тощо) “зовнішні” санкції по-малу поступаються пріоритетом “внутрішнім”, які діють завдяки системі “само-механізмів” (самоконтролю, самооцінюванню, самопотенціюванню, самопокаранню і т. ін.), що стає можливим із розгортанням її суб’єктивних інтуїцій і появою в її свідомості таких ментальних новоутворень “високого порядку”, як образ світу, Я-концепція, системи настанов і цінностей тощо. Дія механізму самоконтролю ґрунтується на усвідомленні й оцінюванні суб’єктом власних думок, психічних процесів і станів, власних дій і вчинків та співвіднесенні їх із суспільними вимогами. Самоконтроль передбачає принаймні дві обставини: наявність еталону (зразка для зіставлення і наслідування) і можливість мати зворотний зв’язок (зокрема, ставлення інших до дій, що підлягають контролю та оцінки ними цих дій) [299].

Самоконтроль і самооцінка є елементами особистісного ядра, що регулюють соціальну поведінку людини на основі сформованої в неї ідентичності та інтерналізованих нею соціальних оцінок і ставлень, а також результатів зіставлення нею образів себе-реальної і себе-ідеальної [283, с. 154]. Соціалізаційну дію самооцінювання пояснює механізм під назвою “загроза самооцінці”, який “працює” так: якщо індивід сприймає можливі зміни у собі як підтримку свого Я і можливість підвищити свою самооцінку, то оцінює їх позитивно і приймає їх, якщо ж він сприймає ці зміни як загрозу Я і власній самооцінці, то, відповідно, не приймає і відхиляє їх [41, с. 386].

Аналізуючи захисний потенціал суспільства, І.Рущенко висуває гіпотезу про існування фундаментального за суттю захисного бар’єра, який блокує деструктивну для соціуму поведінку, означеного ним як **архетип заборони**. Як будь-який інший культурний архетип, він зберігає колективну пам’ять людства, досвід його культурогенезу і соціогенезу, зокрема, репрезентує ціннісно-змістову опозицію “дозволене, належне, просоціальне – заборонене, неналежне, асоціальне” і вмикає на рівні колективного несвідомого механізми блокування соціально неприйнятних практик [244]. На думку І.Рущенко, особистість є збалансованою нормативною системою, в якій кожний тип асоціальних імпульсів має відповідні внутрішні бар’єри, що гальмують асоціальну поведінку. Скоєння асоціальних дій (зокрема, злочину) свідчить про слабкість внутрішніх психологічних бар’єрів, які формуються в структурі особистості під впливом соціальної іс-

торії. Це подвійний процес: з одного боку, суспільство на кожному новому етапі еволюції формує очікування щодо поведінки своїх членів і підкріплює їх жорсткими санкціями, а з другого – індивіди змушені утримувати у свідомості зміст заборон, аби “вписатися” в соціальне оточення. Люди, в яких не сформовані стримувальні механізми, небезпечні для соціуму [244].

Як зауважує І.Рущенко, в епоху палеоліту архетип заборони ще не був сформований. Вигляд крові, розчленовані туші тварин були для людини буденністю і викликали лише позитивні емоції. Звичай пити кров тотемних тварин і досі зберігається у деяких африканських (і не лише) племен. Навіть у часи перших великих цивілізацій, як свідчать дані археологів, практично в усіх людських спільнотах практикувалися криваві жертвоприношення, ритуальні вбивства дітей, сексуальні оргії, інцест, публічні дефлорації тощо. Для радикальної зміни ситуації (зокрема, для зміни ставлення людей до цього) знадобилася ціла епоха. Християнство встановило суворе табу на “поганські” звичаї. Та навіть християнські цінності тривалий час не могли припинити існуючі в Європі жорстокі криваві практики (публічні страти, ритуали тортур тощо) [244]. Нині за сувору заборону кривавих звичаїв виступають усі сучасні релігії, і без цієї заборони дальша соціальна еволюція опиняється під загрозою.

Архетип заборони виконує соціалізаційну функцію на підсвідомому рівні. Як частина соціального несвідомого, він є потенційною можливістю, що актуалізується в ранньому дитинстві і згодом починає діяти як самостійна психологічна програма. Основними його елементами, які відіграють важливу соціальну роль, є страх, почуття провини і власне заборона, яка означає табу для “нормальної” людини, але при цьому вабить патологічних порушників табу. “Нормальні” люди інстинктивно (і свідомо) бояться посісти соціальну позицію, яка може вивести їх за межі суспільного життя, надати статус “нелюда”, “вовкулаки”, зробити вигнанцями їх самих і їхніх нащадків [244].

На етапі вторинної соціалізації підпорядкована позиція дітей стосовно дорослих залишається провідною, однак діти дедалі частіше виявляють самостійність і вступають у взаємодію з дорослими як суб’єкти власної активності. Первинна настанова “чинити як дорослі” поступово змінюється на протилежну – діяти самостійно. Діти дедалі більше віддаляються від значущих дорослих і дедалі більше часу проводять за межами їх контро-

лю. Та це означає не послаблення соціального контролю, а те, що починають діяти інші, значно ефективніші його важелі, а саме – групові форми контролю і самоконтроль. Надмірні тиск і опіка з боку дорослих у цей період соціального розвитку дитини спричиняють переважно негативні наслідки. Так, О.В.Улибіна описує “інцестуозну” реальність дитинства в сучасній культурі, розуміючи інцест як культурний феномен, за якого спрямовані на дитину батьківські впливи порушують символічний порядок і породжують стосунки, в яких немає місця особистій автономії і які спричиняють патологічну залежність дітей від дорослих і навпаки [274]. А О.А.Донченко вважає закономірним наслідком таких стосунків формування синдрому “вічного дитяти” [85].

Важливим елементом системи соціального контролю, який, з одного боку, посилює чутливість суб’єктів соціалізації до соціалізаційних впливів, а з другого – перевіряє їх на соціалізаційну відповідність і виконує функцію як позитивних, так і негативних санкцій, є *авторитет значущих осіб* (“авторитетних близьких”, “великої людини”). На соціалізаційній функції авторитетів наголошували П.Бергер, Е.Дюркгейм, Т.Лукман, М.Мід, С.Московічі, С.Сігеле, З.Фрейд та багато інших авторів [30; 59; 90; 174; 186; 247; 282]. Авторитети не лише створюють основи ціннісного, ідеологічного відображення дійсності, а й мають потужний потенціал впливу. На думку В.О.Васютинського, з раннього дитинства людей дедалі більше характеризує готовність (спочатку неусвідомлена, а згодом цілком свідомо) піддаватися впливу значущих, авторитетних осіб і наслідувати авторитетів, яка є необхідною умовою соціалізації. Звільнившись від впливу батьків, дитина не позбувається глибоко вкоріненої у ній потреби мати над собою когось мудрого й авторитетного, власне, того, хто уособлює владний вплив [59, с. 340].

Спочатку авторитет батьків, як безсумнівний і незаперечний факт раннього розвитку, створює основи належного і про-соціального відображення дитиною дійсності, за якого внутрішній і зовнішній її світи об’єднуються у відносно несуперечливе й символічно означене буття [59, с. 346]. Згодом дитина потрапляє у сферу впливу більшої кількості значущих осіб та різноманітних соціальних груп і угруповань, далі – у сферу впливу мас-медіа, ідеологій, традицій, анонімних авторитетів і т.д. Вона стикається з конкуренцією авторитетів і світобачень, які їй звідусіль пропонуються (або й нав’язуються). В

умовах медіасередовища великої сили набувають “анонімні авторитети” (громадська думка, “проста більшість”, “здоровий глузд”, наука, релігія, усталені уявлення про психічне здоров’я і “нормальність” тощо), роль яких, зокрема, зазначали Г.Келлі, Е.Ноель-Нойманн та ін. [199; 289; 337]. Зокрема, Е.Фромм вважав, що анонімна влада авторитетів сильніша й ефективніша за владу відкрити, бо в цьому разі примус і необхідність виконувати те, що ці авторитети приписують, є більш прихованими [290]. Крім того, роль анонімних авторитетів визнає велика кількість інших людей, і це створює відчуття причетності до чогось важливого, спільного й прийнятного для більшості.

За С.Московічі, немає принципової різниці між живими і померлими авторитетами: лідер може стати кумиром, вождем, навіть якщо він царює лише в людській пам’яті [185, с. 408]. На думку В.О.Васютинського, померлі кумири посмертно існують у сукупному тексті людської пам’яті і, як і живі, виконують функцію психо-ідеологічного увідповіднення індивідуальної й масової свідомості [59, с. 343]. З погляду Дж.Міда, авторитети репрезентують і уособлюють ідеальний суспільний устрій і виступають у ролі своєрідних символів (атракторів суспільної свідомості), навколо яких розрізнені у просторі індивіди об’єднуються і набувають здатності відчувати особисту причетність, єдність із суспільством і всіма його членами [173, с. 197].

Особливо велику силу має авторитет Бога. За Г.Тардом, усі концепції Бога, навіть концепція створення Бога людьми, містять ідею, що Бог є джерелом і відображенням міжлюдських стосунків, мірилом добра й істини [264, с. 115]. Через зв’язок з Богом, як стверджує С.Франк, людська душа відчуває зв’язок з усім світом [280]. На думку В.Райха, в уявленнях про Бога виявляється людське сумління [233]. Ідеології і кумири відходять у небуття, замінюються іншими, але авторитет Бога залишається непохитним. На початку 2006 р. в кінотеатрах усіх країн світу одночасно демонструвався фільм “Код да Вінчі”. Масована акція, що мала грандіозний провокаційний задум у справді світовому масштабі, могла б похитнути цей авторитет, коли б для цього був хоча б один шанс.

1.4. “Успішна” і “неуспішна” соціалізація

Головне призначення і водночас головне приречення людини – жити в суспільстві й відбутися як істота психосоціальна. Це, попри її волю, покладає на неї дві відповідальності. Перша – стати необхідною часткою, уніфікованою структурною одиницею суспільства, яка становить його базис, гарантує його самозбереження й самовідтворення, що неодмінно пов’язано із соціальним диктатом, обмеженнями, контролем і уподібнює членів суспільства одне одному й певному суспільному зразку (еталону). Друга – стати на шлях особистого розвитку, самоактуалізації, вибороти право на унікальність та індивідуальну свободу, що передбачає особисту активність, творчість, здатність протистояти соціальному тиску, ухвалювати “непопулярні” рішення тощо.

Як уже наголошувалося, соціалізація є двостороннім процесом, в якому однаково зацікавлені кожний окремих індивід і суспільство в цілому. Загальний зміст і головна його задача полягають у формуванні соціального змісту свідомості й застосуванні його в реальному житті [238, с. 24]. Соціальна свідомість має соціальну складову (засвоєні індивідами культурні універсали, цінності, соціальні норми, зразки поведінки у своєму суспільстві, в соціальних групах, до яких індивід належить) та індивідуальну (особливості внутрішнього психологічного життя індивіда). Перша забезпечує відновлення і примноження соціально-культурного спадку суспільства і пов’язані з цим психосоціальні ефекти соціалізації, а друга – поставання індивіда як особистості, суб’єкта власного життя, здатного відносно комфортно існувати в соціальному світі та успішно взаємодіяти з ним, і, відповідно, психологічні ефекти соціалізації.

Зміст і ефекти соціалізації визначаються, з одного боку, особливостями і якістю спрямованих на індивіда соціалізаційних впливів, а з другого – ставленням і особливостями реагування індивіда на ці впливи. Кожний індивід засвоює певні набори соціальних норм, набуває певного рівня розвитку соціальності, включається в певні соціальні взаємини, засвоює і виявляє певні форми соціальної поведінки, стає членом тих чи тих соціальних груп, робить той чи той внесок у загальну ентропію свого суспільства, а також набуває певного рівня індивідуального, особистісного розвитку. Але при цьому постає питання

стосовно того, коли це може кваліфікуватися як “успішна” (адаптивна, правильна, за А.А.Налчаджяном) соціалізація, а коли, навпаки, як “неуспішна” (неадаптивна, неправильна), така, що не вписується в межі “нормального”, типового й універсального для своєї культури [194]. На думку П.Бергера і Т.Лукмана, “успішна” соціалізація є виявом високого рівня симетрії між об’єктивною і суб’єктивною реальностями, тоді, як “неуспішна”, навпаки, є очевидним виявом асиметрії між ними [30].

Універсальні ефекти (і, відповідно, критерії) “симетричної”, “успішної” соціалізації постають як: 1) сформована внутрішня настанова існувати, функціонувати, розвиватися у сфері вимог соціального контролю (власне, просоціальність – як універсальна “внутрішня” ознака); 2) здатність активно діяти в цьому напрямі (власне, соціальна мобільність – як “зовнішня”, поведінкова ознака). Системи якостей, що це забезпечують, описані далі як психологічні і психосоціальні ефекти соціалізації, формуються протягом усього дитинства на тлі розгортання суб’єктності індивіда (паралельно й узгоджено з ним і водночас – відносно автономно). Процес їх формування не завершується із завершенням дитинства, а більш-менш успішно триває впродовж дальшого життя людини. Завершення дитинства і вступ дитини у повноліття (тут і далі пам’ятатимемо про умовність цієї межі) означають завершення основного, базового циклу соціалізації. З огляду на це, у старшому шкільному і в студентському віці доцільно й коректно оцінювати успішність соціалізації. Досі ж ця оцінка має свої особливості, оскільки фактично оцінюється “сировина”, “напівфабрикат”, а тому природний у цій ситуації висновок про “соціалізаційну незрілість” є так само правильним і самоочевидним, як, наприклад, висновок про неготовність фруктового дерева плодоносити взимку.

1.4.1. Соціалізована особистість: психологічні і психосоціальні ефекти соціалізації

Успішна соціалізація значною мірою має апріорний характер і є, як уже зазначалося, метапроектом, реалізація якого розрахована на досить тривалий час. Протягом цього часу в суспільстві можуть статися серйозні, докорінні зміни, які вносять відповідні корективи в соціалізаційний процес. Місце для таких змін і можливі їх межі передбачені “невидимою волею соціалізації” та її метапроектом. Більшість цих змін стосуються вто-

ринної соціалізації. Лише на етапі вторинної соціалізації постає питання про критерії її успішності (критерії соціалізованої особистості), виокремлення яких є одним із завдань, котрі нам належить розв'язати. Що ж до успішності первинної соціалізації, то її критерії залишаються практично незмінним навіть у часи соціальних катаклізмів і суспільних криз. Серед них головним є прописана у сценарії “правильної” соціалізації готовність взаємодіяти з соціалізувальним оточенням і піддаватися (підпорядковуватися) його впливам.

Психологічні ефекти соціалізації виявляються на індивідуальному її рівні. Одним із перших у радянській психології проблему психологічних ефектів соціалізації сформулював Б.Г.Ананьєв, виокремивши серед них такі: 1) зміни соціальних настанов та детермінована соціальними очікуваннями готовність індивідів у певний спосіб діяти в певному соціальному середовищі; 2) динаміка інтересів, цінностей, ціннісних орієнтацій як відносно стійке спрямування особистості; 3) використання інтелектуально-пізнавального ресурсу особистості (передусім динамічний баланс процесів інтеріоризації й екстеріоризації розумових дій); 4) формування характеру людини (як певний цілісний ефект соціалізації) [9].

До психологічних ефектів соціалізації можна відносити: 1) *соціалізацію інтелектуально-когнітивної сфери і пізнавальних процесів*, зокрема, формування систем понять і значень (Г.М.Андреева, О.М.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв, С.І.Розум, Р.Солсо У.Джемс і багато інших); 2) *соціалізацію мовлення* (Л.С.Виготський, Н.Ф.Каліна, С.Л.Рубінштейн, Г.Крайг, Б.Уорф, Е.Сепір, Н.Хомський та ін.); 3) *соціалізацію емоційної сфери* (Б.І.Додонов, І.Г.Колімба, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, В.М.М'ясищев, П.В.Симонов, А.Ш.Тхостов, П.Екман, К.Ізард, Д.Мацумото, Т.Шибутані); 4) *соціалізацію поведінки у предметному середовищі* (Л.І.Анциферова, М.С.Каган, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лебрик, І.С.Розум, У.Матурана, П.Бергер, Т.Лукман. Б.Рассел) та у міжсуб'єктних взаєминах (М.І.Бобнева, В.О.Васютинський, І.С.Кон, А.В.Петровський, С.Т.Посохова, М.Коул, В.Кондол, Т.Шибутані); 5) *соціалізацію внутрішнього життя індивіда* (формування Я-концепції, індивідуальності, ідентичності, суб'єктності, самості тощо) (К.А.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, Л.І.Божович, В.А.Петровський, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, А.Маслоу, Е.Фромм та ін.).

Одним із важливих психологічних ефектів соціалізації є усвідомлення себе в соціальному світі, формування узагальненого уявлення про себе як про суб'єкта індивідуального і соціального життя, тобто формування адекватної концепції себе самого (Я-концепції). Як будь-яка система значень, *Я-концепція* формується у процесі взаємодії з іншими і є, за С.І.Розумом, найважливішою внутрішньопсихологічною умовою організації суб'єктом свого психічного життя і своєї соціальної поведінки. Адекватність концепції означає відповідність уявлень індивіда про навколишній світ, його учасників і себе самого поряд з ними. Формування сталої і несуперечливої Я-концепції є одною з важливих ознак успішної соціалізації. На думку С.Т.Посохової, Я-концепція передбачає: усталення стандартів індивідуальної неповторності особистості, її суб'єктної цілісності в мінливих зовнішніх умовах; засвоєння прийнятих у своєму суспільстві нормативних канонів людини, еталонів соціальної поведінки, соціальних цінностей, системи ставлень до світу і слідування їм; формування систем психологічного захисту і самозахисту та активація їх у разі кваліфікації індивідом обставин свого життя як небезпечних тощо [218; 238].

Нормативні канони людини репрезентують характерні для суспільства уявлення про основні характеристики дорослої людини, про те, якою вона має бути. Ці уявлення визначають те, чого саме суспільство домагається від дітей і в який спосіб воно це робить [238, с. 112]. Властиві конкретній культурі нормативні канони людини становлять основу специфічного для її представників стилю соціалізації, який значною мірою визначає їх самотність, зокрема, національний характер народу, сформованого цією культурою (П.І.Гнатенко, В.М.Павленко, П.І.Смирнов, Т.Шибутані). Ці канони відображені в народних казках, міфах, легендах і містять емоційні оцінки, які виявляються у схваленні одних форм поведінки й мислення та несхваленні інших. Разом із цими оцінками вони включаються в свідомість індивідів, вбудовуються у систему світоглядних їх настанов і цінностей, в їх Я-концепцію і в такий спосіб визначають їх світогляд і перебіг їх соціалізації [74; 205; 312].

Світогляд, за Л.І.Анциферовою, С.І.Розумом, являє цілісне ціннісно-сміслове утворення, що містить не лише смислову, емоційно-ціннісну та мотиваційну складові, а й стратегії і тактики практичної їх реалізації [238, с. 179]. З одного

боку, це спосіб споглядання світу, а з другого – глибинна ознака особистості, її характеристика (М.І.Лісіна), ядро структури особистості (А.Г.Спіркін), інструмент ієрархізації мотивів (Л.І.Божович), концептуальна картина світу (А.Г.Шмельов, Г.Л.Тульчинський), когнітивна схема (Ж.Піаже), система особистісних конструктів (Г.Келлі), система тлумачень (С.І.Розум) тощо. Усі ці означення передбачають вміст у них трьох взаємопов'язаних типів знання: а) описового; б) нормативного; в) оцінного. Поняття “світогляд” певною мірою ототожнюється з категоріями “ідеологія” і “образ світу”.

Термін **образ (картина) світу** одним із перших почав використовувати Г.Герц, розуміючи його як сукупність внутрішніх образів зовнішніх об'єктів, з яких у логічний спосіб можна отримати відомості щодо їх особливостей і поведінки. Ці уявлення розвинув М.Планк, який розрізняв практичну картину світу (цілісне уявлення людини про навколишній світ, поступово вироблене нею на основі її переживань) і наукову (більш-менш точну модель реального світу в абсолютному сенсі, незалежно від мислення і ставлень, яка однаково є “феноменологічною”). Отже, як суб'єктивні, так і наукові картини світу є не дзеркальним його відображенням, а більш чи менш вдалими його моделями, певними трафаретами, вживаними людьми для його моделювання й типізації, “сітками координат”, крізь які люди сприймають і реконструюють дійсність. Картина світу, яка складається у дитини в процесі соціалізації, містить елементи національного, етнічного менталітету, репрезентованих у мові [238]. Різницю між реальним світом і суб'єктивними реальностями, які люди відтворюють у власній свідомості і в межах яких вони діють, описав У.Ліппманн у книзі “Громадська думка”, де показав, що люди вважають реальною картину світу, створену ними самими [164, с. 112]. Про це йдеться й у монографії П.Бергера і Т.Лукмана “Соціальне конструювання реальності”, де вони аналізують особливості існування людства в умовах двох соціальних реальностей – об'єктивної, що існує незалежно від індивідуальної волі людини (або реальності Універсуму, створеного Богами за високим їх задумом), і суб'єктивної, що існує “у головах людей” як відтворена ними більш чи менш адекватна копія об'єктивної реальності Всесвіту [30].

Найбільш узагальненою і стрижневою смисловою системою, що визначає загальне спрямування життя суб'єкта,

більш чи менш адекватне переживання ним інтенційного спрямування власного життя є те, що означається як **смісл життя**. Смісл життя, за Д.О.Леонтьєвим, репрезентують смислові настанови, які виявляються в різних формах впливу на актуальну діяльність суб'єкта: 1) як стабілізаційний вплив; 2) як захисний вплив; 3) як вплив, що відхиляє від заданого курсу; 4) як дезорганізуючий вплив (зазвичай пов'язаний з надмірним напруженням, коли значущий мотив блокується зовнішніми обставинами і, отже, виникає стан фрустрації) [144]. Смісл життя значною мірою визначає його стиль, який, на думку А.Адлера, становлять риси, мотиви, інтереси, цінності людини, репрезентовані у досить сталих способах дій і поведінки [7].

Особистісна зрілість (автономія, ідентичність, самосвідомість), що найчастіше розглядається як зрілість соціальна, є вкрай важливим комплексним психологічним ефектом соціалізації, який у вітчизняній психології традиційно розглядався передусім як індивідуальне досягнення особистості в процесі її соціального розвитку (Б.Г.Ананьєв, А.Г.Асмолов, К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, А.О.Реан, С.І.Розум, Т.М.Титаренко, П.М.Якобсон та ін.). Традиційно ознакою психологічно зрілої особистості вважається психологічна її стійкість як цілісна характеристика, що захищає від стресового впливу і фрустрації [283, с. 147]. З погляду Т.М.Титаренко, для психологічно зрілої особистості характерні віра у “власну потенцію подолання”, вміння перетворювати психологічні захисти на індивідуальні стратегії подолання перешкод, успішна поведінка подолання [269]. Однак особистісна зрілість лише певною мірою є “власністю” особистості (її ідентичністю, неповторною індивідуальністю, самодостатністю, адаптивною компетентністю, адекватною мотивацією, особистою автономією і т. ін.). Значно більше вона є “власністю” суспільства, а отже, є зрілістю соціальною і виявляється у здатності адекватно оцінювати своє місце в суспільстві, ставленні до суспільних інститутів, громадянських обов'язків, соціальних норм і цінностей, готовності їх дотримуватися й узгоджувати з ними свої дії. Зокрема, А.Маслоу вважав ознаками особистісної зрілості: 1) адекватне сприйняття реальності, інтерпретацію її в термінах своєї культури; 2) здатність до виявів ініціативи замість спонтанних, реактивних дій; 3) автономію індивіда, здатність

керуватися власними стандартами, не завдаючи при цьому незручностей чи шкоди оточуючим; 4) прийняття себе й інших людей; 5) усвідомлення того, що життєвий горизонт окремої людини значно ширший за звичайну буденність, а отже, завжди є вихід зі складної ситуації [162; 238]. У цих ознаках імпліцитно простежується зв'язок людини з соціальним світом, в який вона занурена.

Процес онтогенетичної соціалізації, як і процес становлення особистості, можна розглядати як еволюцію цінностей, моралі, ідеології в напрямі від до-ідеологічного відображення дійсності і доконвенційної та конвенційної моралі (первинна соціалізація) до опосередкованого ідеологією відображення дійсності та постконвенційної моралі (вторинна соціалізація). У процесі безперервної взаємодії з соціальним оточенням і задоволення своїх первинних потреб (психофізіологічних і психосоціальних) дитина поступово привласнює санкціоновану соціумом схему сприймання й розуміння світу, яка, з одного боку, є основою її світобачення, а з другого – гарантує необхідну соціуму світоглядно-ідеологічну заангажованість і неупередженість існування.

Одним із важливих показників психологічної і психосоціальної зрілості особистості є *моральна зрілість*. Ця начебто суто індивідуальна характеристика індивіда насправді є важливим показником його усотціальнення. Моральність не має смислу і не потрібна людині для себе самої, поза стосунками з іншими. За висловом Т.М.Титаренко, моральність індивіда, або моральний простір його існування є одною з координат життєвого світу, що функціонує як фільтр у відображенні соціальної дійсності і є специфічним особистісним еквівалентом соціального [269]. Важливою особливістю морального простору є його двополюсність, яка пропонується дитині її соціалізувальним оточенням і яку вона починає осмислювати досить рано. Поліус Добра, або того, що означається як Божественне, “належне”, врівноважується поліусом Зла, “неналежного”, що означається як Диявольське, сатанинське. Ці поліуси, за Т.М.Титаренко, перебувають у стані постійних взаємодії і обміну, в результаті чого створюється те енергетичне напруження, яким і пояснюється потужний енергетичний потенціал морального простору [269]. Справді, неможливо уявити життя в одновимірному моральному просторі, де немає спокус, гріха, каяття, падінь і злетів, а також немо-

жливе особистісне зростання у “прозорому” світі, де немає з ким боротися, де нічого долати, де немає до чого прагнути. Позитивне, конструктивне природно співіснує з негативним, потенційно деструктивним, руйнівним, що в термінології К.-Г.Юнга означається як “тінь” [326, с. 110]. Над цим питанням в усі часи міркували і міркують нині філософи, психологи й представники інших наукових дисциплін. Одними з часто цитованих є роздуми П.Тейяра де Шардена, згідно з якими одним лише своїм існуванням Пекло нічого не руйнує і не порушує в Божественному Середовищі – воно надає йому об’єму та глибини і продукує в ньому дещо нове й величне. Тож енергія Зла не здатна завдати шкоди, але здатна спокусу і гріх перетворити на Добро і примусити вогнище Любові палати яскравіше. Вершина найкращого вимірюється прірвою, над якою вона височіє [269].

Моральність часто розглядають як ознаку соціальної зрілості індивіда, тому що її мірилом завжди є інші люди, зокрема, оцінювання себе з огляду на інших. Перші ознаки моральності з’являються досить рано, з виокремленням дитиною себе серед інших людей, усвідомленням свого “Я” як окремої від інших сутності. Як стверджує Л.Колберг, розвиток моралі (як основи моральності) відбувається в три етапи і розгортається в напрямі від доконвенційної (“так треба чинити, тому що так влаштований світ”) до конвенційної (“так слід чинити, щоб не бути покараним”), а далі – до постконвенційної моралі (“чинити належить так, як вимагає власне сумління”). Отже, норми моралі не мають форми “хочу”. Формування постконвенційної моралі розпочинається на етапі вторинної соціалізації. З одного боку, воно є реалізацією “ідеальної” мети суспільства (з погляду “правильної” соціалізації), а з другого – означає досягнення індивідом найвищого рівня розвитку, досягнення особистісної зрілості, що під силу не кожній дорослій людині і тим більше не кожній дитині. За Л.Колбергом, розвиток індивідуальної моралі можна оцінити за такими критеріями, як судження індивіда про моральні зобов’язання і цінності (свої та інших людей), елементи моральних обов’язків і цінностей (передбачливість, соціальне благополуччя, повага до людей, справедливість тощо), ставлення до соціальних проблем, соціальних інститутів і норм (рівень самосвідомості, громадянські свободи тощо) [339].

Зазначені ментальні утворення мають вигляд індивідуальних здобутків. Однак усі вони сформувалися у сфері дії соціаль-

ного контролю і соціалізаційної цензури, а отже, є також здобутками суспільства, яке їх санкціонувало (здобутками соціалізації).

Психосоціальні ефекти соціалізації (або ефекти надіндивідного рівня) починаються там і тоді, де і коли перед індивідом постає питання “Що я і мої здобутки важать для мене і суспільства, членом якого я є?”. А власне “успішна” соціалізація визначається характером відповідей на це запитання і наступними за цими відповідями соціальними діями. У зв’язку з цим, на нашу думку, доцільно говорити щонайменше про два базових критерії цієї успішності, які можна “згортати” і “розгортати” залежно від цілей і завдань, що стоять перед дослідником. Перший – просоціальність (“присутність у світі”, соціальна активність як небайдужість, психологічне включення у відносини з соціумом, готовність взаємодіяти з ним на засадах загальнолюдських цінностей і в межах соціального контролю), опозицію якій становить індивідуалізм (“відсутність у світі”, егоцентризм, соціальна пасивність, соціальний аутизм, байдужість, відчуження, асоціальність, маргінальність). Другий – соціальна мобільність (належний рівень цілей і домагань, особиста ініціатива як активна соціальна дія, просоціальна поведінка) – як опозиція соціальній іммобільності (що виявляється в пасивності, уникній, конформній поведінці).

Просоціальність, як соціальна відповідність внутрішнього світу суб’єктивного образу світу індивіда (соціального його досвіду, соціальних уявлень, настанов, інтересів, потреб, мотивів тощо) вимогам суспільного життя (стилю суспільних комунікацій, суспільного виробництва), є схвалюваною суспільством універсальною характеристикою, наявність якої робить її носіїв соціально привабливими і дає підстави типізувати їх як “соціально благонадійних”. Д.Рейзман вважає просоціальність “керованістю ззовні”, характерною для урбаністичних суспільств, що “керовані традиціями”. Керованість ззовні він тлумачить як тенденцію людини бути “чутливою до належного” і “відповідною нормам належного”, тобто узгоджувати свої думки і поведінку з очікуваннями інших людей [41]. Поняття “просоціальність” вживає, зокрема, Б.С.Братусь, розглядаючи “вертикаль просоціальності” як одну з головних “вертикалей душі” поряд із духовністю (орієнтацією на загальнолюдські цінності), егоцентриз-

мом (орієнтацією на власні цінності) та групоцентризмом (орієнтацією на цінності своєї групи) [44].

Просоціальні інтереси й інші феномени цього ряду передбачають узгодження своїх інтересів і потреб з інтересами і потребами інших членів соціуму, з соціальними вимогами загалом [299, с. 176, с. 211]. А.Адлер вважає належно сформовані соціальні інтереси одним із показників психічного здоров'я особистості. Вони, за А.Адлером, включають емпатію стосовно людства, яка виявляється у настанові на взаємодію і співпрацю з іншими в ім'я спільного блага [6; 7]. Важливим складником просоціальності є також *просоціальна мотивація*, яка, за О.М.Леонтьєвим, є одним із механізмів, що детермінує діяльність людини, спонукає її до певної поведінки, визначає її спрямування і соціальну активність [197, с. 590], під якою розуміють передусім активність як соціальну небайдужість, як психологічне включення в систему соціальних подій і соціальних комунікацій. Просоціальна мотивація виникає на основі первинних, до-соціальних мотивів і в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів соціалізації дедалі більше набуває просоціального характеру і змісту [41, с. 291]. Вона перетинається, взаємодіє з іншими ментально-особистісними утвореннями і репрезентує систему потреб індивіда [299, с. 487].

Одною з базових ознак просоціальності індивіда є сформована в нього система *соціальних настанов*. Багато дослідників соціальних настанов (В.С.Агєєв, Г.Г.Дилігенський, В.Н.Куніцина, Д.І.Узнадзе, П.М.Шихірев, Г.Оллпорт, Ф.Оллпорт, Ч.Осгуд, Л.Терстоун та ін.) вважали їх специфічним соціальним знанням, яке має трикомпонентну структуру і, відповідно, виконує пізнавальну (когнітивну), афективно-оцінну та мотиваційно-спонукальну (дієву) функції. За В.Н.Куніциною, соціальні настанови репрезентують переживання людиною значення, смислу, цінності соціальних об'єктів (як об'єктів своїх настанов), готовність певним чином думати про них, оцінювати їх, діяти стосовно них [135, с. 493]. М.В.Бутиріна розглядає їх як специфічний стан свідомості, що програмує ставлення носія настанови до соціального світу, в тому числі й до світу, який творять мас-медіа. За М.В.Бутиріною, настанова має соціальну складову, яка визначає ефективність медіакомунікації і особливості сприймання носіями настанови медіаінформації [53, с. 66-68].

Формування соціальних настанов є важливим завданням соціалізації. На думку І.Д.Беха, вони опосередковують стиль життя людини, її переконання, оцінювання нею соціальних ситуацій (соціальні оцінки), стандарти “належного”, бажаного для неї, того, чому вона віддає перевагу. Вони становлять певні моделі набутих у результаті соціалізації переконань, ставлення до значущих людей і соціальних подій, спільних для окремих груп людей і для суспільства в цілому. У формі соціальних упереджень соціальні настанови становлять неусвідомлену індивідами перешкоду для сприйняття ними нових (додамо: і таких, що не вписуються в означені настановами межі) повідомлень, способів дій тощо [34].

Психіка окремої людини не може бути тільки індивідуальною. Між психічними світами окремих індивідів існує безліч енергетично напружених змістових зв'язків, які утворюють своєрідне енергетичне поле, де певним чином відображаються інші люди, їхня присутність, їхні впливи на суб'єкта і впливи суб'єкта на них, взаємодія з ними тощо [59, с. 348]. Це дає підстави говорити про спільну *Ми-концепцію* як певне системне ціле, що виникає за умов соціальної взаємодії індивідів. На відміну від *Ми-чуття*, яке утворюється на основі душевно-духовної спорідненості, узгодження ціннісно-сміслових і цільових структур індивідів, психологічної їх сумісності і т. ін., Ми-концепція стверджує важливість належності до певної спільноти. Єдність “Ми” здебільшого не постає спонтанно, сама по собі. Для її створення потрібно докласти спеціальних зусиль, здійснити певні свідомі, цілеспрямовані і компетентні впливи [268, с. 150]. Колективний, трансцендентний дух цієї спільноти (так само, як колективний дух тої чи тої соціальної групи, спільноти, суспільства) становить її колективну свідомість (І.Кант, У.Макдугалл), котра існує відносно автономно (незалежно від кожного окремого індивіда), як системний надіндивідний феномен. Іншою складовою Ми-концепції як психосоціального утворення є колективне (групове, соціальне) несвідоме, ідею якого запропонував К.Г.Юнг для позначення спільних для всіх індивідів неусвідомлюваних психічних явищ, що репрезентують імпліцитний і поки не експлікований досвід філогенетичного розвитку людства, який передається як соціальний спадок від покоління до покоління через мозкові (ментальні) структури. За Е.Фроммом, фундамент соціалізації закладено саме в “соціаль-

ному несвідомому”, яке містить і спільні для більшості членів певного соціуму “зони придушення”, і “елементи, що придушуються, тому що соціум (суспільство) не може дозволити їх своїм членам” [291, с. 261]. Колективна свідомість (системні знання і уявлення, які поділяються більшістю, спільні цінності, настанови, переконання, вірування тощо) і колективне несвідоме (архетипи як загальні апріорні схеми думок і поведінки, спільні образи, емоції й почуття, колективні уявлення як форма нерerefлексованого, до-теоретичного знання тощо) є тими ефектами усотціальнення, що міцно “прив’язують” індивідів до соціуму і роблять внесок в “успішну” їх соціалізацію [59; 90; 289].

Соціальна мобільність є другою універсальною ознакою соціальної відповідності індивідів, що слугує показником “успішної” їх соціалізації у сфері їх практичної активності, тобто у сфері діяльності і поведінки. Соціальна мобільність репрезентує відповідність соціальної поведінки вимогам і очікуванням соціуму: 1) на ресурсному рівні (рівні домагань, або стандартів, за якими він оцінює свої успіхи чи невдачі, просоціальних цілей як усвідомлених намірів, образу передбачуваного результату, чи, за М.О.Бернштейном, образу “потрібного майбутнього”) [330]; 2) на рівні спричинених активним просоціальним інтересом конкретних дій і вчинків, які, з погляду Т.Парсонса, мають щонайменше три рівні вияву: *індивідний* (організовані дії окремих індивідів); *соціальний* (дії, які передбачають присутність інших, тобто як взаємодія); *культурний*, або *соцієтальний* (дії з організації цінностей, норм, символів, інших елементів соціальної й особистісної систем). Т.Парсонс вважає основними ефектами соціалізації у сфері поведінки, по-перше, здатність до свідомої, цілеспрямованої, спільної з іншими діяльності, а по-друге – здатність “належно” поводитися й чинити щодо предметів і цінностей культури [208, с. 462]. Розвиток того й того відбувається в напрямі від елементарних, природних для дитини форм (а саме: від “сам, як умію” до “разом з дорослим”) до складних, заданих культурними нормами і узгоджених з ними (від “разом з іншим” до “сам, як належить”) у процесі виховання і спеціального навчання [238, с. 157]. Просоціальні (“окультурені”) форми поведінки є не лише суспільно бажаними, а й гарантують певні винагороди, і це добре узгоджується з природною готовністю дитини до наслідування просоціальної поведінки та доконвенційним і конвенційним рівнями розвитку її моральності. Тож не випадко-

во основи просоціальної поведінки найбільш успішно закладаються на етапі первинної соціалізації, коли дитина, як говорить народна мудрість (“абетка соціалізації”), “ходить під стіл пішки”. Відома концепція вирішального впливу раннього досвіду на характер і результати соціалізації серйозно конкурує з не менш визнаною психологами і педагогами теорією критичних (сензитивних) періодів розвитку, а в окремих випадках і витісняє її [238, с. 300].

Одною з центральних проблем соціалізації (як інтерналізації соціальних норм і соціальної поведінки) є проблема **соціальної ідентичності**, сформульована Е.Еріксоном у праці “Дитина і суспільство”. На його думку, соціальна ідентичність – це особистісна структура, яка репрезентує уявлення людини про себе на особистісному й соціальному рівнях одночасно і має три модальності: 1) соматичну, або психофізіологічну (ідентичність як єдність фізіологічних і психічних процесів); 2) особистісну, або еґо-ідентичність (як відносно стійку систему особистісних норм, які можуть виявлятися у формі мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, світогляду, смисложиттєвих настанов, самосвідомості); 3) соціальну (єдність певних соціальних характеристик (норм, ролей і статусів), які дають можливість диференціювати індивідів за їх соціальним статусом і груповою належністю. За Е.Еріксоном, саме суперечлива єдність соціальної та персональної складових ідентичності визначає психосоціальний розвиток людини [324]. Переживання людиною втрати ідентичності, що супроводжується втратою відчуття історичної безперервності, феноменологічності, втратою себе самого, тобто усвідомлення нею того, що сьогодні вона не така, як була вчора, є вкрай некомфортним станом, який означається як “криза ідентичності” [324].

Становлення соціальної ідентичності як “процесу організації життєвого досвіду в особисте Я людини” [76, с. 54] є одним із головних завдань соціалізації. Соціальна ідентичність як результат дії механізму ідентифікації показує міру уподібнення дитини значущим для неї людям, наслідування нею рис і форм поведінки тих, з ким вона себе ототожнює (що становить процедурний бік ідентичності). Таке ототожнення імпліцитно передбачає позитивну оцінку об’єкта ототожнення і настанову наслідувати його. За змістом соціальна ідентичність є репрезентованою (сконструйованою) у свідомості індивіда суб’єктивною соціальною реальністю, з якою він узгоджує свої

думки і поведінку. У цьому розумінні ідентичність можна розглядати як відповідність духовного змісту особистості прийнятим у суспільстві нормам моралі і поведінки [5, с. 63], а отже, використовувати її з метою соціального контролю.

На думку Н.Б.Кириллової, ідентичність первинно має соціальну природу, в ній фіксуються результати засвоєння людиною соціального досвіду [119, с. 333]. Перебудова соціальної структури суспільства призводить до змін у системі соціальних ідентичностей його членів. Вилучення з обігу тих чи тих символів (“радянський народ”, “система радянського виховання” тощо) і введення нових (“українська держава”, “громадянське суспільство”, “національна ідентичність”, “міжетнічна (міжгрупова) толерантність” і т. ін.) змінюють структуру соціальних ідентичностей, а отже, і суспільну поведінку. Н.Б.Кириллова наголошує на ітераційній природі ідентичності: вона формується в результаті взаємодії соціальної структури, індивідуальної свідомості й організму і відтак, будучи сформованою, починає сама впливати на соціальну структуру і соціально-культурне життя [119].

Соціальна ідентичність виявляється і функціонує як прийняття і виконання індивідом відповідних – інституціоналізованих (конвенційних, пов’язаних з офіційними вимогами організації, до якої належить суб’єкт) і стихійних (пов’язаних із стихійними відносинами і діяльностями) – *соціальних ролей* (Дж.Мід), тобто як певна поведінка, що залежить від соціальних статусу і позиції в суспільстві і в системі міжособистісних стосунків. У західній соціальній психології досить поширені різноманітні рольові концепції особистості, зокрема, й такі, де особистість постає як певний набір рольових масок, які визначають її соціальну поведінку і не особливо пов’язані з її внутрішнім світом (існують автономно від нього) [173].

Для оцінювання успішності соціалізації на всіх її етапах цілком коректним є використання категорії *соціально-психологічна компетентність*, яка не потребує визначення рівня компетентності (як продукту пізнання людиною соціальної дійсності) і репрезентує: 1) певні знання (їх множину або й систему) індивіда про себе самого, соціальну дійсність і правила існування в ній; 2) набір умінь і навичок соціальної взаємодії, сценаріїв поведінки у типових соціальних ситуаціях, які дають змогу швидко ухвалювати рішення, діяти за принципом “тут,

просто зараз і максимально ефективно”, отримувати максимум вигод із ситуації, що склалася, правильно визначати особливості та емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування з ними, обирати соціальні орієнтири і відповідно до них діяти. Дієвість і високий пояснювальний потенціал цього феномену дають підстави вважати його механізмом адаптації до нових соціальних умов і ефективної соціальної взаємодії в них [135; 218].

Усі означені вище новоутворення можна розглядати в різних площинах. З одного боку, вони становлять психологічні і психосоціальні ефекти соціалізації, що виникають у створеному мас-медіа соціальному середовищі (медіасередовищі). Ці ефекти мають певний функціонально-інструментальний потенціал і, виникнувши одного разу, здатні поставати як чинники і механізми дальших соціальних змін. З другого боку, їх можна використовувати як змістові критерії соціалізації а різних її етапах, а також слугувати загальними **критеріями соціалізованої особистості**. Для їх упорядкування можна використати дві групи показників: 1) показники, пов’язані зі сферою діяльності, в якій реалізується соціалізація (зокрема, когнітивна сфера і сфера соціального комунікування); 2) показники об’єктивності – суб’єктивності.

Об’єктивні критерії (експліковані у вербальних формах, демонстровані як поведінкові вияви) “успішної” соціалізації, або критерії соціалізованої особистості відображають результати увідповіднення індивідуально-особистісних (“хочу”, “бажаю”) і соціальних (“належить”, “потрібно”, “мушу”) потреб людини, її соціальну успішність (соціальні становище і статус у референтних групах), рівень і характер її соціальної активності тощо. Об’єктивним критерієм є результативність провідної соціальної діяльності, що в дитячому віці виявляються передусім у “якісній” грі, успішному навчанні (у тому числі й шкільному) та ефективному комунікуванні в ситуаціях навчання і гри (І.Д.Бех, І.В.Дубровіна, Г.О.Ковальов, Я.Л.Коломінський, О.О.Лазебна, С.Т.Посохова, А.О.Реан, Н.В.Тарабрина та ін.) [34; 123; 218; 231; 234; 260]. За В.І.Медведевим, аби оцінити результативність тої чи тої діяльності, доцільно вживати інтегральний показник “ціна досягнень”, який становить сукупність психологічних і фізіологічних витрат на успішну її реалізацію [165].

Суб'єктивні критерії пов'язані передусім з оцінкою діяльності індивіда та засвоєних ним соціальних норм і цінностей не стільки стороннім спостерігачем, скільки ним самим, тобто вони ґрунтуються на самооцінюванні ним власних успішності і соціальної компетентності. Одним з ефектів (і, відповідно, одним з критеріїв) “успішної” соціалізації є інтегральний показник, який Є.І.Головаха і Н.В.Паніна означають як **індекс соціального самопочуття** [77]. Цей показник досить багатозначний і має численні відповідники в різних сферах соціального знання. Зокрема, у теорії систем його аналогом слугує поняття “ентропія”, у західній соціально-психологічній і соціологічній літературі воно має відповідники, означене як “Happiness”, “Well-being” (К.Шусслер, Л.Д.Бевзенко, Є.І.Головаха, Н.В.Паніна). Індекс соціального самопочуття, за Л.Д.Бевзенко, становлять такі соціально-психологічні показники, як “задоволеність життям”, “емоційний баланс”, “моральність духу”, “відчуття щастя”, “модальність соціальних переживань”, що репрезентують не лише індивідуальні стани індивідів, а й культурні особливості регіону, де вони мешкають, а також стан суспільства загалом (стале, трансформаційне, кризове) [26, с. 189-190].

Соціалізація сфери свідомості передбачає: 1) громадянську зрілість (усвідомлення обов'язку перед Батьківщиною, народом, суспільством, відповідальність за якість і результати своєї праці тощо); 2) моральну зрілість (розуміння, прийняття і свідоме дотримання норм моралі, або вихід на рівень постконвенційної моралі, розвинене сумління, відповідальність у соціальних і особистих стосунках, сформовані репродуктивні настанови (на інститут шлюбу, народження дітей і т. ін.); 3) політико-ідеологічну зрілість (розуміння і дотримання вимог суспільства, усвідомлення свого місця в ньому); 4) естетичну зрілість (здатність поцінувати прекрасне: у побуті, мистецтві, природі і т.д.).

Бути соціалізованим у **сфері соціального комунікування** означає передусім мати належно сформовані настанови й уміння налагоджувати та підтримувати інтеракційну взаємодію з іншими з обов'язковим урахуванням при цьому інтересів і потреб інших. За Н.Смелзером, успішність соціалізації у сфері соціальних комунікацій визначається очікуваннями з боку суспільства, прагненням конформізму та адаптивною й динамічною поведінкою у процесі спілкування [253]. Соціалізована людина не лише прагне, а й здатна бачити світ соціальних відносин таким, яким

його бачать інші, а також вступати у ці відносини за загально-прийнятими, ухваленими більшістю правилами. Отже, соціалізація сфери соціального комунікування і соціальної поведінки означає бути прилученим до норм і цінностей суспільства, а також уміти задовольняти свої потреби і досягати особистих цілей, зважаючи на інтереси і потреби інших людей. Показниками успішності цих діяльностей, з погляду Г.М.Авер'янової, Н.М.Дембицької, В.В.Москаленко, є: 1) просоціальна (соціально внормована) поведінка; 2) позитивне ставлення до соціальних вимог і адекватне реагування на них; 3) вибіркове ставлення до сторонніх (зокрема, і з боку мас-медіа) соціальних впливів; 4) соціальна мобільність (як опозиція низькій соціальній ригідності); 5) належний рівень сформованості соціальної ідентичності [5].

На відміну від успішно соціалізованої, погано соціалізована людина є або погано вихованою (С.І.Кон) [128], або психічно чи душевно хворою (П.Бергер, Т.Лукман) [30], або “дикуном, що “випав” із своєї цивілізації і потрапив в іншу, йому незнайому” (С.І.Розум) [238. с. 19]. Вона має вигляд маргінальної, “зайвої” у своєму суспільстві і саме такою її сприймають інші. Маргінальність як характеристика Я-концепції і звичний внутрішній стан індивіда є типовою ознакою неуспішної соціалізації. Стан маргінальності мало сумісний із самореалізацією, відчуттям щастя і т. ін., тому що він не має належного емоційного підґрунтя. Викривлені уявлення індивіда про “ідеальний стан” (гарне самопочуття, радість від життя і власного існування, відчуття щастя, уявлення про позитивні й корисні життєві цілі), що становлять основу маргінальності, закладаються в перші місяці його життя і позначені відповідними (переважно негативними) емоціями [Роз, с. 139]. Десь тут і відбувається перший “збій” соціалізаційної програми.

1.4.2. “Неуспішна”, або “неадаптивна” соціалізація

Проблему неуспішної (невдалої) соціалізації досліджували Б.Бернштейн, П.Бергер, Т.Лукман, Н.Смелзер, І.С.Кон, А.В.Мудрик, С.І.Розум та інші вчені. На відміну від “успішної”, “неуспішна” соціалізація є істотною (практично неадаптивною, “нестерпною”) асиметрією між об’єктивною реальністю і суб’єктивною її репрезентацією в свідомості індивіда. На думку П.Бергера і Т.Лукмана, випадки такої абсолютно “неуспішної” соціалізації трапляються вкрай рідко. Це переважно спостеріга-

ється у разі органічної патології мозку (яка спричинює розумову недостатність, формування деяких акцентуацій характеру і т.ін.), у вкрай несприятливих соціальних ситуаціях розвитку (в умовах емоційної депривації, емоційного неприйняття дитини, за соціальної ізоляції, виховання дітей тваринами і т. ін. [30; 138]. Окрему категорію становлять соціальні ситуації розвитку індивідів, за яких доля їх соціалізації вирішується ситуаційними, випадковими чинниками, зокрема, вплив надмірної кількості начебто незначних, “дрібних” обставин, які взаємно посилюються і разом постають як “фатальний збіг обставин”, те, що в теорії систем називають “його величністю випадком”. Це може бути також спеціально організований зовнішній вплив непомітних для індивіда чинників (“промивання мізків”) [114].

За П.Бергером і Т.Лукманом, найбільш успішною соціалізація є в суспільствах з простим розподілом знань і праці. У цих суспільствах критична більшість індивідів перебуває під впливом одної програми суспільного життя й однакового інституціонального порядку, і це додає потужності і примусової сили реальності, що має бути інтерналізованою ними [30]. За таких умов “неуспішна” соціалізація можлива лише як наслідок біографічних (біологічних чи соціальних) випадковостей. Такими випадками “неуспішної” соціалізації є каліка і бастард, в яких практично не сформовані суб’єктивні засоби активності і захисту. Навіть якщо хтось із них не згоден зі своєю долею “нижчої істоти” і гнівно реагує на таке рішення долі щодо нього, він залишається для себе самого, для значущих інших, для суспільства тим, ким є, а його гнів і незгода лише *de facto* підтверджують його неуспішну соціальну ідентичність [30].

“Неуспішна”, асиметрична соціалізація є досить локальним явищем, яке не має кумулятивного ефекту і структурних наслідків, тому що вона не має власного інституціоналізованого набору ідентичностей і належного соціального базису, де б могла закріплюватися, вкорінюватися. “Неуспішно соціалізований” індивід (наприклад, каліка, бастард, злочинець, маніяк, гомосексуаліст чи педофіл) не є взірцем для більшості. Його ізолюють, виганяють за межі соціальних груп. Він завжди (навіть після свого вигнання чи зникнення) залишатиметься прикладом “неналежного” або страшною химерою. І тільки в разі, коли “неуспішно соціалізовані” випадково об’єднуються у групи, які не розпадаються одразу, в межах цих груп може виникнути нова

контрреальність, інший розподіл знань, нові ідентичності, а відтак ці, первинно маргінальні, групи можуть розпочати власний процес соціалізації [30].

Н.Смелзер вживав термін “невдала (неадаптивна) соціалізація”, яким позначав вияви соціальної дезадаптації, спричиненої порушеннями дитячо-батьківських та інших стосунків у дисгармонійних сім’ях. З його погляду, “невдала” соціалізація виявляється передусім як погана адаптація до соціального оточення, нездатність продуктивно виконувати природну вікову діяльність, самостійно задовольняти свої соціальні потреби, вступати у продуктивну комунікацію, уникати тривалих внутрішніх конфліктів, виконувати очікувані оточенням соціальні ролі і комфортно в них почуватися. Найпоширенішими прикладами “невдалої” соціалізації є соціальна ізоляція й емоційна депривація в ранньому дитинстві (В.І.Захаров, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих, К.Бютнер, Й.Лангмейєр, З.Матейчек, М.Монтессорі, Е.Фромм, Е.Еріксон); соціальна (соціокультурна і/чи соціопедагогічна) занедбаність як “брак соціальних інтеракцій” (Г.М.Андрєєва, Л.І.Божович, В.О.Васютинський, І.С.Кон, А.В.Мудрик, К.Левін, М.Мід); особистісні дисгармонії й аномалії характеру як результат виховання в інституціональних закладах (Г.С.Абрамова, С.І.Розум, П.Бергер, Т.Лукман); особисті і соціальні дисфункції (залежність від психотропних речовин і психостимуляторів) та соціальні неврози (В.М.Астапов, О.А.Донченко, С.Блох, М.Лазарус, А.Фрейд, З.Фрейд, К.Хорні), а також численні порушення поведінки і душевні захворювання, які виявляються передусім у недостатньо сформованих соціальних потребах, неналежно розвинених комунікативних якостях, низькій здатності до соціальної рефлексії, проблемному оволодінні соціальними ролями та ін.

Порушення соціалізації виявляються не лише в зовнішніх (вербальних, поведінкових) формах, а й у деформаціях ціннісно-настановленнєвих і нормативних систем на всіх рівнях – когнітивному (хибні знання й уявлення), емоційно-вольовому (порушення емоційної сфери та емоційної саморегуляції), поведінковому (проблемні міжособистісні взаємини і поведінка) [258, с. 30]. Наприклад, С.І.Розум вважає ознаками “невдалої” соціалізації сформовані у дітей культ грошей, сили, авторитетів з “вищих соціальних верств” тощо [238].

Одним із порушень соціалізації, за К.Хорні, є “втеча у невроз” [298]. На її думку, соціум постає перед індивідом як інституціоналізований світ, апріорі приречений на певною мірою штучне, невротично спотворене, напружене його відображення. Взаємодіючи з цим світом, індивід приречений, на думку В.О.Васютинського, на невротично-штучне його відображення [59, с. 352]. Саме з цим пов’язане поширення хвороб соціуму, які передаються у спадщину від покоління до покоління. Невроз формується через: 1) наслідування дітьми асоціальної поведінки (моделювання через спостереження); 2) закріплення реакцій негативізму (через соціальне підкріплення); 3) пряму культивуацію в дитини асоціальних рис характеру (через вплив її оточення). Психіатрична практика повсякчас стикається з доказами того, що більшість чинників душевних розладів, у тому числі й шизофренії, мають соціальну природу і є, з погляду Е.Еріксона, психосоматичним, психосоціальним та інтерперсональним явищем [324, с. 13]. Властиве невротикам суб’єктивне спотворення соціальних вимог і норм становить велику проблему взаємодії його зі світом [59; 298; 325].

У різні періоди онтогенетичної соціалізації в психосоціальній системі під назвою “дитина” виникають певні, досить типові порушення. Для раннього дитинства типовими є порушення загальної активності, пізнавальної цікавості до світу, емоційних контактів, спричинених браком довіри до світу, стосунків прив’язаності. Для дошкільного дитинства характерні розлади, пов’язані зі становленням суб’єктності і виявляються у конфліктному комунікуванні зі значущими дорослими та у дитячій грі (грі “одного актора”, грі-фантазуванні, сюжетно-рольовій грі з іншими дітьми), якістю якої є важливим показником психосоціального розвитку дитини. Для молодшого шкільного віку типовими є розлади самопрезентації й ініціативи у спілкуванні з приводу навчання, що виявляється в незадовільній шкільній успішності, нестачі спільної діяльності з іншими, низькому соціальному статусі у шкільному класі. Для підліткового віку типовими є розлади компетентності, спричинені браком знань, умінь і навичок для реалізації природних для даного віку активності, соціального комунікування, прагненням до соціального експериментування. Ці розлади найчастіше виявляються як “порушення дозволів” і/або “шкідливі звички”. У підлітковому віці активуються проблеми, пов’язані з розвитком статевої ідентич-

ності та сексуальності, опануванням гендерних ролей тощо. Особливим видом порушень, що може виникати на всіх етапах соціалізації і спричинювати інші, вторинні щодо нього порушення, є **порушення міжпоколінних стосунків**, які істотно змінюють (збіднюють) традиційні моделі та алгоритми соціалізації.

Дослідження **економічної соціалізації** акцентують увагу на природному для дітей до-економічному стані їх свідомості та до-економічному соціальному їх статусі (В.В.Абраменкова, В.В.Москаленко, К.Девіс, Р.Тейлор, Л.Торндайк та ін.) [2; 182]. Єдиними змістовими елементами соціально-економічного простору, які постають у матеріалізованій, уречевленій формі і, отже, піддаються сприйманню і розумінню дітей, є гроші, а також те, що за них можна купити (товари, послуги й інше, що становить для дітей цінність, інтерес, предмет бажань). Ці елементи, репрезентують дитині соціально-економічну реальність, тобто відносини купівлі-продажу та власності, а також формалізовані способи включення в них, які поки не відображені в її свідомості у будь-які інші способи. Таким чином, відносини з грошима (спочатку з так званими “кишеньковими”, тими, що дають дитині батьки на поточні її потреби) репрезентують у свідомості дитини економічне буття і є важливим чинником економічної соціалізації. Відповідно, ставлення до грошей та вміння з ними поводитися слугують важливими критеріями стану розвитку економічної культури особистості, її економічної і загальної соціалізації. Індивід, в якого у дитинстві не сформовані належні навички поводження з грошима, навряд чи почуватиметься фінансово і соціально захищеним у дорослому житті.

Процес економічної соціалізації як включення індивіда у сферу користування грошима відбувається як поступове включення його в соціально-економічний простір, починаючи зі шкільного віку, коли дитина отримує перші гроші (на шкільний обід, ремонт класу, жувальну гумку, квиток на виставу, що відбудеться в актовій залі гімназії, нові компакт-диски тощо). Отже, перші отримані дитиною гроші є дозованими і обов'язково мають цільове призначення. Усвідомлення цього дитиною є важливим її кроком до економічної культури. Згодом (раніше чи пізніше) батьки зазвичай дають дитині кишенькових грошей дещо більше, ніж потрібно їй на цільові витрати, визначивши, на який термін їх має вистачити. Так дитина отримує можливість для нецільових витрат і помалу навчається вибирати те, що сама

бажає купити. Здатність правильно витратити гроші закладається в дитячому віці. За сценарієм правильної соціалізації, принаймні на початку експериментів дитини з грошима, дорослі мають контролювати її витрати і обговорювати з дитиною їх доцільність. Уміння планувати витрати грошей в умовах вибору і бажання обговорювати це питання з близькими дорослими є ознаками того, що економічна соціалізація відбувається у належному напрямі.

Отже, економічна соціалізація дітей протягом усього дитинства оцінюється через їх ставлення до матеріального світу речей і поводження з “кишеньковими грошима”, які діти не заробляють, а отримують від інших. І це досить провокаційний момент, особливо в умовах потужного впливу комерційної реклами, якою переповнене сучасне медіасередовище. Реклама формує в дітей уявлення про предметний і соціальний світи, пропонує їм величезну кількість найрізноманітніших спокус, маніпулює дитячими бажаннями, спонукає дітей вимагати від батьків, щоб вони купували їм рекламовані речі. У дошкільному і молодшому шкільному віці діти найчастіше просять купити різні некорисні продукти (солодощі, чіпси, кока-колу тощо) або дорогі іграшки. Підлітки здебільшого просять або вимагають купувати їм “статусні” речі (фірмовий одяг, відеотехніку, комп’ютер та інше).

Практично неможливо виконати всі прохання чи вимоги дітей, зумовлені впливом на них реклами або членів референтних груп. Крім того, дуже мало сімей, матеріальний статок яких дав би змогу ні в чому не відмовляти дитині. Тому, коли йдеться про великі витрати, доводиться вибирати з кількох можливих альтернатив. За сценарієм правильної соціалізації дитину належить залучати до здійснення такого вибору, і завдання дорослих – облаштувати ці ситуації так, щоб дитина вибирала між більш і менш доцільним, між тим, що має суто споживацьку цінність (дорога іграшка, нові джинси, відеодвійка і т.ін.), і тим, що уможлиблює перспективні “виграші” (наприклад, велосипед, дитячу енциклопедію, курси англійської мови). Велике значення має те, чи дитина приймає пояснення батьків, чи розуміє причини їх відмови купити їй те, що вона просить, чи конфліктує з батьками через це, звинувачує їх, ставить під сумнів їх авторитет. Останнє означає, що в батьків є підстави замислитися, чому це відбувається і як діяти далі. Це важливий момент в історії

економічної соціалізації дитини будь-якого віку. Якщо пустити його на самоплив, дитина може зробити хибні висновки, наприклад, що “гроші беруть у тумбочці”, “удасталь заробити грошей неможливо – їх можна вкрати або відібрати у когось силою”, “щоб мати гроші, не обов’язково наполегливо працювати” і т. ін.

Політична соціалізація є досить дослідженим питанням, яке аналізували західні (Дж.Адельсон, Г.Алмонд, М.Вебер, Дж.Денніс, Р.Інглхарт, Д.Істон, П.Купер, Т.Парсонс, Г.Спенсер, Г.Хаймен та ін.), російські (Г.М.Андреева, Г.Г.Дилігенський, К.Б.Шестопап) та вітчизняні (В.О.Васютинський, І.В.Жадан, В.І.Зливков, В.П.Казміренко, В.В.Москаленко, М.І.Пірен, Г.Г.Почепцов, П.Д.Фролов, М.М.Слюсаревський) дослідники. Тож відомо, що політична соціалізація як перетворення індивіда на суб’єкта політики, становлення його політичної суб’єктності найактивніше відбувається і виявляється у більш старшому (юнацькому) віці, але її підґрунтя закладається в ранньому дитинстві.

Основним ефектом політичної соціалізації є “політизація” індивіда, тобто усвідомлення ним того, що, крім батьківської, існує інша влада, яка перебуває за межами сім’ї і навіть над нею, переживання причетності до суспільно-політичного життя, засвоєння певної політичної ідеології, усвідомлення права брати (чи не брати) участь у політичному житті свого суспільства (у політичних виборах, у громадських і політичних організаціях (рухах) [5, с. 169]. Політична соціалізація полягає також у формуванні в свідомості індивіда континуального спектра політичних ролей – від політичних лідерів і державних діячів, на яких покладено ухвалення і реалізацію стратегічних рішень суспільного і державного значення, до простих виборців чи аполітичних членів суспільства, які не беруть участі в політиці і навіть у голосуванні. Обрання індивідом політичної ролі зумовлюється внутрішніми чинниками (особливостями ранньої політичної соціалізації та зрілістю політичної суб’єктності, здатністю робити самостійні вибори по завершенню дитинства) і зовнішніми (передусім особливостями соціального оточення та об’єктивними соціально-політичними умовами життєдіяльності у конкретному суспільстві).

Рання (первинна) політична соціалізація відбувається в дошкільному і молодшому шкільному віці через дію механізму політичної ідентифікації. Згідно з відомою моделлю політичної

ідентифікації Ф.Конверса (The Converse Party Support Model), головну ідею якої становить міжпоколінна трансмісія політичних настанов, індивіди схильні наслідувати настанови своїх батьків, а в процесі дорослішання і набуття досвіду політичної й електоральної діяльності вони зміцнюють первинні орієнтації, зокрема, на підтримку політичної сили чи партії, яку підтримували їхні батьки [311]. За цією моделлю, брак ранньої політизації спричинює політико-ідеологічну невизначеність в юнацькому і навіть у більш старшому віці (додамо: вразливість до політико-ідеологічної пропаганди і маніпуляцій з боку мас-медіа), нездатність використовувати засвоєні під час навчання у школі суспільно-політичні знання, аполітичність (як уникну, захисну реакцію на власну політичну некомпетентність).

За даними спеціальних досліджень, старшокласники і випускники вітчизняних загальноосвітніх шкіл мають достатнє знання про підґрунтя для самовизначення в політико-ідеологічному просторі, однак при цьому більшість їх не має належно сформованих настанов на активну й свідому політико-ідеологічну участь і психологічно не готові до цього [92; 99; 127; 178; 215]. На думку І.В.Жадан, декларовані суспільством політичні цінності не представлені ані в системах індивідуальних настанов і цінностей учнів, ані в соціальному їх досвіді – вони існують як умоглядна, відірвана від життя абстракція [92]. З одного боку, це наслідок і свідчення того, що таких настанов і цінностей немає у батьків (тож дітям не було що наслідувати), а з другого – результат свідомо впроваджуваної у державних освітніх закладах політики деідеологізації. Як вважає І.В.Жадан, усе це є основою відтворення недемократичної політичної культури, носіями якої є політично безпорадні громадяни [92], і, власне, саме цього прагне нинішня соціальна система з метою самозбереження та самовідтворення на сучасному етапі свого еволюційного розвитку.

За неналежно сформованої політичної культури і політичної ідентичності великий вплив на політичні уявлення чинять мас-медіа. За Н.Луманом, у сучасних інформаційних суспільствах, на відміну від традиційних, саме засоби масової комунікації генерують соціальну пам'ять, творять події, задають їх соціальний зміст, спонукають до одних дій і блокують інші [152]. Мас-медіа майстерно маніпулюють незрілою політичною свідомістю дорослих, а через них задають напрям, зміст і якість політичної

соціалізації дітей, які зростають поряд з ними. Тож вади політичної соціалізації дітей є дзеркальним відображенням відповідних вад дорослих і суспільства загалом.

Важливими порушеннями соціального розвитку є **порушення статевої соціалізації**. Статева соціалізація (передусім формування статевої ідентичності, засвоєння існуючих у суспільстві статевих ролей є важливим аспектом соціалізації (В.В.Абраменкова, В.О.Васютинський, Т.В.Говорун, О.В.Кікінеджі, І.С.Кон, В.В.Москаленко, А.В.Мудрик, Г.Крайг, Т.Шибутані) [1; 59; 75; 128; 130; 184; 187; 312]. Усвідомлення дитиною належності до тої чи тої статі зумовлене не лише анатомічною будовою її тіла, а й вихованням і обставинами життя [238]. Стать у соціально-психологічному розумінні (“психологічна стать”) є, на думку Т.М.Титаренко, одною з перших категорій, в яких дитина починає осмислювати своє Я, базовою категорією Я-концепції, одною з детермінант побудови і реконструкції свого життєвого простору [269]. Ці уявлення виникли з появою так званих гендерних моделей соціалізації.

Статева ідентичність як соціокультурний феномен існує в контексті певної системи статевої символіки і стереотипів маскулінності й фемінінності і залежить від рівня соціально-економічного розвитку, особливостей культури, укладу суспільного життя. Вона передбачає єдність поведінки і Я-концепції (самосвідомості) індивіда у процесі виконання ним відповідної статевої ролі. Прийняття і засвоєння статевої ролі є головною умовою статевої ідентичності. Процес диференціації статевих ролей у різних соціально-економічних і етнокультурних середовищах має певні особливості. Він особливо жорсткий і добре контрольований у традиційних суспільствах, де уявлення про нього неодмінно мають нормативний характер і “прозора” відображають недвозначні соціальні очікування щодо чітко регламентованої статевої поведінки.

Первинна статева ідентичність формується в перші роки життя переважно в межах сім’ї і виявляється у певних соматичних і поведінкових особливостях дитини. На фізіологічній базі поступово створюється особистісно-психологічна, ментальна надбудова, яка опосередковує усвідомлення і засвоєння дитиною норм статевої моралі і статевої культури, а також її уявлення про статеві ролі, власну сексуальність тощо. Це означає вступ дитини у пубертатний період, або в період формування вторин-

ної статевої ідентичності, що відбувається у сфері впливу: 1) дитячо-підліткової субкультури; 2) інституціоналізованого навчання і виховання; 3) мас-медіа, які в умовах медіасуспільства є одним із провідних інститутів статевої соціалізації дітей, що активно позиціонує альтернативні статеві ролі, зразки статевої моралі, моделі статевої поведінки [1; 184].

“Неуспішна” соціалізація може бути наслідком гетерогенності і неузгоджених виховних стратегій соціалізувального персоналу. Створена за цих умов конкуренція некомпліментарних суб’єктивних реальностей (моделей світу) дає можливість вибрати і не виключає того, що дитина зрештою може зробити “хибний” вибір. Особливо небезпечно, коли неоднакові світи презентуються дитині на етапі первинної соціалізації. По-перше, вона постає перед вибором, до якого не готова. По-друге, вади первинної соціалізації мають тенденцію до посилення на наступному її етапі – етапі вторинної соціалізації.

Усі зазначені порушення в різних сферах соціалізації можна розглядати як емпіричні індикатори і критерії соціалізації на певному проміжку життя дитини. Більшість їх мають ситуаційний і нестійкий характер, а також доступні спостереженню й інтерпретації. Тому їх варто розглядати як підказки соціалізувальному оточенню дитини для вживання своєчасних корекційних заходів. Відсутність цих заходів означає, що порушення дістали соціальне підкріплення, а отже, вони можуть узвичаїтися, стати нормою для дитини і перетворитися на справжню проблему для її оточення.

“Збій” соціалізації, який виявляється на ранньому її етапі, посилюється в умовах *гіпер-* та *гіпосоціалізаційних* впливів. У першому випадку надмірний і неадекватний потребам і можливостям дитини вплив батьків обмежує її активність, а отже і простір потенційно доступних їй соціальних символів. Разом із турботою і любов’ю батьки нав’язують дітям власні проблеми. Дитина може то опиратися цьому, то уникати такого надміру, а може й не витримати надмірного соціалізаційного тиску і втратити частку своєї ідентичності, розчинитися в соціальному [144, с. 232]. У другому випадку нестача впливів чи надміру сильний спротив їм з боку індивіда також гальмують процес соціалізації, призводять до того, що соціальні цінності не посідають належне місце у структурі його мотивації або не формуються зовсім [59, с. 208].

1.4.3. Соціалізація у кризових суспільствах

Розглядаючи соціалізацію як процес інтерналізації індивідом об'єктивної соціальної реальності і перетворення її на власну суб'єктивну реальність, слід зважати на існування двох типів реальності – рутинної (реальності повсякдення) і кризової (реальності, що виникає в ситуаціях нестабільності, впровадження масштабних інновацій, що супроводжується специфічним “перехідним”, турбулентним станом). В умовах кризи (в суспільстві, знесиленому політико-ідеологічними та соціально-економічними негараздами) із цілком зрозумілих причин постає проблема “неправильної” соціалізації дітей і молоді. У стабільних суспільствах соціалізація, особливо на перших її етапах, реалізується у сфері впливу відносно доцільних навчання, виховання і соціального контролю. Особливо активна за цих умов дія механізмів інституціоналізації, за П.Бергером і Т.Лукманом, спрямована на узвичаєння (“хабітуалізацію”) реальності, в тому числі й соціальних цінностей, та на їх “рутинну підтримку” (втілення їх у рутину, або в реальність повсякдення) [30]. У кризових суспільствах чи в умовах більш локальної кризи (технологічної, конфронтаційної, кризи зловмисної поведінки чи кризи менеджменту), коли є ризик революційних змін, зокрема, руйнування існуючої реальності, виникнення межових ситуацій і навіть смерті, дія “здорових” сил соціуму спрямована передусім на самозбереження. Усі процедури інституціоналізації реальності, її легітимізації й підтвердження, власне, є такими самими, що й процедури рутинної підтримки, з тією лише різницею, що вони посуваються на другий план і мають бути інтенсивними, послідовними, ефективними і обов'язково експліцитними (зокрема, такими є техніки ритуалу).

Кризи бувають колективними, тобто зачіпають цілі країни й суспільства (спричинені природними катастрофами, соціально-економічними, ідеологічними тощо), та індивідуальними (кризи світогляду, особисті негаразди), але реальний масштаб кризи для індивіда залежить від сили виклику сформованій у нього суб'єктивній реальності і його здатності опиратися цьому виклику. Найдраматичнішим у ситуації кризи є стан невизначеності і непрогнозованості. Однак, що вищий рівень організації соціального буття, то легше прогнозувати особливості її перебігу, тривалість і кінцевий результат. Справді, наслідки медіавпливу

на соціальному рівні є більш прогнозованими, ніж на рівні суб'єктивних реальностей кожного окремого індивіда.

Очевидні і приховані ознаки й чинники кризового суспільства містять у собі також його потенційні ризики, тож і говоритимемо про них як про “чинники ризику”. Основними проблемогенними чинниками, що визначають перебіг і якість соціалізації у нестабільних суспільствах, є, власне, все те, що становить проблему в усі часи, але в умовах кризи ініціюється й загострюється. Суспільна криза спричинюється переважно докорінними – надто стрімкими чи невинновано повільними – змінами і означає примусове існування людей у непередбачуваних і непрогнозованих умовах, поза звичними поведінковими стандартами і сценаріями. Криза є потенційно небезпечною для кожної людини, оскільки становить: 1) певну загрозу її життю й існуванню; 2) необхідність приймати важливі рішення в умовах обмеженого часу (набагато швидше, ніж зазвичай); 3) масштабний стрес, причому навіть у тих людей, які здійснюють антикризовий менеджмент. Крім того, вона становить загрозу життєздатності і єдності суспільства загалом, а отже, завжди є питанням національної безпеки.

Основною ознакою кризового (нестабільного, перехідного) суспільства є навіть не так загострені економічні проблеми, як передусім світоглядно-ідеологічна невизначеність і нестабільність на всіх рівнях соціального життя – соціальному, міжгруповому, індивідуальному. М.І.Пірен, М.М.Слюсаревський та інші вітчизняні вчені у зв'язку з цим говорять про морально-ціннісну дезінтеграцію на всіх рівнях соціальної системи: брак спільних суспільних цінностей, носіями яких є представники старших поколінь, низький рівень особистої, економічної, світоглядної, ідеологічної, громадянської та інших свобод при ілюзії їх надміру, корумпованість суспільного життя, поширення хабарництва як серед дорослих, так і серед молоді, нерозвинений громадянський сектор, брак ініціативи “знизу” за великої кількості найрізноманітніших громадських і політичних структур (участь у яких бере лише близько 4% громадян) [215; 252].

Світоглядно-ідеологічна криза пов'язана не з відсутністю певних доктрин, програм, ідей (наприклад, національної ідеї), спрямованих на консолідацію і виведення суспільства з кризи. Програм та ідеологій не бракує, їх навіть більше, ніж потрібно. Та й світовий досвід доводить, що для подолання суспільної

кризи в принципі придатна будь-яка ідеологія, яка, по-перше, вийшла за межі публіцистичного, теоретичного вжитку і активно циркулює в інформаційному просторі країни, а по-друге – проникла в широкі верстви населення і приймається ним. Тож головна проблема полягає в недовірі до наявних ідеологій, неприйнятті їх широким загалом, у поганій інтегрованості їх у систему суспільних уявлень і цінностей [252, с. 274].

У суспільстві з ознаками ідеологічної кризи завжди є два типи ідеологій – загальнодержавні (“правильні”, але відірвані від реалій життя і тому абсолютно непридатні для практичного застосування) і вжиткові (“неправильні”, прагматично-меркантильні, які дають змогу існувати і виживати в кризових умовах). Феномен “подвійної моралі” цілком усвідомлюють не лише доросле населення, змушене існувати у сфері його впливу, а й діти. Дорослі, виховуючи дітей, докладають зусиль до того, аби виправити цю ситуацію, навчають їх “належних” ідеологій, яких самі не дотримуються, і, всупереч своїм намірам, формують у них уявлення про “подвійну мораль” як світоглядно-ідеологічну норму. Це один із парадоксів посттоталітарної суб’єктності, який стабільно відтворюється в соціальному досвіді нових поколінь, про що свідчать тривалі (понад десять років) вітчизняні моніторинги громадської думки [99; 178; 252]. За даними М.М.Слюсаревського, протягом останніх років молодь (додамо: яка активно, особливо в період передвиборних кампаній, позиціонується як “надія нації”) залишається не активнішим суб’єктом соціального життя, ніж старше покоління. За цими ж даними, понад три чверті респондентів (дорослих і молоді) за звичкою продовжують перекладати відповідальність за своє життя і ситуацію, в якій воно розгортається, на сторонні чинники і звинувачувати у власних невдачах зовнішні обставини. При цьому 75,7% опитаних експлікують суб’єктні настанови і вважають, що не треба чекати, поки для тебе хтось щось зробить, а слід самому про себе дбати. Парадокс полягає в тому, що 40,9% опитаних однаково погоджуються з обома цими протилежними (і навіть взаємовиключними) інтенціями [252, с. 164, с. 166].

Певною мірою це ілюструє такий наслідок суспільно-ідеологічної кризи, як *маргіналізація* соціального і культурного життя, спричинена кризою когнітивно-свідомісних і мотиваційно-ціннісних орієнтирів, або, як зазначає Л.Д.Бевзенко, високим рівнем соціальної ентропії, і має позитивні кореляції із станами

аномії й відчуження. Високий рівень ентропії в соціальній системі свідчить про значне відхилення її від рівноваги, зменшення її стійкості, наближення до стану кризи, які спричинені тим, що більшість людей на рівні переживання не приймає існуючого порядку, не ідентифікує себе з ним. Це стан соціальної системи, за якого “старі” інформаційні й мотиваційно-ціннісні її орієнтири втратили свою силу, а “нові” ще не сформувалися і є слабкими та функціонально незрілими [26]. Індекс соціального самопочуття, який слугує емпіричним індикатором цього стану [77], у нестабільних суспільствах низький, що свідчить про нестабільність і високу чутливість суспільства до того, що в теорії систем відомо як “випадок”. За певних умов, а саме в момент потрапляння соціальної системи в зону біфуркації, випадок може відіграти доленосну роль і змінити далі її існування [26; 57; 113; 122].

Ознакою суспільно-ідеологічної кризи є поширення низки **системних соціальних хвороб**: технократизму, корупції, непрофесіоналізму й некомпетентності на всіх рівнях соціальної системи, викривленої демократії, відчуження населення від держави, громадянських прав і свобод, узвичаєного й масового ігнорування законів, протекціонізму, рейдерства, деморалізації й культурного зубожіння суспільства, масштабного соціального розшарування населення, люмпенізації, соціального паразитизму, безробіття, наркоманії і пияцтва, жебрацтва, соціального “сирітства” дітей і осіб похилого віку, насичення інформаційного простору спотвореними зразками й еталонами тощо. Кризові суспільства, на відміну від суспільств, що нормально розвиваються, не здатні локалізувати поширення цих соціальних недуг на етапі, поки ті не набули системного характеру, а й допускають проникнення їх у національний інформаційно-культурний простір. Тому вони набувають масштабного характеру і становлять реальну загрозу для суспільного розвитку [84; 266; 288].

Подвійна мораль як ознака кризового суспільства виявляється й у таких феноменах сучасності, як **інформаційна** та **сексуальна революції**, “революційність” яких М.М.Слюсаревський пояснює тим, що вони зачіпають і здатні похитнути основи суспільного буття [252, с. 156]. Як показує світовий досвід, послаблені тривалими негараздами кризові соціуми вкрай чутливі й уразливі до цих феноменів. Інформаційна революція збільшує можливості для задоволення зростаючих інформаційних потреб

людей, доступу їх до великих масивів знань і водночас створює умови для формування масової споживацької культури – всеїдної, маргінальної, егоїстично-прагматичної. Сексуальна революція, з одного боку, легалізує, звільняє від соціальних обмежень природні сексуальні потяги людей (передусім жінок) а з другого – породжує масштабну секс- і порноіндустрію, “втягує” в цей процес дітей і молодь. Обидві ці революції, як і належить революціям, спричинили зростання в суспільстві агресії і насильства – над особистістю, суспільною мораллю, ідеологіями, нормами соціального життя, загальнолюдськими цінностями тощо [252, с. 157].

Становлення “подвійної моралі”, як свідчення “викривленої” соціалізації, є своєрідною захисною реакцією пристосування до травмівних реалій життя: у суспільстві, де панують “подвійні стандарти”, а соціальні норми, базові цінності і моральні принципи лише маскують непросоціальні інтереси і маніпуляційні впливи, “правильна” соціалізація може стати причиною фрустрації і стресу. Іншим прикладом “викривленої” соціалізації за цих умов є конформізм (як “надмірна адаптація” до подвійних суспільних стандартів, нездатність робити самостійний вибір і, отже, прийняття вимог, умов і виборів “простої більшості”). Сутнісно протилежним виявом, що спричинений прагненням зберегти власну ідентичність, є протестна, зокрема, асоціальна або й антисоціальна поведінка. Протестом проти подвійних стандартів може бути девіантна (нестандартна) і кримінальна (пов’язана з порушенням закону) поведінка. Виявом соціальної дезадаптації, спричиненої суперечливим соціалізувальним впливом, є душевні захворювання [35]: шизофренія, соціальні неврози, відчуження від соціуму і його проблем та низка різноманітних соціальних патологій і адикцій [35; 59; 84; 85; 145; 218].

Іншим адаптаційно-захисним феноменом, що активується в умовах тривалої суспільної кризи, є **зростання екстернальності соціуму**, на чому наголошує М.М.Слюсаревський, спираючись на дані емпіричних досліджень Інституту соціальної та політичної психології АПН України, який він очолює [252, с. 164]. З приводу цього О.А.Донченко стверджує, що вітчизняний соціум стає дедалі екстравертованішим і в ньому поширюється специфічний соціальний невроз “пуер етернус”, або синдром “вічного хлопчика”, “вічного дитяти” – соціально безпорадного, не здатного до самостійних відповідальних дій і вчинків [85]. А

В.М.Павленко і Н.Корж акцентують увагу на зростанні в суспільстві індивідуалізму, зокрема, індивідуалізації особистих життєвих практик, розширення їх спектра й урізноманітнення форм. За їх даними, в умовах нестабільності і суспільної кризи послаблюється залежність людей від великих формальних, зокрема, соціально-професійних груп, виникає тенденція до зменшення соціальної ідентичності і збільшення ваги індивідуальних, особистісних чинників. Зростання гіперперсоналізації і соціального егоїзму вони тлумачать як природний протест проти того, що суспільству тривалий час нав'язувалися колективістські цінності, пріоритети групового членства і разом з цим ігнорувалися індивідуальна значущість, приватні інтереси, особисті почуття й переживання, пріоритет потреби в зосередженості на собі й пошуку смислу життя над потребою шукати “свою” групу [205]. Але при цьому також переконливо виглядає пояснення, що за тривалої суспільної кризи замикання на власних переживаннях (не лише егоїстичних, “максималістських”) дає змогу мобілізуватися і вижити в травмівних умовах та уникнути небажаних змін.

Тривала суспільно-ідеологічна криза породжує *відчуження і недовіру до держави*, зневіру в її спроможності захистити своїх громадян і подолати кризу. За даними соціологічних опитувань, дві третини молодих респондентів переконані в тому, що більшість людей здатна до аморальних вчинків, кожний другий (51,7%) характеризує нинішній час як час злочинів, 40% опитаних вважають, що суспільний розвиток визначають “кримінал” і “мафія” [215]. Наведені дані виражають уявлення не лише молоді, а й її оточення про політико-ідеологічну ситуацію у власній країні.

В умовах нестабільності й кризи відбувається *тотальна поляризація* на всіх рівнях соціальної системи: поляризація поколінь, ідеологій, потреб і прагнень, зв'язків, статку тощо. Розумний, здоровий і сильний стає ще сильнішим і розумнішим, заможний – заможнішим, бідний – біднішим, безпорадний, слабкий і хворий – ще безпораднішим і слабшим. Прибічники традицій прагнуть збереження, ізоляції, консервації, а прибічники інновацій потерпають від деспотизму і прагнуть змін. Старше покоління інтелектуально, морально й емоційно потерпає через полікультурність і надмірний плюралізм сучасного соціального простору, “розщеплення” традиційної для нього картини світу засобами сучасних медіа-технологій, втрату авторитету у більш

“просунутих” у сфері сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дітей і молоді. Нове покоління, що виросло в альтернативних світах та інформаційному хаосі, не ностальгує за сталими ідеологічними матрицями і старими авторитетами, і це посилює психологічну дистанцію між поколіннями.

Життя в умовах нестабільного, кризового суспільства є стресогенним і має примусовий характер. Це породжує загальний депресивний фон з переважно негативними індивідуальними переживаннями, суспільними настроями, страхом і тривогою, що пов’язані як із сьогоденням, так і з невизначеним і непрогнозованим майбутнім. Людина не відчуває підтримки соціуму, втрачає, за К.Левіним, “підтримку додаткового силового поля” [140], “етнокультурних маркерів”, що прикріплюють її до певної субкультури й соціальної (етнічної, релігійної та ін.) спільноти, а відтак, на думку, Е.Тоффлера, зростають її самотність, безпорадність, фрустрація [270]. Цьому сприяють і сучасні мас-медіа, які створюють множинні, некомпліментарні, “сурогатні” світи, де немає належних орієнтирів для налагодження адекватних взаємин людини із соціальним світом. Унаслідок тривалої кризи накопичується втома від невизначеності й негативних емоцій і, за Г.Г.Почепцовим, першими втомлюються ті, хто несе відповідальність за подолання кризи [221]. Втома породжує агресію, яка виявляється як в асоціальних (поширення й урізноманітнення соціальних девіацій), так і в цілком соціалізованих формах (у політичних анекдотах, сатирі, Інтернет-іграх на політичні теми, гумористичних телевізійних програмах і шоу, як, наприклад, “95-й квартал”). Саме в цих – нестабільних, турбулентних – умовах зростає нове покоління, яке шукає себе в множинному, хаотичному і надміру публічному світі. І це позначається на його соціалізації і відтворюватиметься далі в довіді наступних поколінь.

Будь-яка криза є не лише стресогенною, а й адаптогенною. За тривалої суспільної кризи, коли соціум втрачає здатність бачити перспективи і ставити чіткі й зрозумілі цілі, разом із зростанням його невротизації (О.А.Донченко) активуються адаптаційно-захисні ресурси суспільства і кожного окремого індивіда. Людина мусить адаптуватися до реалій, і це спричинює різноманітні трансформації в ній самій та в її зв’язках зі світом. Вона обирає відносно доцільні на певний момент стратегії подолання, якими передусім є автономізація й відчуження від джерела стре-

су. Концепція трансформації, якою послуговувалися не лише філософи (П.Тейяр де Шарден), а й психологи (В.М.Панфьоров, С.Т.Посохова і багато інших), становить опозицію концепції сталості, інертності і пояснює зміни психіки й поведінки індивіда в адаптогенному соціальному середовищі як набуття ним якісно нових ефективних способів взаємодії з ним, метою яких, за сценарієм правильної соціалізації, є не деградація, а розвиток і “правильна” соціалізація.

Потенціал традиційних інститутів соціалізації (держави, сім’ї, освітніх закладів, системи навчання і виховання, референсних груп і дитячого співтовариства тощо) в кризовому суспільстві істотно послаблений. Традиційні способи трансляції культури безпосередньо від дорослого чи ровесника до дитини через такі культурні знаряддя, як книги, іграшки, дитячі ігри, поступаються трансляції її через аудіовізуальні медіа (“телевізійна соціалізація”, “комп’ютерна соціалізація”). Багато дітей зростають “не захищеними сім’єю”, “не прийнятими шкільним товариством” і змушені відтворювати не найкращий соціальний і сімейний досвід. Кризовий соціум, як агент соціалізації, характеризується: 1) репресивністю; 2) психологічною неготовністю більшості населення до суспільних змін, неприйняттям цих змін; 3) десоціалізацією значної частини старшого покоління і, як результат, розривом спадкоємності поколінь; 4) суперечливим відтворенням традиційного типу культури, який не узгоджується з цінностями й нормами громадянського суспільства, розбудова якого нині декларується; 5) деградацією громадянського сектору; 6) ідеологічною невизначеністю векторів суспільного розвитку. За сценарієм соціалізації діти мають засвоїти і переважно засвоюють соціальні страхи, депресивність, тривогу, зневіру, маргінальність, безпорадність і цинізм дорослих, зневіру і неприйняття ними власної держави [252]. Отже, депресивне суспільство і його соціалізаційні інститути відтворюють себе такими, як вони є.

Одною з ознак кризового суспільства є істотне послаблення потенціалу традиційних інститутів соціалізації, передусім сім’ї і сімейного виховання. Сім’я перестає бути соціальною групою у традиційному її розумінні, в ній істотно порушені змістові відносини та міжпоколінні зв’язки (бабусі й дідуся – батьки – старші і молодші діти). Як наслідок, багато дітей зростають “не захищеними сім’єю” і на практично-індивідному рівні пере-

важно відтворюють не найкращий соціальний досвід батьків та інших близьких дорослих, у тому числі й набуту (“вивчену”) ними соціальну безпорадність. Материнський (тривожний і гіпертурботливий) тип сімейного виховання, надмірне прагнення дорослих убезпечити своїх дітей від кризи й ініційованих нею негараздів також сприяє зрощуванню “вічних дітей” – соціально пасивних, безініціативних, безвідповідальних, не готових протидіяти маніпулятивним впливам.

“Кризова” сім’я, на відміну від “здорової”, неспроможна належно підготувати дитину до життя і здійснити завершений цикл її соціалізації. Неспроможність “кризового” інституту сім’ї посилюється тим, що багато сімей нині не є колективом і соціальною групою в традиційному розумінні (як різновіковий дитячий колектив, як група з міжпоколінними зв’язками), де дитина могла б засвоїти необхідний досвід взаємодопомоги та спільних дій з подолання труднощів. По-третє, для неї характерні природне адаптаційно-захисне згортання соціальної активності, утилітарність, звуження інтересів до рівня елементарних потреб, вимушений консерватизм, неналаштованість на участь у політичних і державотворчих процесах своєї країни [252]. Це не збігається з природною віковою активністю дітей, які зазвичай не включені в переживання кризи і можуть легко “вислизнути” з поля впливу та контролю надміру занурених у кризу дорослих. Життя в умовах нестабільності і кризи активує адаптаційний потенціал індивідів, вимагає від них мобільності, нестандартних рішень і дій. І дорослі у зв’язку з цим виявляють значно більшу інертність, ніж діти, котрі значно краще за дорослих адаптуються до нових умов існування (зокрема, до нового інформаційного середовища). Отже, за легкістю і динамічністю дитячої адаптації мають як переваги, так і небезпеки.

Вимушено започатковані в школах деідеологізація (як крок до розкріпачення і політичної деангажованості особистості) і надмірна дидактизація (як відступ від виховних і суто соціалізаційних функцій) збіглися з розгортанням суспільно-ідеологічної кризи, посилили одна одну. І те, що держава і школа за цих умов прагнуть перекласти на послаблену соціальними негараздами сім’ю всю відповідальність за виховання підростаючого покоління, ігнорувати її реальне соціальне становище, є, на думку М.М.Слюсаревського, одним з парадоксів пострадянської свідомості [252] і, додамо, свідченням безвідповідальності

держави і педагогічно-виховної спільноти як за соціалізацію дітей і молоді, так і за майбутнє країни.

Послаблення традиційних чинників та інститутів соціалізації дітей і молоді (сім'ї, закладів освіти і виховання, референтних груп) спричинює посилення ролі інших, альтернативних її чинників. Одним із таких чинників постають мас-медіа. Активне включення останніх у процес соціалізації як найпотужнішого її агента є специфічною ознакою кризового суспільства, яка резонує з іншою його ознакою – надмірною комерціалізацією мас-медіа. Закономірним наслідком цього є хаотизація або й криза інформаційно-культурного простору країни і суспільства загалом. Кризовий інформаційно-культурний простір характеризується суперечливою риторикою і нестабільністю. Традиційні його матриці витісняються тими, що пропонують мас-медіа, тобто “сурогатними”, “полегшеними” формами. Потерпання суспільства від браку об'єднувальної ідеології (національної ідеї), яка б надала йому енергії і життєздатності, ускладнюється нав'язуванням йому чужих, неприродних для нього ідеологій. Внаслідок цього замість творчої праці з вироблення нової ідеології суспільство витрачає сили на захист від ідеологій чужинних, нав'язуваних йому ззовні [85; 121]. Усе це ще більше поглиблює нестабільність і кризу.

Як реакція пристосування до умов кризи помітних змін набувають пізнавальні, захисні й адаптаційні процеси, а також дія механізмів, що їх обслуговують. Пізнавальні функції свідомості (як індивідуальної, так і колективної, суспільної) і відповідні пізнавальні механізми “згортаються”, відступають на другий план, і основна життєва енергія витрачається не на навчання і розвиток, а на пристосування і захист. Згортання інтелектуально-пізнавальних процесів та їх стереотипізація мають захисне значення. Це забезпечує індивідуальну і колективну свідомість від потенційно деструктивних (і передусім маніпулятивних) зовнішніх впливів, надлишкової множинності, поліконцептуальності, невизначеності й хаосу.

Думка про те, що в кризовому суспільстві соціалізаційний вплив з боку як традиційних (держави, сім'я, система освіти і виховання тощо), так і альтернативних (екранні мас-медіа) інститутів соціалізації набуває переважно викривлених форм і змісту, досить поширена. Проте вона не така однозначна. Згідно з ідеями синергетики (Л.Д.Бевзенко, І.Пригожин, Ф.Капра,

І.Стенгерс), будь-яке суспільство як соціальна система, живий соціальний організм, здатне до самоорганізації, самодобудовування, самозбереження й самовідновлення і має для цього всі необхідні засоби (як універсальні проекти, так і механізми їх реалізації). Функція самозбереження непомітно реалізується за нормального існування соціальної системи і особливо активується в ситуаціях кризи. Попри соціальні катаклізми, соціальні системи, як правило, виживають, змінюються, набувають нового соціального і культурного досвіду, залишаючись при цьому тождесними самим собі. Вони зберігають свої соціальну структуру, інституції, системи статусів, ідеалів, ролей, цінностей, правил, норм тощо і утримують окремих індивідів у сфері просоціального впливу, “зберігають їх для соціуму”, не дають їм “випасти” за межі суспільного життя, убезпечують від небажаних, несанкціонованих змін. Отже, будь-які суспільства мають належні ресурси і гарантії для виживання і самовідтворення за будь-яких умов існування.

У ситуації кризи активується *самоорганізаційний потенціал соціуму*, і це є природною реакцією соціальної системи на проблемну ситуацію. Суспільства “знають”, коли потрібно створювати і розгортати “посилені” соціалізаційні програми. І пов’язані з цим знанням відгуки час від часу виявляються в більш чи менш масштабному “розгортанні” соціалізаційної мотивації (як сутнісної і нагальної потреби суспільства) та репрезентації її в конкретних експліцитних формах (програмних документах, творчих доробках), які набувають широкого розголосу і потужного суспільного резонансу. Наприклад, у відповідь на загострення духовних чи певних педагогічно-виховних проблем в суспільстві спонтанно, на самоорганізаційних началах виникають певні течії, рухи, створюються певні групи, ком’юніті й інші соціальні інститути, мета яких – відновити соціальний порядок і позитивний соціальний розвиток. В.О.Татенко вважає прикладом позитивного соціалізаційного руху виникнення інноваційних педагогічно-виховних шкіл і технологій, ініційоване педагогами-новаторами (Ш.Амонашвілі, С.Лисенкова, І.Зязюн, В.Шаталов, сім’я Нікітіних та ін.). Це лише один з виявів належного реагування суспільства і соціуму на відхилення процесу соціалізації від її метапроєкту.

У загальному потоці життєвих подій, що відбуваються в нестабільних, кризових суспільствах, зростає частка складних

ситуацій (зокрема, ситуацій небезпеки, втрати, невизначеності, нестачі інформації і т. ін.). Це створює умови для зростання навіюваності, тривожності, невротичності і, за Ю.А.Шерковіним, гальмує використання наявного соціального досвіду і викривляє сутність соціальної ситуації [309]. Разом з цим нестабільність (невизначеність, неоднозначність, незавершеність) ситуації активує когнітивну й комунікативну активність тих, хто змушений в ній існувати [107; 110]. За В.П.Казміренком, у проблемних, складних ситуаціях зростає потреба в орієнтації і визначенні пріоритетів, а отже, в інформації, що стимулює пізнавальну і комунікативну активність (активує потребу в когнітивному спілкуванні, множинних знаннях та інтерпретаціях, в метафоризації, розширенні системи значень, у пошуку смислу й істини) та активує мотивацію афіліації (згуртування з референтними іншими). Процес реагування соціальної системи на кризу має свою динаміку: зокрема, в разі тривалої кризи мотивація активності подалу витісняється мотивацією уникнення, посиленням соціальної пасивності. Надмірне психічне напруження, емоційні й розумові зусилля спонукають “економити” соціальну активність (діяльність, комунікування), спричиняють соціальну апатію. У зв’язку з цим важливо усвідомлювати, що кризи (як революції) приходять зверху (як “риба псується з голови”) і на нижчі щаблі соціальної системи поширюються в останню чергу, а процес подолання кризи відбувається у зворотному напрямі, тобто ініціативи з антикризових заходів зароджуються “в низах” і заведення “верхів” – розпізнати й підтримати відповідні ініціативи.

Революційні (в розумінні: неприродні, стрімкі, раптові) соціальні перетворення макросоціального рівня слугують потужним імпульсом для трансформацій психічної організації (психічних структур) особистості практично на всіх її рівнях. Особливо чутливими до цих процесів є соціальні ролі і функції, ціннісні і смисложиттєві орієнтації, мотиваційні, інтелектуальні, комунікативні та емоційні структури особистості [218, с. 163]. У цьому криються не лише ризики, а й розвивальний потенціал. Несинхронний перебіг інформаційної і сексуальної революцій у різних країнах дає можливість “слабшим” рухатися вже відомим шляхом. “Сильніші й розвиненіші” пережили це випробування першими. У суспільствах, де ці революції вже “відшуміли”, окреслюються й усталюються тенденції до повернення традиційного розуміння цінності сім’ї і шлюбу, а також усвідомлення

необхідності державного і громадського контролю над інформаційним простором [252, с. 157]. Слабші, менш розвинені, чи то через об'єктивні умови, чи то за задумом Невидимої волі, вступають в етап революційних перетворень значно пізніше, після того, як їх пережили інші, і, озброєні досвідом інших, вони перебувають у кращому становищі, оскільки напрям і сутність антикризових заходів відомі і є прецеденти, які дають надію, що криза минеться і все стане “на круги своя”.

У проблемних (кризових) умовах існування істотно зростає значення механізмів саморегуляції, які гарантують як продуктивну взаємодію з навколишнім середовищем, так і особистісний розвиток. У зв'язку з цим С.Т.Посохова говорить про аутоадаптацію, як адаптаційний механізм основу якої становить змінений образ себе самого [218, с. 212].

Перехід від моделі соціальної стабільності (нехай і штучної) до моделі соціальних ризиків і конкуренції природно активує дію механізмів виживання, пристосування та психологічного захисту. За задумом Невидимої волі соціалізації нові покоління відтворюють не лише негативний соціальний досвід дорослих. Вони творять власні суб'єктивні реальності і життєві світи, якість яких залежить не лише від родини, в якій вони зростають, і від мас-медіа, а й від них самих як творців власної долі. У привласненому ними соціальному досвіді (колективному психофракталі) є місце і для достойних соціальних зразків [84]. Адже відтворення і позитивний розвиток суспільства, формування його еліти, конструювання майбутнього тощо, без чого життя людини як члена соціуму втрачає всілякий смисл, стануть принципово неможливими, якщо ігнорувати одвічні людські цінності й “людськість” людини, які залежать, на думку відомого культуролога М.Мід, не так від індивідуальних інстинктів, як від традиційної мудрості суспільства, в якому вони живуть і діють [174].

Поширеними стратегіями виживання і самозахисту в кризових умовах є уникнення, відчуження. Такою стратегією, на думку Н.Климчук, є сталкінг – “розчинення”, непомітність у соціальному світі заради того, аби жити власним життям і рухатися до власної мети, непоміченим іншими. Така стратегія не забезпечує розвитку, але сприяє “самоконсервації” і самозбереженню до “кращих часів”. Основними принципами сталкінгу є нереклексивність, зосередження на власних рішеннях і відки-

дання всього, що в даний момент не є нагальним і необхідним. А найголовнішим для стакера є покладання на Вселенські сили як сильніших і мудріших за людину [121]. Своєрідними “інтуїтивними” сталкерами часто виявляються люди (діти, молодь) “з особливими потребами”. Доля поклала на них і їхнє оточення завдання “подвійної складності” із самореалізації, соціальної адаптації й соціалізації. Вони не мають права відволікатися на “дурниці”. Саме тому в проблемному полі науково-практичних заходів, присвячених цій категорії молоді, не експлікуються типові соціальні проблеми молоді: паління, алкоголізм, наркоманія, “сурогатні” способи дозвілля й відпочинку, медіазалежність і т. ін.

Так само невизначеною і нестабільною, як і суспільство, постає в умовах кризи і роль мас-медіа (передусім телебачення й Інтернет), які задають множинні моделі реальності і способи її сприймання, формують знання й уявлення своїх аудиторій, впливають на їх емоції і переживання, тобто виконують важливі соціальні функції. У кризових суспільствах вони репрезентують і усталюють відповідну “кризову” реальність. Продукований ними медіатекст – надміру плюралістичний, поліаспектний (з одного боку), фрагментарний, еклектичний і безсистемний (з другого боку) і надміру емоціогенний і стресогенний (з третього боку) – не сприяє позитивному настрою глядачів і формуванню в них цілісної і неконфліктної картини світу. За О.А.Донченко, психофрактальні матриці медіатексту не містять об’єднувальної ідеології, загальнонаціональних смислів, взірців для наслідування [84]. І при інформаційному надмірі вочевидь не вистачає інформації про те, що робити, як чинити, як найшвидше подолати кризу, тобто інформації процесуальної.

У перехідних суспільствах і соціумах поряд із “старими” стереотипами (багато з яких втратили зв’язок з тим, що їх породило, але за інерцією продовжують існувати в масовій свідомості) виникають і функціонують нові, створені мас-медіа і відображені в мові. Ініційована медіа “новомова” вживлюється в усне мовлення, задає новий дискурс соціальної комунікації, а згодом проникає в “офіційну” і літературну мову. У кризові періоди вплив мови і її здатність керувати думками і почуттями є особливо великою. За М.В.Бутиріною, стереотипоутворення (утворення нових смислів і нових ідентифікаційних моделей) має у перехідному суспільстві дуже важливе значення, оскільки

від ідентифікаційних моделей, які вживлюються в масову свідомість, залежить шлях, яким розвиватиметься суспільство і його майбутнє [53, с. 172]. Отже, медіастереотипи постають як агент соціалізації, дія якого в кризовому суспільстві може набувати викривлених, патологічних форм.

Нові умови існування щоразу суворо випробовують націю на міцність, змушують доводити своє право на існування як вільної і незалежної. Ці випробовування відбуваються в умовах потужного інформаційно-психологічного тиску звідусіль, що спричинює фрустрацію й психологічне напруження і потребує не лише активації різноманітних механізмів захисту й відновлення психологічної рівноваги, а й цілеспрямованої та “оперативної” передачі їх підростаючому поколінню, яке, попри власну волю (“з подачі” дорослих), потрапило в невизначене, складне, маргінальне становище, через що час від часу ті самі дорослі називають його “втраченим поколінням”. Тож мас-медіа не так створюють, як посилюють об’єктивні загрози соціалізації, ставлячи під сумнів досвід попередніх поколінь. Однак, цілком можливо, що на певних етапах розвитку суспільств і соціумів виникають обставини та активуються чинники, за дії яких молодь обмежено відтворює соціальний досвід дорослих, щоб не закріпити помилки останніх.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Соціалізація є складноструктурованим і багатofункціональним феноменом, який забезпечує передачу прийдешнім поколінням соціального спадку (систем значень, соціального досвіду, моделей соціальної поведінки тощо), на якому стоять суспільства і соціуми. Вона постає як: 1) метапроект, що передбачає належний сценарій та інструменти “правильної” соціалізації, а також необхідні системи захисту і санкції, які утримують індивідів у межах соціалізувального впливу; 2) універсальний метамеханізм реалізації цього проекту на концептуальному і функціональному рівнях; 3) онтогенетичний процес розгортання індивідуальних історій усотціальнення, тобто включення індивідів у такі соціальні відносини, які, з одного боку, гарантують самозбереження, самовідтворення і

самовідновлення суспільств і соціумів, а з другого – створюють умови для їх особистого розвитку і самоактуалізації.

2. Практично всі описані у фаховій літературі моделі соціалізації не є вичерпними і мають належний пояснювальний потенціал лише на певному проміжку соціалізації. Разом з цим ці моделі обов'язково – явно чи імпліцитно – містять, по-перше, ідею примусу, спрямованого на тих, кого належить соціалізувати, навіть якщо цей примус означається як доцільний соціалізувальний вплив, а по-друге – ідею захисту їх від випадкових, несанкціонованих соціумом і не передбачених соціалізаційним сценарієм змін, а також передбачають усі необхідні для реалізації цих ідей засоби і механізми.

3. Метапроект соціалізації уявляється як взаємоузгодження трьох базових моделей: 1) фрактальної (як своєрідної матриці соціалізації, що гарантує особливу форму захисту від потенційно деструктивних впливів медіасередовища – “захист психофракталом”); 2) кратичної (як “ідеальної” моделі етапу передсоціалізації і первинної соціалізації, яка розглядає дитину переважно як детермінований ззовні об'єкт соціалізувального впливу і гарантує таку форму захисту її від потенційно деструктивних соціальних впливів, як “захист соціальним контролем”); 3) вчинкової (як “ідеальної” моделі етапу вторинної соціалізації, що утверджує переважно внутрішню детермінацію соціального життя індивіда як суб'єкта власної соціалізації й автора ланцюга вчинків – відповідальних просоціальних рефлексивних дій на шляху до самоактуалізації і гарантує вищу форму захисту від небажаних змін – “захист учинком” (або “захист самим собою”). Тож можна говорити про потрібну систему захистів, яка забезпечує успішну соціалізацію прийдешніх поколінь у метаперспективі і в перспективі особистого онтогенезу.

4. Онтогенетична соціалізація (як множина індивідуальних сценаріїв усотціальнення) відбувається в три етапи: 1) як передсоціалізація (етап поневолення емоціями); 2) як первинна соціалізація (етап поневолення соціальним контролем); 3) як вторинна соціалізація, або самосоціалізація (етап поневолення “самим собою”). На перших двох етапах соціалізації дитина є переважно об'єктом соціалізувальних впливів, спрямованих на “примусове” (без її згоди) включення її у створену дорослими

реальність. Відповідно, захист її від потенційно деструктивних впливів залежить від дорослих, що її оточують. На етапі вторинної соціалізації, зі становленням суб'єктності дитини і виходом її в “широкий” соціум починають діяти механізми соціального контролю і самоконтролю, які міцно утримують її в межах соціалізаційного сценарію.

5. Концепція правильної (“ідеальної”) соціалізації ґрунтується на тезах: 1) про досконалість суспільства як соціальної системи високого рівня організації (самоорганізації), що має не лише належний “перспективний план” (психофрактал, екзистенційний проект, соціокультурний сценарій, соціальну матрицю і т. ін.) самозбереження, самовідтворення і саморозвитку, а й усе необхідне знаряддя для його реалізації; 2) про технологічність процесу соціалізації в її онтологічному вимірі (наявність і доцільне використання належних ресурсів усотціальнення і захисту, етапність онтогенетичної соціалізації, “прозорі” критерії успішності кожного з етапів тощо); 3) про суб'єкта соціалізації – дитину – як первинно досконалу потенцію, яка приходить у світ з належними ресурсами і готовністю з ним взаємодіяти – спочатку в підлеглий ролі (як об'єкт соціалізаційних впливів), а згодом – у дедалі самостійнішій (як суб'єкт соціальних відносин і власного життя).

РОЗДІЛ 2

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ І СОЦІАЛІЗАЦІЙНІ РЕСУРСИ АГРЕСИВНОГО МЕДІАСЕРЕДОВИЩА

Соціалізація в медіасередовищі, у сфері регулярного впливу мас-медіа й інших медіа (власне медіасоціалізація) передбачає діалог між медіа, які постають як соціальний інститут і агент соціалізувального впливу на тих, хто перебуває в медіасередовищі, та суб'єктами, на яких цей вплив спрямований. Учасникам такого діалогу – феномену агресивного медіасередовища (його характеристикам, особливостям дискурсу, апріорним ризикам тощо) та “людському чиннику”, що становить потужний соціально-психологічний його ресурс, – присвячено цей розділ монографії.

2.1. Медіасередовище: цілісний дискурс функціонування

В інформаційних суспільствах дискурс індивідуальних суб'єктностей стикається і однаково успішно взаємодіє не лише з інституціоналізованою й досить чітко внормованою емпірично-об'єктивною реальністю повсякдення, а й з віртуальною реальністю інформації, створеною за допомогою технічних (передусім аудіовізуальних) засобів – мас-медіа й інших медіа. Взаємодія з цими альтернативними реальностями розгортається переважно за відносно автономними сценаріями – окремо з реальністю повсякдення і окремо з реальністю, яку створили медіа. Однак що менший досвід взаємодії з медіареальністю має індивід (наприклад, дитина), то й імовірніше він застосовує щодо неї сформовані в нього загальні знання про світ і взаємодіє з нею за тими самими правилами, що й зі звичайним і звичним для нього соціальним повсякденням. Відтак створена медіа віртуальна реальність легко проникає в суб'єктивну реальність медіаспожи-

вачів, займає існуючі там “порожнини”, вкорінюється у свідомість членів інформаційного суспільства, в соціальне середовище їх існування і опосередковує зв’язок між ними. У результаті накладання і взаємопроникнення суб’єктивних реальностей окремих індивідів, об’єктивної реальності соціального світу і віртуальної реальності, сформульованої мас-медіа (і дискурсів цих реальностей) утворюється медіасередовище, наповнене множиною смислів, які виникають, існують і функціонують там завдяки спільним зусиллям усіх включених у нього учасників. Тож соціальне середовище існування людей в інформаційних суспільствах може бути визначене як медіасередовище, що має свої особливості, належні середовищу ресурси і потенційні ризики.

2.1.1. Сутнісні характеристики медіасередовища

Відомий і широко вживаний нині маркер “медіасередовище” є передусім самоочевидною метафорою, яка проникла в публіцистику і прижилася не тільки в ній, а й у різних сферах наукового знання, де розглядаються стосунки людей з інформацією – в соціології, теорії і практиці масових комунікацій, медіапсихології, паблік рілейншз та інших. Тож є потреба у визначенні його як наукового поняття, котре посіло б належне місце у гуманітарних науках, зокрема, у соціальній психології. Для цього ми апелюватимемо до таких широко відомих метафор, як “інформаційне суспільство”, “інформаційний простір”, “інформаційне середовище”, і до понять соціальної психології – “середовище”, “соціальне середовище”, “соціальний простір” та інших, що мають усталений науковий статус.

Термін *“інформаційне суспільство”* (information society), за Ф.І.Шарковим, репрезентує стан сучасних суспільств, за якого основною ознакою і умовою їх функціонування є високотехнологічні інформаційні мережі [306, с. 209]. Основний ресурс інформаційного суспільства – інформація, причому не просто великі масиви знання, а особливі форми їх технологізації (організації, використання, утилізації). Тому в спільному соціальному просторі інформаційних суспільств лівову частку становить не матеріальна, а ментальна, інформаційно-інтелектуальна продукція, і це дає підстави означувати ці суспільства як постіндустріальні.

Д.Белл, З.Бжезинський, Н.Луман, М.Маклюен, М.Понятовський, Е.Тоффлер, А.Турен, Ю.Хабермас, М.Хоркхаймер та багато інших теоретиків інформаційного суспільства визначають останнє як нову цивілізацію, названу Е.Тоффлером цивілізацією Третьої Хвилі [270], для якої, з одного боку, характерні урізноманітнення і поширення у світових масштабах медіа і медіатехнологій, а з другого – “демасифікація” медіапростору, подрібнення і збільшення культурної неоднорідності медіааудиторії, руйнування досі існуючих у її свідомості спільних програм тощо. Якщо в доінформаційних суспільствах (за цивілізації Другої Хвилі) люди перебували переважно у сфері впливу стандартизованих ідей і образів, то в інформаційних суспільствах мусять поодинокі лавіювати серед уривків інформації і множинних модульних образів [270, с. 15]. Важливою ознакою інформаційних суспільств є те, що в їх сукупному інформаційному тексті переважають аудіовізуальні образи, тобто образи, створені за допомогою технічних, електронних засобів (медіаобрази). З огляду на це у світовій практиці медіадосліджень створений за допомогою аудіовізуальних засобів інформаційний текст означається як медіатекст, простір, у якому цей текст обертається, – як медіапростір, а самі інформаційні суспільства – як медіасуспільства, тобто суспільства з розвиненими аудіовізуальними медіа.

Термін *“інформаційний простір”* (information space), так само як і *“медіапростір”* (media space), також не має усталеного статусу: одні дослідники вважають ці поняття науковими, а інші – метафорами [285]. Найбільш уживані вони в літературі з теорії і практики масових комунікацій, де мають суто технократичний характер. Зокрема, Ф.І.Шарков означає інформаційний простір як сферу суспільства з розвинутою мережею інформаційних комунікацій [306, с. 209], акцентуючи увагу на інформаційній його складовій. У літературі з соціології і соціальної психології це визначення значно ширше. Зокрема, за В.П.Чудиною, інформаційний простір (окремої країни, організації, світовий) є сферою соціального життя, яку становлять: 1) множина (сукупність) інформації; 2) інформаційна інфраструктура (технічні і програмні засоби збереження, оброблення і передавання інформації); 3) суб’єкти, що здійснюють збирання, формування, поширення та використання інформації; 4) системи регулювання відносин, які при цьому виникають; 5) політико-економічні й культурні

умови реалізації процесу інформатизації [304, с. 324]. Отже, експлікується ідея присутності в інформаційному просторі не тільки “інформаційного”, а й “людського чинника”, зокрема, творців інформаційного простору (замовників, виконавців, агентів впливу) і тих, заради кого його створюють (споживачів, реципієнтів інформаційного впливу). Відтак інформаційний простір, по-перше, постає як інформаційно-комунікаційний, а отже, соціальний, а по-друге – набуває середовищних ознак і розглядається як інформаційно-комунікаційне середовище, головну роль в якому відіграє “людський чинник”. Це докорінно змінює уявлення про зміст і якість інформаційного простору: вони визначаються не стільки інформацією, яка там циркулює, скільки її часткою, яку спожила, взяла до уваги аудиторія. Ця ідея є ключовою в релятивістській концепції інформаційного простору М.М.Слюсаревського [252; 285].

“Середовища” конотація інформаційного простору спонукає говорити про нього як про *інформаційне середовище* (information environment), тобто “реальність, в яку занурені люди, що перебувають у постійному контакті з різними засобами інформування” [306, с. 208]. Реальність інформаційного середовища є особливою соціально-психологічною реальністю, що породжена взаємодією реципієнтів (пізнавальних та інших структур їх психіки) з інформацією (медіатекстами, смисловими меседжами). Воно має належну для середовища конотацію впливу: усі його складові елементи (меседжі, тексти, джерела, канали, адресати) і всі його суб’єкти (замовники, автори, виробники інформації та її реципієнти) існують, діють, взаємодіють, розвиваються і впливають один на одне за відомими соціально-психологічними законами і закономірностями. Отже, воно має багато спільного з тим, що традиційно означається як соціальне середовище.

У широкому розумінні *соціальне середовище* репрезентує все те, у що з дитинства занурені люди, в умовах чого вони змушені існувати, усотціальнюватися і рухатися в напрямі самоактуалізації. Воно є результатом взаємодії, взаємного накладання, взаємоузгодження, конфліктного зіткнення просторів індивідуальних суб’єктностей (суб’єктивних реальностей індивідів) з простором їх соціального буття (з іншими людьми, “світом речей”, або світом матеріальних цінностей і світом ментальних цінностей, зокрема з нормами своєї культури і т. ін. [30; 59;

185]. Важлива особливість соціального середовища полягає в тому, що це передусім середовище символічне, уявне, сконструйоване людьми і репрезентоване у їхній свідомості. У цьому розумінні людина як суб'єкт соціального і культурного життя містить його в собі, є його носієм.

Соціальне середовище постає перед індивідами, по-перше, як певний соціальний порядок (Платон, П.Бергер, М.Вебер, Е.Гуссерль, Ф.Знанецький, Т.Лукман, С.Московічі та ін.), який ґрунтується на ієрархії взаємопов'язаних ролей, статусів, норм, конвенційних значень і правил, що зумовлюють особливості взаємодії між тими, хто потрапляє у сферу його впливу [26; 30; 186; 238], і який є жорстко інституціоналізованим і контрольованим спеціальними соціальними інститутами, тому його потрібно дотримувати вже тому, що “так треба” [186, с. 115]. По-друге, це множина різноманітних соціальних ситуацій, котрі становлять контекст взаємодії індивідів із соціумом і постають для нього як соціальні ситуації розвитку, значення яких підкреслювали Л.І.Божович (в описі онтогенезу особистості дитини) [38], Б.Г.Ананьєв (у поясненні макросоціальних впливів середовища) [9], В.П.Казміренко й Б.Ф.Ломов (у дослідженнях проблемних ситуацій, їх сценаріїв та ефектів) [110; 148], а також П.Бергер, Т.Лукман, К.Левін, Л.Росс, Р.Нісбетт, У.Томас, Л.Ф.Бурлачук, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, М.М.Слюсаревський і багато інших. Багато уваги приділяють значенню ситуації (“його величності випадку”) теоретики системного підходу [26; 57; 113; 122; 223], і почасти тому нині активно освоюється ситуаційна проблематика, широко застосовується принцип ситуаційності [252]. По-третє, це спільний для всіх **семантичний простір**, єдина і зрозуміла всім реальність, що має знакове (мовне) оформлення. У цьому просторі співіснують суб'єктивні (індивідуальні й колективні) та універсальні, спільні для більшості людей змісти і смисли, численні репрезентації буденної, наукової, релігійної й інших картин світу, представлені предмети довкілля, політичні програми, добра воля, Великий Творець і багато чого іншого – і все це елементи, з яких вибудовуються окремі, не схожі одна на одну суб'єктивні реальності [26]. І з цього матеріалу (як з абетки) вибудовуються неоднакові тексти і відтворюються неоднакові суб'єктивні реальності, об'єктивність яких визначається лише ступенем групової згоди щодо них. Але при цьому, наприклад,

реальність групи фанатиків, що очікують на вершині гори кінця світу, так само реальна, як держава, влада і дощ надворі [30].

За В.П.Казміренком, індикатором цілісності семантичного простору є спільний **дискурс** взаємодії і розуміння, спільні знаки, символи й інші фіксовані форми комунікації [110, с. 178]. На думку Й.Хабермаса, дискурс є сферою, де відбуваються взаємоузгодження суб'єктивних світів її учасників, встановлення зв'язків з навколишнім світом [293]. Це занурене в життя мовлення, яке, за Н.Ф.Каліною, є соціальним актом (процесом, формою) взаємодії людей і їхніх свідомостей [112, с. 130], що цементують соціальне середовище, надають йому єдності, взаємопричетності, впливу “усього на все” і “всіх на всіх”. Маючи власний дискурс, індивід він мусить узгоджувати його з дискурсом, в якому перед ним постає навколишній світ [59, с. 89]. Це становить основу зв'язку його зі світом і гарантує його надійність.

Важливою системоутворювальною складовою соціального середовища людей, що живуть (змушені жити) в інформаційних суспільствах, є інтегровані, “вплетені”, “вбудовані” в нього аудіовізуальні (електронні, екранні) мас-медіа і продукovanі ними тексти (медіатексти), які, зрештою, складаються у спільний метамедіатекст, що утворює принципово нову, альтернативну, віртуальну реальність – *медіареальність*, що вплітається в реальність соціального середовища і воно набуває нових рис і ознак.

Медіатекст, як і будь-який інший текст, має ітераційну природу: створений людьми, він набуває самостійності і відтепер сам починає впливати на людську свідомість. На думку Б.Потятиника, текст подібний до вірусів, тобто не здатний існувати сам по собі, поза живим організмом, а “живе” і “розмножується”, лише потрапивши у свідомість людини. Відтак він стимулює продукування нових текстових масивів, які, в свою чергу, потрапляють у загальний інформаційний обіг [219]. Тож медіатекст множитьсЯ в процесі взаємодії з психікою суб'єктів, що перебувають у сфері його впливу, використовує їхні фізичні й духовні ресурси, і це відбувається не стільки (і не лише) за законами обігу інформації, скільки за законами соціально-психологічними. Отже, медіатекст стає учасником середовища, і саме в цьому полягає його соціально-психологічна природа.

Термін **“медіасередовище”** (media environment) є особливо вживаним у медіапсихології, у якій ним означається інфор-

маційне середовище, в котрому домінує аудіовізуальна інформація, створена за допомогою електронних (аудіовізуальних, екранних) мас-медіа [64; 117]. Нині цей термін вийшов за межі медіапсихології і вживається значно ширше. У найбільш широкому розумінні він означає середовище, в якому медіа є повноправним учасником соціальної взаємодії і значною мірою “керуваним медіа”. М.В.Бутиріна вважає, що в медіасередовищі, з одного боку, задовольняються інформаційні потреби окремих індивідів і суспільства загалом, відбувається трансформація знання від персонального до соціального і навпаки [53, с. 325], а з другого – зростають обсяги апіорних уявлень про явища, з якими аудиторія практично не стикається в повсякденні, існує практика породження “паразитичних інформаційних ланцюгів”, відбувається інверсія реалій і формується “медійна картина світу” [53, с. 326].

Нині дедалі більшої сили набуває ідея багатofункціональності й багатозначності медіасередовища. Створене взаємодією сукупного медіатексту з простором людської психіки, воно має ознаки: 1) “системи в системі” (Ф.Капра) [113]; 2) “середовища в середовищі” (Н.Ф.Голованова, С.І.Розум) [76; 238]; 3) “соціального поля” (П.Штомпка, К.Левін) [140; 315]; 4) “атрактивної структури” (Л.Д.Бевзенко) [26]; 5) “ігрового простору” (П.Бурдьє) [50]; 6) “соціального організму”, що існує, самовідтворюється, розвивається як відкрита соціальна система [49; 126] і має свої хвороби – соціальні неврози, зокрема соціальний невроз “пуер етернус” (О.А.Донченко) [85], соціальна шизофренія, аутизм (О.А.Ліщинська) [146]; 7) соціального (освітньо-виховного) інституту, що здійснює навчання, виховання і соціалізацію нових поколінь [30; 64; 84; 119; 238; 304]. Усі ці відносно автономні простори і реальності не збігаються з простором повсякденного життя, але досить тісно пов’язані одне з одним, і кожний, хто в них потрапляє, мусить зважати на правила й умови існування тут, навіть розуміючи всю їх умовність і відносність [26, с. 258].

Визначення медіасередовища з погляду соціальної психології потребує врахування “впливу людей на людей”, того, що індивідуальні суб’єктності (простір індивідуальних суб’єкностей) можуть існувати й розвиватися лише в умовах постійного обміну інформацією (енергією, інтеракціями і т. ін.) з простором соціальним [30; 59]. Тож говоритимемо, що медіа-

середовище є специфічним, енергетично насиченим, “живим” соціальним середовищем, яке утворилося в результаті взаємодії (взаємного накладання, взаємоузгодження, конфліктного зіткнення, взаємної інтерпретації) реальності людської психіки (індивідуальних і колективних суб’єктностей і соціальної психіки) з реальністю аудіовізуального тексту (медіатексту), в якому жителі медіасуспільства природно перебувають, з власної волі, або змушені перебувати. З вилученням із медіасередовища “людського чинника” (інтерацій, індивідуальних суб’єктностей і всього того, що з цим пов’язане) воно втрачає середовищні ознаки та соціально-психологічний зміст і перетворюється на медіапростір, у якому “ніхто не живе”.

Важливою складовою медіасередовища є соціальна (соціетальна) психіка – позаперсональна система, що становить “каркас”, на якому вибудовується суспільна психологія, масова свідомість, культура, ідеології тощо. За О.А.Донченко і Ю.В.Романенком, соціетальна психіка – це продукт історико-культурного розвитку конкретного соціуму, що втілює умови життя народів, які проживають на певній території, зразки їхньої діяльності і поведінки, традиції, форми задоволення їхніх потреб тощо. Вона формується і діє на рівні суспільства в цілому, становить психокультуру соціуму, його історико-культурний словник, мисленнєві й поведінкові настанови, суспільні настрої, стратегію і тактику суспільної поведінки [88].

Людина медіасуспільства з раннього дитинства потрапляє у сферу впливу медіасередовища і численних медіа, що стають її соціальним повсякденням, з якого вона дістає: 1) необхідну інформацію; 2) зразки і моделі поведінки в соціумі; 3) приклади належних, соціально прийнятних переживань; 4) можливість уникати тиску буденності й переживати яскраві – “позитивні” (катарсис, радість, естетичне задоволення) і “негативні” (сум, тривогу, страх, відчуття ризику) – емоції й почуття; 5) альтернативні приклади відпочинку і дозвілля. Ці можливості медіасередовища ідеально узгоджуються з природними віковими потребами дітей, і тому міцно утримують їх у сфері свого впливу. Діти мають можливість пізнавати життя з альтернативного джерела – через аудіовізуальні образи, репрезентовані екранними медіа (телебаченням, Інтернетом), які для багатьох дітей замінюють традиційні соціалізаційні джерела, стають справжнім “підручником життя”. Отже, по-перше, це не поширюється на

всіх без винятку дітей, а по-друге, те, що саме засвоїть (інтерналізує) дитина, стане частиною її життєвого світу, залежить від багатьох чинників. Це питання потребує докладного розгляду, який буде здійснено далі.

Поняття “медіасередовище” має два корені: “медіа” і “середовище”. Це означає, що, по-перше, воно має всі середовищні ознаки, зокрема, неодмінну конотацію впливу на тих, хто в ньому перебуває, а по-друге – має специфічні ознаки, характерні саме для медіасередовища.

Корінь “*media*” передбачає, що:

1) життєдіяльність людей (і дітей) відбувається не тільки в реальному, а й у віртуальному, а отже, певною мірою – у штучному світі, в якому комунікації опосередковані електронними засобами (мас-медіа);

2) люди живуть в умовах обігу величезних масивів фрагментарної, переважно аудіовізуальної інформації, в якій афективний елемент істотно переважає над когнітивним (що спричинює особливий характер сприймання й опрацювання меседжів);

3) у сферу приблизно однакового інформаційного впливу в певний час одночасно потрапляє багато людей, тобто медіасередовище характеризується масованим впливом на великі аудиторії, розподілені (сегментовані) на велику кількість цільових аудиторій.

Корінь “*середовище*” означає, що медіасередовище має всі належні для соціального середовища ознаки – як традиційні соціально-психологічні, про які йшлося вище, так і специфічні, характерні саме для медіасередовища.

До специфічних ознак медіа середовища належать, зокрема, множинність (гіпертекстуальність, мультипарадигмальність, полісемантичність), віртуальність, уніфікаційна здатність, інтерактивність, відчуження тексту від їх авторів, міфологічність, нестабільність (ненадійність, турбулентність), агресивність, ефективність (тривого- і стресогенність), які, з одного боку, становлять його значний соціально-психологічний і творчий потенціал, а з другого – створюють можливості для психологічного тиску на тих, хто в ньому перебуває, для масштабного маніпулювання громадською думкою, інакше кажучи, роблять його агресивним і навіть потенційно деструктивним.

Зростання обсягів джерел інформації, урізноманітнення її жанрів, за С.Т.Посоховою, не спрощує, а ускладнює зв'язки лю-

дей зі світом, робить їх багатфункціональними, багатоканальними, опосередкованими великою кількістю чинників. Світ постає перед ними як множинний і суперечливий. Множинна інформація характеризується не лише великою когнітивною складністю, а й семантичною невизначеністю, що стимулює творчу активність людини, створення нових адаптаційних стратегій, а водночас ускладнює їх вибір, спричинює дискомфорт, тривогу, страх, фрустрацію, відчуття безпорадності, беззахисності, ненадійності світу і власного буття (“семантичний шок”) [218, с. 12].

Уся множина інформації, що обертається в медіасередовищі, становить сукупний медіатекст, який має ознаки “гіпертексту”. Гіпертекстуальність є характеристикою тексту, в якому дотримуються зв’язки між усіма його частинами [196, с. 199]. Прикладами гіпертексту є сукупний текст Інтернету, енциклопедії, довідники, книги й підручники та інші тексти, в яких є посилання (вказівки) на інші текстові фрагменти. Це означає, що від лінійних та одномірних масових комунікацій, характерних для індустріального суспільства, людство перейшло до багатомірних і багатозначних взаємодій, за яких виникає феномен “текст у тексті” [196; 285].

Уперше “гіпертекстову машину” описав В.Буш, який у 1945 р. розробив проект електронно-механічного пристрою “memex” (MEMory EXtension). Згодом Т.Нельсон увів термін “гіпертекст” у науковий обіг і означив його як взаємозалежну сукупність текстів, яка дає змогу уникати лінійної послідовності і не тільки переглядати тексти, а й змінювати порядок їх елементів і створювати нові смисли [285; 287]. Комп’ютерні новації, що ґрунтуються на використанні гіпертексту, створили новий тип інформаційно-соціального простору – *мережевий простір*, або *кіберпростір*.

Розуміння тексту як гіпертексту передбачає, що зчитування його дедалі важче уявити у вигляді процесу послідовного. Це передусім схоже на броунівський рух. Споживач інформації опиняється на перетині інформаційних потоків і змушений прочитувати і зв’язувати між собою кілька повідомлень одночасно. У результаті включення суб’єкта в різні інформаційно-комунікативні сфери й потоки, яке відбувається у певній, довільно обраній ним послідовності, утворюються нові зв’язки і нові нелінійні, пересічені в просторі й часі змістові структури. Про-

читане починає виступати в нових якостях, і щоразу з тексту вичерпуються новий зміст, нові смисли, значення, символи, образи [287].

Ідею гіпертексту обстоюють Р.Барт, У.Еко, Ю.М.Лотман, М.М.Слюсаревський, П.Д.Фролов та інші дослідники [23; 151; 252; 285; 319]. І.Р.Купер вважає гіпертекст розмитою, але водночас прийнятною концепцією. Деякі визначення гіпертексту трактують його як статичний інформаційний масив, у якому асоціативні і значеннєві зв'язки між елементами, поняттями, розділами є жорстко заданими і підтримуються автоматично. Інші визначення тлумачать гіпертекст одночасно як динамічну структуру, процес і результат. Соціальні спільності (групи, організації, суспільства, соціуми) продукують і поширюють через спеціальні соціальні мережі і доступні комунікативні канали численні ментально-сміслові репрезентації (тексти), які потрапляють у спільний інформаційний простір, стикаються там, перетинаються, взаємодіють, розпадаються на окремі смислові фрагменти (множину “текстів у тексті”). Ці фрагменти вже не так міцно пов'язані з первинними текстами і можуть утворювати зв'язки з іншими текстовими фрагментами й комунікативними одиницями. У результаті виникають нові тексти, які віддалено нагадують первинні, “авторські”. Змістова гра, що відбувається всередині тексту, зрештою, робить його більшим і змістовнішим за первинний задум автора. Тож гіпертекст є “відкритою системою”, доступною для численних інтерпретацій, і значеннєва, смислова його функція є досить відносною.

Приблизно одночасно з поняттям “гіпертекст” актуалізувалося й поняття “дискурс”. Уявлення про дискурс (зокрема, про дискурс мовлення) виникли і початково розроблялися в лінгвістичних науках (Ф. де Соссюр), а нині дискурс широко тлумачиться як над мовний, тобто екстралінгвістичний, невербальний тощо (Г.М.Андрєєва, О.Г.Асмолов, В.П.Казміренко, Н.Ф.Каліна, В.М.Куніцина, Ж.Лакан та ін.) [11; 16; 110; 112; 135; 137]. Дискурс – це не лише сукупність текстів, створених людьми в процесі комунікації, а й результати взаємодії людей з текстами і між собою, розуміння ними навколишнього світу, особисті смисли (Д.О.Леонтьєв) [144]. Власне дискурсом є реальність повсякденного життя людини, що постає перед нею як мережа найрізноманітніших значень. Людину всякчас оточує безліч речей, які, не маючи мовного оформлення, мають для неї

певне суб'єктивне значення і в певний спосіб відображаються нею. Навіть якщо значення залишаються невимовними, це не позбавляє їх дискурсивної природи і не виводить за межі життєвого дискурсу людини. Усі вони є елементами дискурсу. За В.О.Васютинським, суб'єкт включається в дискурсивне світобачення ("підключається" до нього) завдяки входженню в дискурс взаємодії, поза яким ані інтрасуб'єктні імпульси, ані зовнішні стимули не набувають психологічного смислу. Аби стати елементом індивідуальної моделі світу, внутрішні і зовнішні спонуки мають бути відображені в інтерсуб'єктивному просторі, мають стати предметом обміну смислами, бути інтерпретованими [59].

Критичний аналіз дискурсу, як дослідницький напрям, що виник на основі критичної лінгвістики в Англії у 70–80-х роках ХХ ст., тлумачить мову (текст) як один із видів соціальної практики (Р.Фаулер, Г.Кресс, Ю.Хабемас) і, за Ф.І.Шарковим, враховує те, що тексти є результатом діяльності людей, котрі функціонують у певній соціальній ситуації [306, с. 204]. Дискурс є потенційним текстом: як порядок виникає з хаосу, який прагне порядку, так текст виникає з дискурсу, який прагне стати текстом.

Дискурс медіасередовища є "мозаїчним", фрагментарним, значною мірою "постмодерновим". Більшість текстів, які можуть бути відтворені з нього, складаються з окремих, відносно самостійних, "дискретних", не завжди комплементарних і логічно узгоджуваних один з одним сегментів. Це справляє враження плюралістичності й демократичності. І здебільшого це так і є. Проте за видимим плюралізмом може приховуватися безсистемна, хаотична множина інформації, яка потребує ретельного впорядкування й критичного осмислення. Плюралізм медіасередовища має як позитивний, так і негативний бік: брак єдиної системи думок і поглядів спонукає до діалогу, вироблення власного погляду, формує здатність до особистого вибору, та не всі здатні впоратися з інформаційним хаосом і безладом.

В умовах множинного, фрагментарного дискурсу медіасередовища текст не лише "відчужується" від змісту, а й перестає бути просто текстом у традиційному розумінні. Неодмінними його складовими стають візуальні образи і звук. Якщо немає єдиного впорядкувального центру, сукупний текст утворює хаотичні мережеві структури, які, за А.Модем, є більш мозаїчними, ніж ієрархічними [179]. Відомий теоретик інтертекстуальності

Р.Барт вважав твір предметним елементом, що займає певну частину простору, а текст – сферою методологічних операцій, міжтекстом, що поширюється й існує у свідомості і закріплений у мові [23].

Створений за допомогою новітніх медіа інформаційно-комунікаційний простір становить нову реальність – **віртуальну**, яка є конкурентоспроможною альтернативою об'єктивній соціальній реальності. Термін “віртуальність” (Virtualis) набув великого поширення на межі XX і XXI тисячоліть. Словник Вебстера (Webster New Uneversal Unabridged Dictionary) виданий у 1996 р., визначає віртуальність як “реалістичну імітацію довкілля за допомогою тривимірної графіки, створеної комп'ютерними засобами” [10]. За Оксфордським словником (The Oxford English Reference Dictionary, 1996) віртуальність – це “те, чого фізично не існує, що генерують і роблять реальним комп'ютерні програмні засоби” [10]. У соціально-психологічній літературі віртуальна реальність здебільшого означає: 1) альтернативне комунікаційне середовище; 2) нова технологія безконтактної взаємодії, яка завдяки мультимедіа-операційним засобам реалізує ілюзію безпосереднього входження і присутності в реальному часі у стереоскопічно представленому екранному світі; 3) уявний світ, створений у свідомості (в уяві) користувачів [67; 117; 170; 176; 295; 304; 334].

Нині віртуальна реальність дедалі більше постає як реальніша за реальну і має, за Л.А.Найдьоною, цілком реальні ознаки: 1) контекстуальність (ефект неперервного існування віртуального світу, постійне добудовування його на основі обмежених у часі контактів; 2) реалістичність (достовірність симуляції реальності з погляду комунікантів); 3) активність (експансія віртуального світу в міжособистісний простір); 4) керованість (підкорення віртуальності волі комунікантів); 5) ресурсоздатність (потенційні ресурси, які можуть бути використані комунікантами) [166, с. 33].

На віртуальну реальність екстраполюються переважно негативні, “від’ємні” смисли. Вона вважається засобом компенсації браку “життєвого” реалізму за рахунок “штучного” метареалізму і спеціальних прийомів активації й утримання інтересу аудиторії, її епатажу шокуючими ефектами тощо [52]. На думку відомого вітчизняного фахівця у сфері масових комунікацій Г.Г.Почепцова, люди, засвоївши предметний світ, вдалися до

пізнання світу психічного, і саме це стало одною з причин того, що середовище людського існування дедалі більше набуває абстрактних, символічних рис, стає все більш віртуальним. Абстракції і символи спрямовують думки і поведінку людей у близькому оточенні, на вулиці, в громадських установах, у світі інформації тощо [221].

За висловом Г.Г.Почепцова, сучасний інформаційно-комунікативний простір формують машини, які породжують символи (мас-медіа, мистецтво, художня література, політичний менеджмент тощо). Створений ними символічний світ існує за власними законами, які відрізняються від законів світу реального, але цей символічний світ будується на основі світу реального, а й існує взаємна залежність: віртуальність здатна “перетікати” в реальність і ставати нею [222, с. 377]. Отже, межі між реальністю і віртуальністю проникні [146; 192]. Віртуальний світ дає можливість експериментувати з тим, чого соціум не дозволяє людині в реальному, повсякденному житті [13; 68; 101; 334]. Так, у чатах підлітки можуть брутально висловлюватися, заводити “сумнівні” знайомства і т.д. [117, с. 158-159]. Більшість сайтів попереджає про можливі ризики, і відвідувачі, як правило, знають про них, та оскільки ризик є частиною гри, кожний попереджений має зробити власний вибір.

На думку О.Т.Барішпольця, медіасередовище – це мінімум слів і максимум аудіовідеообразів (картинок, музики, світла тощо) [22], які, з погляду С.І.Розума, мають культурно-історичне походження і є чуттєвим засобом зв'язку людей зі світом [238, с. 359]. Потрапляючи у сферу дії інформаційно-комунікаційних технологій і медіаобразів, люди потрапляють у віртуальний світ абстракцій, символів та “ілюзій”, псевдоінформації, “начебто” новин, штучних інформаційних подій, чуток, перформенсів тощо, заглиблюються в події, які лише мають вигляд реальних, а насправді ніколи не відбувалися, у світ, відмінний від того, в якому вони реально існують. За висловом Ж.Бодрійяра, навіть війна, перетворившись на інформацію, перестає бути війною й перетворюється на перформенс, а інформація про неї часто є приводом для неоднозначних висновків і спекуляцій. Віртуальність і віртуальна реальність, як ознаки сучасного свідомісного життя (індивідуального і колективного), за Б.Потятиником, зможуть змінювати образно-смыслову й ідеологічну матриці соціуму і дають змогу виходити за межі традицій-

ного інформаційно-смыслового поля (втеча від реальності, від повсякдення, вихід в інші виміри буття) [219, с. 47]. Зокрема, вони спричинили появу нових віртуальних спільнот, які складаються з конкретних “живих” людей. Ці спільноти: 1) виникають і функціонують в електронному просторі; 2) об’єднуються на основі спільних інтересів для спільного перебування і взаємодії в електронному просторі; 3) почуваються там значно комфортніше, ніж у реальному життєвому просторі.

У зв’язку з цим постає питання про такий стан медіапростору, як *поствіртуальність*, або *поствіртуальна реальність*. За Л.А.Найдьоновою, сучасний світ поступово переходить у пост-віртуальний формат, коли стираються межі між інформацією, за якою стоять реальні події, та інформацією, що походить від симулякрів (штучно створених інформаційних прецедентів). Іноді саме симулякри, за Б.Потятиником, П.Фроловим, спричинюють важливі рішення людини, становлять мотиваційний компонент людської поведінки, визначають світосприйняття і ставлення, впливають на комунікацію тощо. Отже, віртуальність втрачає свій первинний віртуальний характер. Залишаючись віртуальною за способом виникнення, ця умовно віртуальна реальність онтологізується як частина реального життєвого світу людини і включається у цей світ як цілком реальний, а не віртуальний компонент системи мотивації великих і малих життєвих виборів. Таке “вторинне” існування віртуальності в масовій свідомості (реалізована віртуальність), на думку Л.Найдьоновой, і є пост-віртуальним станом масової свідомості. Вона вважає, що перспектива комп’ютерного боксу на кшталт “Матриці” є мало-ймовірною. Та й досягнення сучасної науки дають чимало підстав для сумнівів щодо можливого злиття віртуальної реальності з “нормальною” психофізіологічною реальністю або заміни їх одна одною [30; 37; 117; 125; 160; 166; 170; 297].

Заслужують на увагу й такі ознаки медіасередовища, як *глобальність* та *уніфікаційна спроможність*. “Глобальні комунікації” є типовим терміном епохи медіасупільства, що пов’язаний з іменем М.Маклюена [155]. Технічно їх уможливує велика кількість персональних комп’ютерів і розміщених на геостационарних орбітах супутників, що забезпечують надійний двобічний зв’язок практично у будь-якій точці світу. Комп’ютери здатні перекладати тексти з одної мови на іншу, і завдяки цьому люди, розпорошені у світовому просторі, успіш-

но долають “мовну проблему” і отримують потужний інструмент зв’язку та міжнародного спілкування, які не залежать від часу, відстаней і національностей. Телебачення, Інтернет, електронна пошта, які завдячують своєму функціонуванню супутниковому зв’язку й волоконно-оптичним мережам, уможливають реалізацію міждержавного зв’язку, укладання “безпечних комерційних угод”, широкий обмін інформацією (зокрема, передачу на необмежені відстані відео- і радіосигналів, текстів газет і журналів), забезпечують соціокультурні контакти у світовому масштабі.

Важливою змістовою характеристикою медіасередовища є його *інтерактивність*, інтерактивна природа, яка вочевидь виявилася з появою комп’ютерних технологій і мереж. Інтернет, інтерактивна телемережа, інші комунікативні системи, котрі застосовують двобічний зв’язок, передають образи і звуки у двох напрямках, формують відчуття багатовимірності чуттєвого сприймання не лише у найближчих співрозмовників, а й у спільноти планетарного масштабу. Ця глобальна інформаційно-комунікаційна мережа дістала назву “глобальне село” (global village) [306, с. 201], що означає: за власної згоди всі учасники мережі в будь-який момент, незалежно від місця перебування, доступні для інтерактивної комунікації, діалогу один з одним. Отже, в сучасному медіасередовищі одностороння масова комунікація активно еволюціонує у бік інтерактивного зв’язку, або транзактної медіакомунікації [43, с. 396]. Транзактність та інтерактивність цієї комунікації означають постійний діалог її учасників і нефіксовані комунікаційні ролі, або такі комунікативні зв’язки, за яких кожна сторона може по чергову виступати у ролі відправника, отримувача і передавача інформації. Тобто стираються відмінності між “відправником” і “отримувачем” повідомлення, які досі традиційно вважалися сталими компонентами усіх відомих комунікаційних моделей.

Інтерактивна медіакомунікація опосередкована сучасними медіатехнологіями, які реалізуються у співпраці традиційних і новітніх медіа (у союзі комп’ютера, телевізора, мультімедіа). Досі провідною і традиційною комунікативною стратегією телевізійної комунікації була стратегія впливу (вторгнення, маніпуляція, інтрига), яка передбачає: 1) активну домінуючу роль ініціатора комунікації (комунікатора) і пасивну, підлеглу роль того, кого “втягують” у комунікацію (реципієнта); 2) суб’єкт-об’єктний характер стосунків між ними; 3) наявність психологі-

чного кордону, який комунікатор має подолати, а реципієнт – захистити. Нині основною стратегією комунікації в медіасередовищі стає стратегія діалогу, що передбачає інтеракційний обмін статусами, ролями, позиціями і рівноправні, партнерські взаємини між учасниками комунікації, спрямовані на взаємодію і співпрацю.

Поява інтерактивних медіа уможливила виникнення і поширення новачків, які стають дедалі популярнішими і мають дедалі більше прибічників: 1) інтерактивна комунікація у режимі он-лайн; 2) ділова комунікація (оформлення документів, віз, установлення контактів, призначення термінів тощо через Інтернет); 3) он-лайнкові форми політичної активності (в тому числі й політичні вибори); 4) он-лайнкові паблік рілейшнз (он-лайнковий піар); 5) діяльність віртуальних організацій (спільнот, товариств тощо); 6) працевлаштування через Інтернет; 7) дистанційоване навчання; 8) безпаперові форми управління (управління з віртуальних офісів); 9) самопрезентація і самовираження в Інтернеті в інтерактивному режимі; 10) соціальна мобілізація через Інтернет (флешмоби); 11) банерна реклама; 12) обмін послугами через Інтернет (замовлення на розсилання політичних та інших новин, пропозиції купівлі-продажу, гороскопи, обмін рецептами здоров'я та іншими особистими порадами); 13) “калейдоскопічна” (співавторська) творчість у режимі он-лайн; 14) інтерактивні опитування громадської думки; 15) оперативні маркетингові дослідження в Інтернеті (попит, потреби і поведінка споживачів, ефективність банерної реклами, відвідуваність сайтів, чатів, форумів тощо); 16) інтерактивні розваги (вікторини, реаліті-шоу тощо) та інші інноваційні проекти. Усі перелічені (і не перелічені в цьому списку) нововведення, як свідчить практика, є тепер дуже ефективними, однак можливі віддалені їх ефекти і наслідки ще належить усвідомити й узагальнити на рівні наукового аналізу.

Медіасередовище насичене величезною кількістю текстів і меседжів. При цьому стає неважливим, звідки саме надходять ці меседжі: з екрану телевізора, з монітору комп'ютера, у вигляді адміністративних приписів та декларацій чи від окремих, у тому числі й випадкових осіб, які напередодні дивилися телевізор. Усі ці тексти й меседжі пов'язані між собою не каузальними і нелінійними, а передусім ризоматичними, “мережевими” зв'язками. Тож природними станами медіасередовища є *нестабільні*

більність, ненадійність, турбулентність. На відміну від традиційного соціального середовища, регламентованого певними знаннями і стереотипами, медіасередовище має значно нижчий рівень регламентації. Його ознаками є також множинність, спонтанність і динамізм (швидка змінюваність) смислів, що створює певне енергетичне напруження в ньому. Це створює умови й можливості для експериментування, творчої інтерпретації й реінтерпретації текстів, реалізації ідей алогізму тощо [306, с. 31] і, з одного боку, активує адаптаційні ресурси тих, хто перебуває у медіасередовищі, а з другого – ініціює різноманітні, в тому числі й деструктивні стани і настрої.

Польові ознаки медіасередовища дають підстави розглядати його як структуру-процес, у якій головним є не складові елементи, а зміст і динамічність зв'язків між ними. Особливістю цієї рухливої соціальної структури-процесу є те, що її рух відбувається у досить чітко визначених соціумом нормах-рамках, а тому численні мікроскопічні зміни, що відбуваються на її мікрорівні, здебільшого не спричиняють макроскопічних змін (змін макрорівня), тобто змін головного змісту (контенту) і необхідного для неї стану і не стають важливим поштовхом до “доленосних”, революційних змін. Так хвилі, спричинені камнем, кинутим у воду, поширюються на обмежені відстані. Докорінні, революційні зміни можливі лише за умови підвищеної чутливості (або, згідно з теорією систем, стану флуктуації) цієї структури, зокрема її соціального чинника, до малих коливань (струсів) або за умови накопичення в соціумі необхідного потенціалу змін [26; 113; 223]. Інакше найяскравіша передумова змін не реалізується як зміни. Орієнтація на світ, що постійно змінюється, є головною характеристикою епохи сучасного, “постісторичного мислення”, яке реалізується в умовах медіасередовища.

Одною із системоутворювальних ознак медіасередовища є **анонімність презентованих у ньому текстів, відчуження їх від їх авторів.** Електронний текст (медіатекст), як основний текст медіасередовища, є нематеріальним і не залишає друкованих відбитків (слідів). Отже, ним можна “струшувати повітря” без жодної відповідальності за це. Як стверджує К.Керделлан, у віртуальному світі ніхто не турбується про сліди і наслідки. Тому електронний текст не потребує автентичності і не забезпечує її. Навіть у роздрукованому вигляді він вже не так жорстко пов'язаний зі своїм автором (відчужений від нього). Заснований

на таких текстах комунікативний обмін породжує новий тип комуніканта – Homo ludens (людину, що грається) – для якого інформаційний обмін і спілкування перетворюються на гру [296]. А у грі не потрібна істина – головним там є процес гри і дотримання правил. І для деяких її учасників може стати звичним плутання реального існування з уявним, або так званий дефіцит “контролю реальності” [117, с. 158].

Традиційний (друкований) текст має лінійну будову, за якої в загальному ланцюгу подій одні події змінюються іншими. Автором лінійного тексту зазвичай є один суб’єкт (або одна особа), який не лише розвиває і популяризує свою думку, а й бере на себе відповідальність за це. На відміну від традиційного, електронний текст має нелінійну будову, що виводить його за межі звичайного інформаційного обміну [103; 125]. Цей текст не є прямим відображенням думки окремих індивідів, ніхто не є відповідальним за його зміст, крім тих, хто з ним взаємодіє. Споживач медіатексту стає його співавтором і в цьому сенсі медіатекст має ознаки тексту “колективного”.

В умовах інформаційного суспільства медіатекст витісняє традиційний текст, ставить його під загрозу знищення [117, с. 161]. Через це сукупний інформаційний текст медіасередовища істотно втрачає такі ознаки традиційного тексту, як надійність і безпека. Ці характеристики тексту нині істотно послаблені, що кілька десятиліть тому прогнозував Р.Барт у своїй теорії тексту. За класичною концепцією, традиційний текст “накопичує функції (ступені) захисту: з одного боку, стабільність і сталість, які виправляють неточність пам’яті, а з другого – законність, легітимність. Він долає непостійність слова, яке можна неправильно тлумачити, викривити, змінити, дати і забрати назад, залишає по собі сталий і невинуватий слід, слугує засобом, здатним перемагати час й небуття [117, с. 158].

Важливою ознакою медіасередовища є *спільний міфологічний простір* (простір смислів, спільний міф) [221]. Медіасередовище – це сприятливе підґрунтя для породження й функціонування міфів [52; 221; 285; 288], за допомогою яких, оскільки вони є спільними для великих медіааудиторій, останні приблизно однаково впорядковують світ. Як показує А.М.Лобок, міф є смислоутворювальною реальністю, системою відліку, системою базових орієнтирів і цінностей, які регламентують зв’язки людини з навколишнім світом, розставляють своєрідні “вказівки”:

що є цінним, першочерговим, значущими, а що – ні [147, с. 56]. Міфи є основою привласнення людьми спільних і характерних для своєї соціальної спільноти, свого народу смислів. Люди, занурені у спільний міф, розуміють одне одного з півслова, і водночас стають таємничими й незрозумілими для “не-своїх”, “чужих” [147, с. 21]. При цьому майже не має смислу питання про істинність міфу, оскільки, за Д.О.Леонтьєвим, йдеться не так про істину, як про причетність [144, с. 135].

У зв’язку з цим Р.Барт говорить, що міф не підпорядковується критерію істини, оскільки має ціннісну природу [23, с. 239-244]. Міфи досліджували Е.Дюркгейм, Г.Гадамер, О.Донченко, М.Еліаде, К.Естес, Л.Леві-Брюль, К.Леві-Стросс, А.Лобок, А.Лосєв, Ф.Ніцше, З.Фрейд, Й.Хейзинга, К.Г.Юнг та ін. [87; 90; 147; 150; 139; 141; 282; 296; 320; 323; 326]. Міф означає, з одного боку, “вігадку”, “ілюзію”, “напря́м”, а з другого – “священну традицію”, “одкровення”, “взірець для наслідування” [87]. Масова свідомість віддає перевагу неризикованим стратегіям і спирається на звичні, вже відомі варіанти. Люди прагнуть вписати нове, досі незнайоме у звичний сценарій, фрейм, а в глобальному смислі слова – у міф. Такий підхід дає змогу заощаджувати час на аналіз і розпізнавання нового. Еліаде Мірча вважає властивістю людей постійне повернення до вічних, міфологічних цінностей. Людина завжди прагне вийти за межі буденності, і цю можливість їй дає міф. Простір міфу заряджений особливою енергією. На думку Г.Г.Почепцова, міфи близькі людям, бо містять не нову, а добре відому “праінформацію”, яка стосується часів, “коли події відбулися вперше” [222, с. 271].

Дитячі фантазії – як збудований дитиною світ, в якому паує вона сама, щоб захиститися від травмівної реальності – також мають міфічну природу. Навряд чи дитина здатна усвідомлювати це і розрізняти такі світи. Навпаки, дитяча патопсихологія фіксує численні приклади нерозрізнення їх й одночасне перебування ніби у двох вимірах [59, с. 382]. Проте здебільшого це постає не як вада, а як те, що є часткою адаптаційного ресурсу дитинства.

Найочевиднішими ознаками сучасного медіасередовища є **емоціогенність, стресогенність, агресивність**, які вкупі становлять його потенційну деструктивність. Телевізійні повідомлення й інші медіамеседжі ґрунтуються не стільки на інформації, скільки на емоціях і образах. Що емоційніше повідомлення,

то імовірніше, що воно потрапить до несвідомої пам'яті людини, і тим воно дієвіше. Фахівці, які роблять медіатексти, знають це і докладають значних зусиль щодо використання спеціальних прийомів і технік переконання, аби створені ними меседжі були емоційними й емоціогенними. Зокрема, використовуються спеціальні маніпулятивні техніки навіювання і переконання, які апелюють до правої півкулі мозку, відповідальної за образне мислення, і водночас “відволікають” ліву півкулю, яка забезпечує раціональне й критичне мислення. Інформація при цьому сприймається некритично і, “зчеплена” з відповідними емоціями, довше залишається у підсвідомості. Зловживання цими техніками й експлуатація емоційно-почуттєвої сфери спричинюють такі негативні ефекти, як дистимія (розлади настрою), брак інтересу до життя, депресія, відчай, апатія, байдужість, актуалізують потенційно деструктивні емоційні стани (страх, жах, тривогу, фрустрацію), призводять до виснаження, “знесилення”, “спустошення” емоційно-почуттєвої сфери (люди стають байдужими, нечуйними, нечутливими до страждань інших і т. ін.).

О.А.Донченко вважає ознаками сучасного медіапростору шоковість, стресовість, послуговування не “конструктивними” архетипами (Земля, Степ, Мати, Батько, Любов, Сонце тощо), а переважно тими, що містять ідею руйнації (Вогонь, Прірва, Хаос, Блискавка, Біль, Горе, Смерть, Кара небесна тощо) [88]. Стрессова інформація, на думку В.Буряка, активує психологічний синдром під назвою “кошмар повернення”, тобто “пригадування” забутих архетипів свідомості, їх реабілітацію й синхронізацію з інформаційним полем сьогодення. І така стрессова, емоційно навантажена, шокуюча інформація на підсвідомому рівні включається в досвід нових поколінь [52].

Медіасередовище озброєне ефективними інструментами актуалізації страху, якими є, зокрема, кінематограф, телебачення та інші аудіовізуальні медіа. За висловом С.Кінга, “один з найбільших внесків телебачення полягає в тому, що воно повернуло вбивства в оселі глядачів” [118]. Здатність страху мотивувати і спрямовувати думки людей становить основу і серйозну потенційну можливість для зловживань. Відомо, що страхи спеціальними технологіями передвиборної боротьби є так звані “технології жаху (Horror)”. Переживання страху є компонентом становлення ідеологій, оскільки страх мотивує поведінку, ви-

значає напрям ідеологічного розвитку індивіда в міру усвідомлення ним власної смертності. Натомість гіпотетичне безсмертя нівелює ціннісний зміст людського існування, звільняє людину від моральних та інтелектуальних обмежень, усвідомлюючи власну скінченність людина змушена вибудовувати систему цінностей та підпорядковувати відповідно до неї своє земне життя [59, с. 333].

Невипадково експресивність, зокрема апелювання до страху, є одною з характерних ознак сучасної медіа журналістики. Це виявляється в особливостях журналістського мовлення, яке має очевидні ознаки агресивності. Мова мас-медіа (“discourse”, “media language”) є навіть не стільки засобом виразності, скільки засобом впливу на цільові аудиторії [103; 226]. Широко вживані маніпулятивні прийоми (і агресія – один із них) не залишають місця для толерантності, є способом психологічного тиску, нав’язування своїх моделей і принципів бачення світу. На думку П.Бурд’є, журналісти бачать світ крізь “особливі окуляри” і відповідно до цього бачення відбирають факти та конструюють дійсність [50], в яку професійно “втягують” цільові аудиторії. Мова мас-медіа, по-перше, стає дедалі суб’єктивнішою і більш відчуженою від реального життя їх аудиторій, по-друге – вульгарною, сленговою, по-третє – надміру агресивною [164; 191]. Спеціальні медіадослідження відзначають не лише мовленнєву недбалість і агресивність медіажурналістики, нехтування нею відомих етичних табу, а й, що особливо важливо, свідомий вибір медіажурналістами шляху моральної сваволі, вульгаризації мовленнєвої культури (використання “новомови”, ненормованої лексики, сленгу і т. ін.) та свідоме й умисне створення ними надміру агресивних конотацій у медіатекстах на тій підставі, що, як переконана більшість медіажурналістів, саме це потрібно споживачам мас-медіа і що саме це “піпл хаває” з найбільшим задоволенням. Цей вульгарний міф, зрощений медіажурналістами для себе самих, є одним із прикладів того, як абсолютно хибне переконання спрямує діяльність людей на хибний шлях.

Сучасний медіапростір та ініційоване ним медіасередовище перенасичені висловами, які демонструють його агресивний, “мілітаристський” характер: “інформаційна атака”, “інформаційна блокада”, “інформаційно-психологічна війна”, “інформаційні небезпеки (загрози, ризики)”, “війна ідеологій”, “війна сві-

тів”, “боротьба за сфери впливу”, “протистояння політичних сил”, “війна між президентом і урядом”, “колективна агресія”, “соціальне розшарування” і т. ін., а також словами і словосполученнями, які активують негативні емоційні реакції і стани (“страх”, “стрес”, “смерть”, “паніка”, “тривога”, “жах”, “катастрофа”, “трагедія”, “катаклізми”, “теракти” тощо). Ось приклад анонсів випуску новин на українському телевізійному каналі НТН 12 вересня 2008 р.: “Кривава такса: професія таксиста стає небезпечною”, “Економіку країни лихоманить”, “Історія вітчизняних маніяків”, “Вибух у житловому будинку” тощо, і на завершення заклик: “Не перемикайте – і ви побачите ще не таке!”. Подібні “агресивні” маркери становлять значні обсяги у суспільному дискурсі. Вони проникають у масову свідомість, стають невід’ємною частиною соціального середовища, в якому відбувається соціалізація дітей і молоді. Невипадково протягом останніх десятиліть дедалі частіше наголошується на тому, що сучасний медіапростір містить величезну кількість “інформаційних забруднень” та “інформаційно-психологічних агресорів”, що роблять його надміру “агресивним”, “афективним”, “тривогогенним”, “стресогенним”, “патогенним”, “шоковим” і т. ін., а отже потенційно деструктивним (П.Вінтерхофф-Шпурк, О.Донченко, Б.Потятиник, М.Лозинський та ін.) [64; 84; 220]. Усе це створює можливості для потенційно деструктивного впливу на окремих індивідів і суспільство в цілому. І якщо в доінформаційну добу буття людини визначало її свідомість, то в медіасуспільствах, навпаки, буття визначається свідомістю, а перевантажена агресією свідомість здебільшого визначає перевантажене нею буття. Тому теми насильства й жорстокості, воєн, міжетнічної ворожнечі, тероризму, політичного екстремізму, пропаганди “чужинних” ідеологій і стандартів життя, а також еротика і порнографія потребують особливо жорсткого контролю з боку громадськості і держави [195].

Проте, як відомо, виявлене зло менш небезпечне, ніж приховане, а отже, значно небезпечнішим є **маніпулятивний потенціал** медіасередовища [25]. На думку Дж. Брайанта і С.Томпсон, усвідомлення маніпулятивного впливу засобів масового (і масованого) інформування спричинило появу в 1450 р. появою першого друкарського верстата [43, с. 39], тому й донині вони є актуальними. Приклади потужного маніпулятивного впливу і його результатів описав Д.Оруелл у своєму відомому

романі-антиутопії “1994”. Системною ознакою маніпулятивного впливу є те, що він практично не обмежений у засобах. Маніпуляції “вибачають” проникність однозначного й багатозначного, викривлення змісту понять і заміну їх абстракціями, які можна тлумачити як завгодно, вилучення з ужитку окремих слів (і, отже, збіднення словника маніпульованої аудиторії), а натомість створення нових слів і “новомов” – абстрактних, вульгаризованих, спрощених і ангажованих, які Р.Барт та інші дослідники називають мовою стереотипів, кліше, нав’язування аудиторії незрозумілих смислів тощо [23; 60; 114; 159; 313].

За Д.О.Леонтьєвим, маніпулятивний вплив має регресійний характер, призводить до згортання смислоутворення, відмови від пошуку ефективних стратегій подолання проблемних (травмівних) ситуацій, звуження знань, зменшення кола спонук і домагань, згортання здібностей, збіднення емоцій тощо. Д.О.Леонтьєв вважає, що навіть стресогенний, психотравмівний вплив, якщо він активує процес смислоутворення і особистісний розвиток, може бути значно конструктивнішим, ніж вплив маніпулятивний [144]. Маніпулятивний вплив, який завжди є потенційно деструктивним, зумовлює згортання смислоутворення (звуження знань, здібностей, домагань, збіднення емоцій) на рівні соціуму, руйнацію традицій і норм, інтелектуальний і світоглядний хаос, втрату інформаційно-соціальною системою критеріїв і здатності до життя, самоорганізації й самовідтворення. Цей вплив становить серйозну загрозу національній ідентичності і національній безпеці [78; 84].

Медіаманіпуляція має подвійні спрямування і силу. З одного боку, це певний ментально-стратегічний проект, що сформульований “у голові” маніпулятора і нав’язується аудиторії засобами переконувальної комунікації. З другого боку, мас-медіа, як інструмент у руках маніпулятора, також мають потужний технічний потенціал впливу. Наразі неможливо дати однозначну відповідь на запитання: як саме спосіб телепоказу впливає на підпорогові симпатії й антипатії глядачів і як впливають на це “жаб’яча” і “пташина” перспектива? Але можна стверджувати, що телекамера непомітно спрямовує погляд, думки і сприймання глядачів, формує їх уявлення про дійсність, яка перебуває за межами їх звичного життя. До прикладу, за допомогою засобів монтажу кіно і телебачення komponують не пов’язані між собою кадри в один аудіовізуальний ряд, і це

справляє на глядачів враження безпосереднього зв'язку між ними, якого насправді немає [210, с. 54].

Умови медіасередовища загалом забезпечують індивідуальний і суспільний прогрес. Однак означені вище його особливості – віртуальність, множинність смислів і мультіпарадигмальність, гіпер- (полі-, макро-, мульті-) текстуальність, анонімність (відчуження від авторства), інтерактивність, міфологічність, нестабільність (турбулентність), агресивність, стресогенність (афективність, тривогогенність), висока маніпулятивна спроможність та деякі інші – дають підстави говорити про нього як про агресивне, здатне чинити явний і прихований психологічний тиск на тих, хто перебуває в сфері його впливу. За певних умов у ньому можуть активуватися чинники, які можуть руйнувати окремі його структури і/або ініціювати їх саморуйнування. У зв'язку з цим Л.М.Гумільов говорив про накопичення негативних імперативів поведінки, які призводять до спрощення і руйнування соціальної системи [80], В.О.Татенко – про руйнацію “людськості”, “суто людського в людині” [267], Ф.І.Шарков – про неефективність “деструктивного” [306, с. 203], яка, триваючи надто довго, також стає деструктивною. Отже, медіасередовище за визначенням є агресивним і потенційно деструктивним.

2.1.2. Агресивне медіасередовище як реалія сучасного повсякдення

У медіасередовищі сучасного повсякдення є надмір різноманітних інформаційних (інформаційно-психологічних) забруднень: 1) “інформаційно-психологічних агресорів”; 2) “інформаційного сміття” (псевдоінформації, квазіінформації і т. ін.), причому не лише очевидного, а й переважно “завуальованого” і презентованого у формі істинного знання. Це робить медіасередовище надміру “афективним” і “стресогенним” (Г.Бенте, П.Вінтерхофф-Шпурк, М.Фішер, Г.Г.Почепцов) [64; 221], “агресивним”, “патогенним” (М.Лозинський, Б.Потятиник) [220], надміру множинним, “мозаїчним” і фрагментарним (П.Д.Фролов) [285; 288], “шоковим, депресивним” (О.А.Донченко, О.А.Ліщинська) [84; 146], “нестабільним” і “турбулентним” (Л.А.Найдьонова) [192] тощо.

До інформаційних забруднень належать, зокрема, численні симулякри, які явно чи приховано програмують свідомість дорослих і дитячих медіааудиторій (квазінаукові матеріали, пе-

редачі з прихованим пропагандистським змістом, реклама, більшість телевікторин, реаліті- й ток-шоу тощо), комерційна і політична реклама, матеріали пропагандистського характеру, які виключають альтернативні погляди, фільми, телепрограми та медіаігри з елементами насильства й жорстокості, фільми жахів, медіапродукція з елементами надто відвертої еротики і порнографії тощо. Уся ця інформація становить “агресивний”, “патогенний текст”, який вплітається, вживлюється в структуру сукупного медіатексту і в тканину соціального життя суспільства, стає невід’ємною частиною людської і соціальної свідомості, робить середовище їх життєдіяльності (медіасередовище) агресивним, афективним, стресогенним, патогенним, а умови існування в ньому – некомфортними й нестерпними [30], а отже, впливає на культурне життя суспільства і соціалізаційні процеси в ньому.

Вираз “агресивне медіасередовище” нині досить поширений і вживаний не лише фахівцями, а й широким загалом. Він видається самоочевидним, але при цьому кожний розуміє його по-своєму. А здебільшого його розуміння зводиться до медіанасильства. Ставленням до агресивного медіасередовища як до метафори можна було б обмежитися, коли б воно було лише віртуальною абстракцією, дію якої можна припинити з власної волі, наприклад, вимкнувши телевізор чи комп’ютер. Однак тепер цей соціально-психологічний медіафеномен є значно більший за метафору. По-перше, агресивне медіасередовище вже не є гіпотетичною ймовірністю, яку свого часу прогнозував Е.Тоффлер, воно є справжньою, матеріалізованою, емпіричною реальністю, вплив якої на індивідуальних і колективних соціальних суб’єктів, суспільства, соціуми є надто реальним і спричинює цілком відчутні ефекти і наслідки (і досить часто – негативні). У зв’язку з цим постає необхідність правильного його розуміння і вироблення належних правил і форм взаємодії з ним. По-друге, в понятійному апараті медіапсихології, психології медіавпливу та інших (існуючих і гіпотетично можливих у майбутньому) галузей знання, що досліджують зв’язки людини з інформацією і медіа, бракує наукового означення цього феномену, яке, власне, вже “визріло” і стихійно сформулювалося. Поняття “агресивне медіасередовище” має посісти належне місце і в категоріальному апараті соціальної психології як адекватне для вжитку не тільки в тих її сферах, в яких досліджуються ме-

діакомунікації, а і як реалія соціального життя та умова усоціалення дітей у медіасупільствах.

Значний крок вперед у цьому напрямі зробили російські а дещо згодом і вітчизняні дослідники медіанасильства В.В.Абраменкова, О.О.Вовчик-Блакитна, Т.С.Гурлева, М.І.Жабський, Г.С.Мельник, Г.В.Мироненко, Ю.І.Поліщук, І.А.Полухова, К.А.Тарасов, О.В.Федоров, Ю.У.Фохт-Бабушкін, В.П.Чудинова та інші, які прояснили окремі аспекти цієї проблеми [1; 63; 66; 81; 91; 166; 170; 177; 217; 225; 261; 262; 263; 276; 304]. Однак необхідність більш детального аналізу кола проблем, пов'язаних з агресивним медіасередовищем і понятійного його визначення залишається.

Для визначення поняття “агресивне медіасередовище” потрібно розв'язати два завдання: 1) визначити поняття “медіасередовище” (що було зроблено в попередньому параграфі); 2) визначити медіасередовище як середовище “агресивне”. Саме друге завдання сприймається як несподіване й нетрадиційне, адже традиційно агресія й агресивність розглядаються як якості, функції, дії живого організму, спрямовані на інших з метою самозахисту чи досягнення певних егоїстичних цілей із застосуванням фізичної сили, прямого насильства.

Базовими ознаками, які дають підстави визначати медіасередовище як агресивне, є: 1) надмір у ньому агресії, жорстокості й насильства (медіанасильства); 2) його висока маніпулятивна спроможність, тобто здатність чинити потужний психологічний тиск на внутрішній світ, думки, почуття і поведінку не тільки реципієнтів мас-медіа, а й усіх, хто перебуває поряд з ними в одних соціальних мережах; 3) нестабільність, турбулентність, які створюють загальне відчуття ненадійності, а отже, породжують страх, фрустрацію і т. ін. Ці ознаки іноді переходять одна в одну, і тоді важко їх розпізнати, розділити, виділити одну з іншої. Важливо, що вони (вкупі чи кожна окремо) чинять психологічний тиск на тих, хто в ньому перебуває (індивідів, малі й великі групи, спільноти, суспільства, людство в цілому), і потенційно здатні заподіяти їм психологічної шкоди.

Отже, перше, що спадає на думку при спробах критично аналізувати сучасне медіа середовище, – це величезне представництво в ньому інформації з елементами жорстокості, насильства, жаків. Усе це разом означається як медіанасильство (Violence in the Media) [10], основними змістовими формами

якого є: 1) пропаганда і заклики до насильства, в тому числі й на етнічному підґрунті; 2) деталізація (“смакування”) насильства – як дій насильника, так і страждань жертви; 3) позиціонування його як норми повсякденного життя (наприклад, створення позитивного образу жорсткого, але справедливого героя); 4) демонстрація технології кримінальних злочинів (виготовлення зброї, приготування наркотичних сумішей у домашніх умовах і т.д.); 5) пропагування терпимості до насильства і, отже, “розмивання” настанов на боротьбу з ним, протидію йому тощо. Таке медіанасильство цілком слушно розглядається як форма психологічного тиску на думки, емоції, почуття індивідів, навчання і примушування їх у певний спосіб думати, відчувати, чинити та боятися чогось, а також підштовхування їх до певних висновків і поведінки [64; 332; 335; 343; 348].

У розвинених країнах Заходу, які першими зіткнулися з насильством у медіасередовищі, ця проблема вже практично не є предметом гострих дискусій. Попри те, що жодне з оприлюднених досліджень не є достатньо переконливим і не встановлює причинно-наслідкових зв’язків між медіанасильством і насильством у реальному житті, в американському суспільстві існує високий ступінь згоди з цього питання. Загальноприйнятою там є думка, що влада і небезпека медіанасильства реально існують, тобто медіанасильство провокує антисоціальну, агресивну поведінку, сприяє зростанню злочинності і криміналізації соціуму. Спроби спростувати це кваліфікуються як непрофесійність, легковажність і безвідповідальність. І якщо не можна впевнено говорити про пряму каузуальну залежність і глибокий стійкий вплив, то слід принаймні очікувати, що за певних обставин жорстокі телепередачі можуть відіграти фатальну роль.

Однак надмір у медіапросторі текстів з елементами насильства, жорстокості й жахів (надмір медіанасильства) – це не найбільша небезпека хоча б тому, що вона є очевидною, “видимою”, такою, що лежить на поверхні. До того ж медіанасильство апелює не до “високих” і “світлих” почуттів людини, збуджує не найкращі її інстинкти й потяги, і це певною мірою гальмує процес ідентифікації з “агресивними” моделями. Значно небезпечнішим за медіанасильство є висока маніпулятивна спроможність агресивного медіасередовища, зокрема маніпулятивні послугування позитивними ідеями, настановами, бажаннями, потягами, спонуками, емоціями, інстинктами [114]. На думку С.Кара-

Мурзи, в медіасуспільствах із трьох основних форм агресії стосовно людини: тиску на неї – фізичного насильства (насильства щодо конкретних індивідів), соціального тиску (насильства, що несе загрозу правам і свободам індивідів і суспільству) і психологічного впливу, який є переважно впливом маніпулятивним (“промивання мізків” як систематичні зусилля, спрямовані на зміну ідей, настанов, переконань і поведінки людей), останній нині домінує і є найбільш небезпечним [114]. На думку А.Г.Асмолова, минуле століття не лише відзначилося вступом людства в інформаційну добу, а й стало століттям психозойської ери, за якої психологічна діяльність людини стає геополітичним чинником, здатним змінювати обличчя планети [16]. Г.Дебор говорив про інформаційне суспільство як “суспільство спектаклю” [133].

Маніпуляція свідомістю, “промивання мізків”, “експансія чужинної” культури, “карнавалізація моралі” спрямовані на зміну моделей бачення світу, світоглядних цінностей, ідей, настанов, переконань, поведінки людей. Запроваджуючи “індустрію розваг”, мас-медіа активно перетворюють реальне життя на спектакль, карнавал, розмиваючи межу між ними. Та якщо за часів Середньовіччя карнавалізація моралі несла в собі місію відродження й оновлення, то в сучасному “суспільстві спектаклю” вона сповільнює розвиток, спричинює стагнацію і регрес. При цьому головним об’єктом маніпуляцій (тобто спеціальної обробки і прихованого управління) є, на думку С.Кара-Мурзи, базові психологічні структури (соціальні норми, настанови, цінності тощо) дорослих, дітей, суспільства в цілому [114].

Медіа, як професійний маніпулятор, генерують Головну подію, майстерно привертають до неї увагу аудиторії, спрямовують останню до наперед запрограмованих висновків. Вживаний ними арсенал засобів маніпулювання свідомістю і поведінкою дуже різноманітний: пропаганда і реклама, систематичне продукування і нав’язування соціальних стереотипів і міфів, поширення чуток і пліток, створення штучних інформаційних подій, підтасування і тенденційне тлумачення фактів, особливі прийоми “подання” інформації з метою формування ілюзорної свідомості (фрагментація інформації, “наклеювання ярликів”, “напівправда”, “спекуляція чужим авторитетом”, “чорний піар”, “спіраль мовчанки”, “спіраль ліберального пустослів’я”) та безліч інших [98; 114; 119]. І якщо кілька років тому це стосувалося

лише телебачення, то нині стосується й Інтернету – як інноваційного і майже ідеального медіа для дітей і молоді. У зв'язку з цим пригадується вислів відомого поета: “Якщо на небі запалюються зірки – значить це комусь потрібно”. І постає запитання: “Кому і навіщо потрібне агресивне медіасередовище? Хто (чи що) робить його саме таким?”

Відповідь перша: *Агресивне медіасередовище свідомо й цілеспрямовано творять люди*: 1) медіажурналісти, автори медіапродукції і медіапослуг, які здебільшого мають комерційні цілі; 2) еліта (політики, групи політичних інтересів, впливові бізнесмени, власники телевізійних каналів, групи політичних інтересів, ті, в чиїх руках перебувають медіаресурси, та ін.), що має не тільки комерційні, а й політичні цілі; 3) глядачі, представники цільових медіааудиторій як споживачі медіапродукції, котрі переважно задовольняють свої егоїстичні потреби й життєві інтереси. Власники медіаресурсів (представники політичної і бізнес-еліти, групи, корпорації), тобто ті, хто їх контролює, зацікавлені у створенні добре керованих, маніпульованих аудиторій. Підпорядковані їм медіажурналісти і медіа, користуючись низьким рівнем загальної культури медіа аудиторії та її медіакультури, апелюють до людських її слабкостей (природної цікавості людей до “пікантних” тем, розваг, шоу і т. ін., прагматично і навіть цинічно маніпулюючи нею). І такий стан справ цілком задовольняє тих і тих, але, зрештою, від цього програють і медіааудиторії, і суспільство в цілому.

Наприклад, показуючи світ агресивним і жорстоким, таким, від якого слід захищатися, водночас медіа пропагують ідею вільного доступу до зброї і, отже, чинять в інтересах торгівців зброєю. Так само підступно мас-медіа рекламують безліч непотрібних і некорисних для дорослих і особливо для дітей товарів і послуг, у тому числі й алкогольних напоїв (зокрема, пива) та інших стимуляторів настрою, а також продуктів харчування, побутової хімії, ліків тощо. Мас-медіа активно й агресивно нав'язують споживачам замовні й чужинні стандарти (стереотипи) соціального життя, закликають їх втілювати нові “сумнівні” стандарти в реальне життя. А оскільки найбільш прибутковими сферами є, як відомо, індустрія розваг, реклама, шоу-бізнес, саме в ці сфери засоби телебачення й Інтернету активно залучають споживача. У результаті дедалі більше людей мріють купити зброю, а молодь переконана, що легкі алкогольні напої “нешкід-

ливі”, і вживає їх, аби розслабитися, зняти стрес і на цьому тлі засвоює викривлену ідеологему, що “країна, де є таке пиво, – найкраща”. Усе це свідчить не стільки про непрофесіоналізм суспільної еліти й медіажурналістики, скільки про брак соціальної відповідальності тих і тих перед медіааудиторіями, суспільством і дітьми, що зростають у ньому.

Відповідь друга: *Агресія є природною ознакою медіасередовища*. Вислів С.Ейзенштейна “кінематограф як насильство” можна інтерпретувати також “медіа як насильство”. По-перше, ідея насильства закладена в самій природі інформації: “інформація”, “ін-формування” мають конотацію перебудови, реформування чогось, яка не передбачає неодмінної згоди з боку того, що (чи кого) реформують. Тобто медіасередовище і мас-медіа як його інструмент і агент впливу на тих, хто в ньому перебуває, принципово не можуть бути іншими (неманіпулятивними, неафективними, неепатажними, ненасиченими агресивною енергетикою і т. ін.). По-друге, медіа і їх функціонування є відповіддю на запит самого життя, досить точним його відображенням, дзеркалом медіасуспільства, в якому воно може побачити себе таким, яким є. Агресивне медіа середовище, як тане, що “проросло” в інше середовище і майже злилося з ним, є репрезентацією суспільного і соціального життя, рівня загальної культури суспільства й соціуму. На екранах телевізорів і моніторах комп’ютерів воно репрезентує не лише існуючу в суспільстві агресію, а й особливості свого ставлення до неї (тобто те, що можна назвати “культурою агресії”). І те, що українське суспільство, попри демонстроване занепокоєння з цього приводу, досі не має єдиної медіаполітики (політики щодо медіанасильства), свідчить не тільки про розгубленість, а й про мовчазну згоду щодо агресії у вітчизняному медіапросторі всіх суб’єктів суспільного життя: 1) тих, хто зацікавлений у такому стані справ; 2) тих, від кого залежить розв’язання цього питання на державному і правовому рівнях; 3) тих, хто погоджується з таким станом і не намагається захистити від медіа ані себе, ані власних дітей.

Відповідь третя: *Існування агресії і насильства у медіасередовищі спричиняються певними безособовими, “невидимими” силами (“Невидимою волею”)*. Агресія й насильство мають не абстрактно-віртуальну, а реально-онтологічну природу, а отже, медіа не творять насильство, а відтворюють і дозують його. Мі-

фи про існування певних, у принципі мудрих і гуманних, але при цьому сильних і часом жорстоких – “невидимих” сил (“Невидимої волі”) мають міцне підґрунття. Та й самі медіа час від часу продукують і поширюють такі міфи і тим самим усталюють їх і гарантують їм належний “кумулятивний ефект”. Ці “невидимі” сили оберігають суспільства й людство від руйнування (системний підхід), але інколи, у разі порушення людьми певних і дуже важливих правил, вони виходять з-під контролю, можуть підштовхнути їх на шлях саморуйнування і самознищення (схластичний підхід). Насильство і агресія формують для медіасередовища належні “платність” і пружність, які створюють і означають відповідні топологічні межі для соціальних суб’єктів, що перебувають у сфері їх впливу, і забезпечують належні умови для їх нормального соціального розвитку. Так, відчуття небезпеки чи існування спільного ворога (як носія зовнішньої загрози) здебільшого сприяє консолідації людей, груп, суспільства в цілому (Д.Кемпбелл, М.Шериф, М.Рокич). З погляду Т.В.Кабаченко, зовнішня загроза: 1) мобілізує зусилля для подолання проблемної ситуації; 2) сприяє усвідомленню групової належності (ідентичності); 3) збільшує “непроникність” групових кордонів; 4) зменшує ймовірність відхилення від групових норм; 5) збільшує міру покарання і ступінь відторгнення тих, хто порушив відданість своїй групі; 6) призводить до необхідності покарання і ostracism членів групи, які порушують групові норми; 7) посилює внутрішньогрупову солідарність, зумовлену ворожістю до “чужої” групи (спільного ворога) [107, с. 383]. Вже саме знання про існування невидимої сили утримує людей у рамках належних норм і правил.

Так чи інакше агресивне медіасередовище існує як об’єктивна даність, з якою можна взаємодіяти – брати до відома і узгоджувати з нею свої соціальне життя і діяльність, яку можна заперечувати, якщо вона, наприклад, не узгоджується з внутрішніми настановами тих, хто з нею стикається, а можна намагатися ігнорувати її і якомога більше обмежити контактування з нею. Проте зовсім уникнути її неможливо. Навіть якщо людина з принципових міркувань не дивиться телевизор і не користується Інтернетом вона не перестає перебувати у спільному для всіх агресивному медіасередовищі і, власне, приречена на це перебування, що називається “from the second hand”, через другі руки, тобто опосередковане іншими. У зв’язку з цим необхідно усві-

домлювати, що насправді означає приречення існувати (функціонувати, розвиватися) в агресивному медіасередовищі. Цьому питанню присвячено окремий розділ “Апріорні ризики агресивного медіасередовища”, а тут обмежимося тезою, що “агресивне” й “деструктивне” не є тотожними і що високий коефіцієнт агресії в агресивному медіасередовищі, який становить потенційну небезпеку, не є неодмінним чинником деструкції і може виступати лише як потенція, котра привертає увагу, напружує і змушує його учасників не втрачати пильності. Отже, найбільша проблема не в тому, що все це є, а в тому, що, по-перше, його надто багато і що воно витісняє на другий план нормальний просоціальний дискурс, а по-друге – в тому, що в більшості людей не сформовані культура і навички взаємодії з цим.

2.1.3. Типи агресивних медіатекстів

“Агресивний” медіатекст, який ініціює агресивне медіасередовище і, відповідно, “агресивний” (і потенційно деструктивний) суспільний дискурс, переважно становлять переважно три види аудіовізуальних текстів (медіатекстів):

1) медіатексти з елементами агресії, насильства, жорстокості, жахів, тобто тексти, які об’єднуються спільною назвою “медіанасильство” (бойовики, триллери, фільми жахів, окремі документальні фільми, що висвітлюють війни, військові операції, терористичні акти, катастрофи і т. ін.); кримінальна хроніка (що висвітлює побутові й інші злочини, вбивства, тортури, жорстокість тощо), окремі фрагменти випусків новин “агресивного” змісту, спеціальні “агресивні” реаліті-шоу і т. ін.;

2) медіатексти з елементами “відвертої”, “крутої” еротики і порнографії, які штучно (в неприродний спосіб і в неприродних умовах, а коли йдеться про дітей, ще й неприродно з огляду на їх дитячий вік) активують сексуальні потяги і почуття людей, а отже, цинічно маніпулюють ними;

3) “псевдоінформація”, або замасковане під справжнє, істинне знання “інформаційне сміття”, яке чинить активний і наполегливий психологічний тиск на емоційно-почуттєву сферу, світоглядно-ціннісні настанови, особисту ідентичність, особистий вибір: а) реклама (активне й агресивне нав’язування споживачам певних, здебільшого некорисних і “чужинних” товарів і послуг); б) одностороння пропаганда (“промивання мізків”, експансія “чужинних” ідей, ідеологій, моделей світу, способу життя

і т. ін.); в) реаліті-шоу (що активують неприродні бажання, способи мислення і стилі поведінки); г) квазінаукові інформаційні матеріали; д) псевдосенсації і псевдоновини тощо.

Кожний такий текст за первинним задумом не є соціально небезпечним і слугує не для того, аби завдати глядачам психологічної чи будь-якої іншої шкоди. Навпаки, більшість їх первинно мають цілком просоціальні наміри і слугують для донесення до аудиторій певних, цілком позитивних, з чийогось погляду, цілей і смислів. А потенційну деструктивність їх становить те, що відомо як “зворотний бік медалі”.

Для того, щоб привернути й утримати увагу аудиторії, автори медіатекстів свідомо апелюють до таких тем, як секс, страх, смерть, сенсація, скандал, насильство тощо. Висвітлюючи ці теми, вони вдаються до таких “заборонених” прийомів, як: 1) вульгарне зображення кримінальних подій, катастроф, терористичних актів, військових операцій тощо, включення цього у випуски новин, а отже, свідоме провокування депресивних, шоккових станів, фаталістичних почуттів і настроїв тощо; 2) виправдання насильства, подання його як неunikного і безальтернативного, показ окремих актів насильства поза контекстом і основними його причинами (деконтекстуалізація насильства), уникання інформації про втрати і жертви тощо; 3) спрощення соціальних конфліктів, зосередження на суб’єктивних, ірраціональних їх чинниках, викривлення або замовчування причин, що призвели до них, штучне скорочення (зазвичай до двох сторін) кількості учасників конфлікту, зображення одних учасників однозначно хорошими, а других – однозначно поганими, замовчування компромісних варіантів виходу з конфліктів, у результаті чого вони штучно підтримуються й подовжуються, а разом з цим посилюються й поширюються негативні настрої і загальний рівень агресії в суспільстві [66; 133; 225; 226; 276].

Створений цими текстами агресивний дискурс взаємодіє з психікою реципієнтів, частково інтерналізується ними, стає реалією їх існування і відтак впливає на їхнє життя, а водночас – і на соціальні та соціалізаційні процеси в суспільстві. Він може спричинювати руйнівні зміни на індивідуальному (руйнації “сутнісного ядра людської психіки”, “хаотизації особистих цінностей”, посилення екзистенційного страху – страху жити, страху майбутнього тощо і соцієтальному рівнях (спричинює “карнавалізація суспільної моралі”, посилює соціальне розшарування й відчу-

ження, урізноманітнює й посилює соціальні неврози й фобії, активує і сприяє поширенню в соціумі деструктивних почуттів і станів (невротичного занепокоєння, тривоги, фрустрації, нетолерантності і т. ін.) [84; 284; 286].

2.1.3.1. Медіанасильство. Величезна кількість і розмаїття медіанасильства щодня можна спостерігати, переглядаючи голлівудські блокбастери (вестерни), а віднедавна – й російські, навіть вітчизняні бойовики, новоевропейські й американські трилери, російські кримінальні телесеріали, фільми жахів та багато іншої медіапродукції, назви якої не мають нічого спільного з тематикою насильства й жорстокості. Цією продукцією, попри протест громадськості й ухвалені законодавчі документи й акти, щільно насичений не лише телевізійний ефір, а й увесь сучасний медіапростір. Через це в суспільстві час від часу відбуваються дискусії щодо необхідності охорони суспільної моралі, у процесі яких висловлюються звинувачення на адресу вітчизняного телебачення, яке силоміць “годує” глядачів фільмами, що становлять суцільну суміш насильства й жахів. Справді, у пропонованому глядачам телеменю велику частку становлять саме такі фільми, які не стільки через демонстрацію насильства, скільки через надмір їх на телеекрані впевнено можна кваліфікувати як потенційно небезпечні (“соціально небезпечні”). Більшість цих фільмів, по-перше, належить до жанру “екшн” (від англ. action – дія, активність), а отже, є досить яскравими, динамічними, насичені цікавими подіями, що розгортаються раптово й несподівано. Саме цим можна пояснити цікавість до них дорослих глядачів і особливо дітей. По-друге, ці фільми містять сцени боротьби й насильства, адже аксіомою жанру “екшн” є “без насильства немає образу”. Насильство завжди приваблює глядачів будь-якого віку своєю нетривіальністю і здатністю активувати емоції.

Первинний задум вестернів, кримінальних серіалів, фільмів жахів, спеціальних реаліті-шоу чи ігор з медіанасильством зазвичай дуже простий – зацікавити й розважити глядачів, зайняти їй вільний час. Однак при цьому, незалежно від жанру, усю цю медіапродукцію об’єднує досить небезпечна ідея – презентувати насильство “цілком придатне до вжитку”. Цього досягають передусім “видаленням” з неї драматизму смерті. Навіть якщо у фільмах демонструються страждання і біль, смерть там є

суто символічною. Вона начебто не пов'язана з насильством, існує незалежно від нього. Крім того, саме насильство виноситься за межі гуманістичного контексту, стає віртуально-імморальним, перетворюється на кінематографічний спецефект і, на відміну від насильства в реальному житті – страшного, жахливого, огидного, медіанасильство має навіть певну “естетику руйнування”. У разі захоплення медіа насильством стають імовірними узвичаєння, включення його як доцільного в суб’єктивну реальність і репертуар поведінки людини.

“Естетику руйнування” особливо втілює сучасне блокбастерне кіно, в якому насильство стає апофеозом руйнування, що має свою “естетику” (Л.Г.Мельвіль) [169]. Блокбастери – відносно новий тип медіавидовища і, за висловом Ж.Бодрійяра, справжня “кінематографічна інтервенція”, що ґрунтується на деструкції – етичному принципі, який він назвав “поетикою руйнування” [37]. Такими, зокрема, є фільми “Титаник”, “Годзилла”, “Армагеддон”, “Зіркові війни” та ін. Усі вони мають величезні глядацькі аудиторії, практично всі глядачі, яких незалежно від віку, статі, інтелекту і т. ін., переглядаючи ці фільми, найкраще запам’ятовують і мають найбільше задоволення саме від сцен руйнування. Щодо цього існує думка, що свідомість, здатна мати задоволення від деструкції, згодом потребує нових, більш інтенсивних і жахливих видовищ – це аксіома людського сприймання. Проте є й інша думка, давно сформульована Невидимою волею: час розкидати камені і час збирати їх. Пересічна людина для себе формулює це просто і твердо: Годі Зла і руйнації – я виходжу з гри. А мудрість і сила Невидимої волі полягають у тому, що для кожної людини настає час вибору: Добро чи Зло. І кількість тих, хто обирає перше, завжди була і залишатиметься більшою. Отже, сценарій належного не постраждає.

Цілком очевидно, що персонажі фільмів про східні єдиноборства, бойовиків, трилерів чи фільмів жахів не можуть діяти і боротися один з одним без застосування насильства. У бойовиках “свої” просто вбивають “чужих”. У фільмах жахів людину розпилюють бензопилою або її роздирає на шматки і з’їдає огидний монстр. У кримінальних трилерах одна людина жорстоко й підступно “вистежує” і психологічно чи фізично знищує іншу людину. У фільмах-пародіях на загальнолюдські цінності соціально успішний яппі вбиває темношкірого, вигукуючи: “Ти мав би знайти собі роботу!”. І чи не найбільший парадокс у тому, що

всі фільми, що демонструють насильство, практично незалежно від жанру мають цілком гуманний задум: в одних Добро (Князь Світла) бореться зі Злом (Князем Темряви), в других – справедливість повстає проти беззаконня, в третіх – честь і відданість протидіють зраді тощо. Тобто екранне насильство іноді має цілком гуманістичний пафос [118; 169; 251]. Усе залежить, перше, від того, наскільки вдало автори сформулювали і довели, донесли свій просоціальний задум до глядачів, а по-друге – від того, наскільки аудиторії здатні і готові цей задум розпізнати в динамічному потоці медіаобразів.

Жанр “екшн” (бойовики, трилери, фільми жахів) і насильство як базовий, смислоутворювальний його елемент значно краще за інші жанри (драма, мелодрама і навіть комедія) узгоджується з природою й особливостями телебачення. Але при цьому програють ідея, великий задум, і на телевізійному екрані американський напівробот Рембо перемагає А.Тарковського, Б.Бергмана, Л.Фелліні й інших визнаних кінодраматургів. Здебільшого це відбувається тому, що телебачення не є мистецтвом. Адже останнє споживається якщо не у вечірніх, то принаймні в кращих костюмах, поряд з іншими особами в таких самих костюмах і сукнях, які перебувають у стані співпричетності, співпереживання. А телевізор можна дивитися на кухні чи у вітальні в домашньому одязі, сам на сам. Телебачення не продукує художніх образів і навіть не може відтворити їх копії, воно деформує художнє сприймання і має мінімальну етичну й естетичну цінність. З телеекрану можна дістати лише певне уявлення про твір мистецтва і неможливо в принципі пережити катарсис. Так само воно спрощує і контекст демонстрованого насильства, хоча при цьому істотно скорочується дистанція нього, воно стає “насильством у власній оселі”. Фрагментарність телеперегляду (перегляд у режимі “перемикання каналів”) призводить до того, що сцени насильства, вихоплені із загального контексту, легко втрачають смисл і навіть стають приємно релаксуючими. Отже, телеглядач “грається” пультом і в такий спосіб “відпочиває”. Але дуже важливо не захопитися цією грою надміру особливо коли йдеться про дитину.

2.1.3.2. Фільми жахів. Ці фільми зазвичай розглядають разом з іншими фільмами жанру “екшн”. На відміну від дітей, які хоч інтуїтивно, але досить добре диференціюють бойовики і

фільми жахів, дорослі переважно ігнорують існуючу різницю між ними і зазвичай говорять про всі ці фільми як про рядоположні і означають усі їх як “фільми, що пропагують агресію і насильство”, а тому як “соціально небезпечні”. Однак таке узагальнення не зовсім коректне: бойовики і фільми жахів належать до принципово різних жанрів кіномистецтва. Під час їх перегляду у глядачів актуалізуються неоднакові психологічні механізми сприймання і різні психологічні захисти. Отже, вони здатні чинити на глядачів неоднаковий вплив.

У свідомості “простої більшості” про фільми жахів усталилася думка, що: 1) інтерес глядачів до них є нездоровим, безглуздим і свідчить про спотворені цінності, поганий смак тощо; 2) автори цих фільмів – психологічно неадекватні люди (психологічні збоченці); 3) наслідки захоплення ними є винятково деструктивними. Тому доцільно розглядати фільми жахів окремо від інших фільмів з демонструванням насильства, аби відповісти на запитання: Що спонукає глядачів, особливо юного віку, попри страх, огиду та емоційний дискомфорт, дивитися фільми жахів? Яке місце посідають ці фільми у житті дорослих і дітей? Чому захоплення дітей жанром жахів так непокоїть дорослих і чого в цьому занепокоєнні більше: усвідомлення реальної небезпеки чи паніки через брак належної інформації? За яких умов фільми жахів втрачають розвивальне значення і стають для дитини небезпечними?

За даними наших досліджень, найбільшою популярністю фільми жахів користуються у дітей молодшого шкільного і підліткового віку. Ствердну відповідь на запитання “Чи любиш ти дивитися фільми жахів?” дали 80,1% опитаних хлопчиків і 77,5% дівчаток цього віку. З дорослішанням дітей інтерес їх до жанру жахів поступово зменшується, і лише близько 30% їх, ставши дорослими, залишаться його прихильниками. Захоплення дітей жахами більше бентежить дорослих. Маючи міцні переконання щодо небезпечних наслідків впливу фільмів жахів на дитячу психіку і стикаючись з великою цікавістю дітей до цих фільмів та інтуїтивно розуміючи, що вони для чогось потрібні дітям і що забороняти їх недоцільно, більшість дорослих почуваються розгубленими: з одного боку, виявляють занепокоєння щодо можливих наслідків, а з другого – “пускають” ситуацію на самоплив і дозволяють дітям дивитися ці фільми. Так, 77,6% опитаних нами дітей стверджували, що батьки не забороняють

їм дивитися фільми жахів, хоча при цьому більшість їх виражають невдоволення тим, що дитина дивиться їх.

Детально ми розглянемо вплив фільмів жахів на дітей у наступному розділі, а тут лише зазначимо, що надто суперечливим є розгляд їх як таких, що безглуздо жахають глядачів, занурюють їх у стан психологічного дискомфорту, і пояснення їх популярності розбещенням смаків та занепадом моралі. Такий підхід заводить у глухий кут і не дає змоги відповісти на поставлені вище запитання, ігнорує дані багатьох, у тому числі й проведених нами досліджень, за якими фільми жахів не лише негативно впливають на дітей. Вони задовольняють їхню природну цікавість до незвичних, фантастичних явищ, дають змогу пережити незвичайні емоції у безпечних умовах, сприяють подоланню природних дитячих страхів, є своєрідним способом відпочинку тощо.

Класики жанру жахів пояснюють інтерес глядачів до нього, апелюючи до відомої концепції катарсису. Так С.Кінг, як прибічник психоаналізу, пропонує не витрачати зусилля на заперечення людської природи і розглядати фільми жахів як своєрідне “заспокійливе” для внутрішнього демона людини [118]. За даними психоаналізу, людина за своєю природою є істотою демонічною, антисоціальною, готовою до порушення табу, в тому числі норм суспільної моралі й поведінки. На думку А.Хічкока, глядач переглядає фільми жахів тільки за власним бажанням, і це слугує своєрідною “вакциною проти зла”, обрядом ініціації, культовим таїнством прилучення до світу Зла. Не тільки психоаналітики (З.Фрейд), а й літературні класики (Ф.Достоевський) пояснювали психічний зміст цього явища так: злочинець для багатьох людей є рятівником, який бере на себе їх провину, тобто їм не потрібно убивати – злочинець вже зробив це, тому можна розслабитися і бути вдячним йому. Більшість людей, особливо діти, прагнуть бути хорошими, і фільми жахів дають їм гарний привід почуватися саме такими.

Іншим поясненням цікавості до фільмів жахів є визнання природної людської потреби у незвичайних враженнях і переживаннях. Як стверджує відомий філософ М.Бахтін, у житті практично кожної людини настають моменти, коли буденність втрачає привабливість стабільного й безконфліктного існування, і тоді спочатку на глибинному, несвідомому рівні, а потім дедалі виразніше і більш свідомо проступає потреба виходу у вимір

позабудений [24]. За часів міфологічної культури цю можливість надавали людям санкціоновані соціумом масові розважальні дійства – карнавали, бої гладіаторів, ритуали з принесенням у жертву тварин і людей, які задовольняли їхню потребу у видовищах і були необхідною частиною культурного життя суспільства. Проте сучасна постміфологічна культура, як стверджує відома американська дослідниця міфів К.П.Естес, витіснила ритуали, які зцілювали людську душу. Природне людське бажання “не лише хліба, а й видовищ” нині є практично нереалізованим і пов’язані з цим “сум і духовний голод” [323] задовольняються “штучними” засобами (наркотиками, алкоголем, ризикованим чи нетрадиційним сексом, подорожуванням, ризикованими хобі тощо). А дехто прагне створити щось таке, що наближало б до першоджерел. Одною з таких знахідок є фільми жахів, які дають людству, що змушене існувати в умовах “неритуального” і “посткарнавального” індустріального суспільства, можливість виходу за межі позабуденого існування, де вирують необхідні їм “гострі” відчуття.

Люди будь-якого віку потребують “страшної” казки [118; 227; 323], жорстокі мотиви якої, як це стверджують дослідники міфів, виконують важливу роль у формуванні внутрішнього світу людини, починаючи з найбільш раннього віку. На думку К.П.Естес, жорстокі мотиви казок і міфів є засобом привернути увагу людини до серйозних помилок, що становлять загрозу її цілісності [323]. У разі такої загрози послані з неба жорстокі випробування сигналізують про те, що в людини щось негаразд, що вона має переглянути свою життєву позицію, переоцінити цінності і виправити помилки, яких припустилася. Інакше її людська сутність буде зруйнована, а сама вона буде підкорена підступному джерелу зла. Саме так відбувається у фільмах жахів: страшні випробування в них випадають на долю героїв після того, як ті починають діяти всупереч певним правилам, або коли їхні рішення не узгоджуються із загальноприйнятими людськими цінностями. Видатні твори німецького імпресіонізму, екранізовані такими талановитими режисерами, як Ф.Мурнау (“Носферату”), Ф.Ланг (“Метрополіс”), П.Вегенер (“Голем”) та іншими, належать до жанру жахів, проте водночас це мудрі філософські притчі про трагічний розрив людини з власною природою і непривабливу правду про неї [251]. Тому ці фільми ви-

знані глядачами і відзначені іменитими нагородами найвидатніших світових кінофестивалів.

Що ж до авторів жанру жахів, то, всупереч поширеному стереотипу, вони не є маніяками, збоченцями, відлюдькуватими й аутичними типами (як іноді про них думають). Навпаки, це оптимістичні, відкриті для спілкування і не обтяжені деструктивними ідеями і деструктивним досвідом. Відомий автор і теоретик жанру жахів С.Кінг у своїй книзі “Танок смерті” з притаманним йому почуттям гумору зауважував, що нікому не спадає на думку аналізувати причини інтересу людей до вестернів, детективів чи наукової фантастики. Проте коли йдеться про інтерес до фільмів жахів, то обов’язково беруть під сумнів “здоровий глузд” не тільки їх прихильників, а й авторів. Інший визнаний майстер жанру horror Д.Ардженто розповідав, що перед випуском на екран наступного фільму жахів він має пройти цензорську комісію у складі суддів і психіатрів, які ретельно аналізують не лише фільм, а й психічний стан його автора. І донині відома гіпотеза катарсису, яка обстоює конструктивну роль страху й жаху в житті людей, залишається більш прийнятною для художників і кінематографістів, ніж для вчених.

Характерні для фільмів жахів драматургічні прийоми і персонажі – вампіри, маніяки, мерці, привиди, різноманітні дивні тварини, чудовиська й монстри – здатні збуджувати приховані в глибинах людської свідомості асоціації й екзистенціальні переживання, викликати складні комбінації відчуттів, актуалізувати найрізноманітніші страхи людини, серед яких головним є архетипний *страх Смерті* – один з одвічних страхів людини. Головна ідея жанру horror – нагадати людям, що Смерть завжди знаходиться поряд. Багато дослідників, зокрема В.К.Віллунас, Б.І.Додонов, М.Я.Грот, П.В.Симонов, К.Ізард, Т.Рібо, розглядають страх передусім як негативну, руйнівну емоцію [79; 83; 104; 248]. Хоча інші дослідники, зокрема й К.П.Естес, переконані, що глибоко діє на людську психіку не страх, зокрема, й страх Смерті, а “неправильне” ставлення до нього, недостатнє усвідомлення його значення для духовного розвитку людства [323].

Одним із перших значення переживання страху Смерті для становлення особистості показав у своїх працях М.Лютер. На його думку, людина, душу якої не терзає страх, є здобиччю Диявола. Згодом П.Бергер і Т.Лукман, аналізуючи процес утворення символічних універсумів, розглядали легітимацію Смерті

як одну з найважливіших умов, що пом'якшує жах, пов'язаний з її очікуванням, і уможливлює продовження життя після смерті значущих людей і власної Смерті (символічне буття в соціальній пам'яті) [30]. За М.Хайдеггером, усвідомлення реальності Смерті як межі існування трансформує енергію екзистенціального страху у прагнення до самореалізації і дає людині абсолютну свободу у виборі своєї долі [294].

Сучасна західна культура, на думку Ф.Римана, лише формально визнає існування Смерті [235]. Насправді, за К.П.Естес, вплив цивілізації негативно позначився на найважливішому архетипі “Життя-Смерть-Життя”, “зіпсував” його страхом Смерті. Психіка людини західної цивілізації прагне витіснити це знання, щоб уникнути тривоги і жаху, пов'язаних з її неодмінністю. На думку багатьох сучасних дослідників, притаманний західній культурі страх Смерті є причиною різних фобій, що становить нині серйозну психотерапевтичну проблему західного суспільства. І найбільш гнітючими серед них є неопрацьовані, “непрожиті” дитячі страхи, проти яких не було своєчасно вироблено належних стратегій захисту [94; 120; 198; 204; 323]. Саме з цим страхом, на думку К.П.Естес, людина має впоратися насамперед, аби відбутися як зріла особистість, і зустрітися й “переспати” з найстрашнішим для неї – з Її Величністю Смертю [323].

Тож поява й утвердження в сучасному кінематографі жанру жахів є не випадковими і цілком закономірними: коли б не фільми жахів, то відведenu для цього феномену нішу людство власноруч заповнило б чимось аналогічним. Ми пропонуємо розглядати ці фільми як результат творчого пошуку людства, відтворення зруйнованих цивілізацією давніх міфів, як осучаснену “страшну” казку, що виникла в епоху кіно- й медіамистецтва, вибудовується за правилами жанру *horror* і доноситься до масового глядача за допомогою сучасних електронних медіа.

Фільми жахів, як і належить “страшній” казці, містять у собі певний розвивально-виховний потенціал. Але, як і будь-який інший продукт людської творчості, вони мають і певний деструктивний потенціал, здатний актуалізуватися. Це відбувається здебільшого за надто високої сензитивності дитини до жанру жахів. У такому разі фільми жахів як жанр кіномистецтва втрачають своє позитивне значення і негативно впливають на психічне здоров'я дитини, передусім на її емоційно-почуттєву сферу. Урахування цих факторів батьками, які найкраще знають

особливості власних дітей і наділені правом та відповідальністю за їхнє здоров'я і душевний комфорт, має додати їм упевненості під час прийняття зваженого рішення про надання дитині дозволу на перегляд фільмів жаків, а також про те, які з цих фільмів можуть становити для дитини найбільшу небезпеку.

2.1.3.3. Еротика і порнографія. Наступним видом соціально небезпечної, потенційно деструктивної інформації, яка стосовно дитини є неприродною і агресивною, особливо за її надміру в полі зору дітей, є “відверта”, “крута” еротика і порнографія. Агресивність цієї інформації для дитини можна пояснити кількома обставинами. По-перше, перегляд еротичних сцен, особливо сцен сексуального насильства, актуалізує неприродні для дитячого віку психоемоційні та психофізіологічні переживання і роздуми. По-друге, через свої вікові особливості діти часто розуміють секс і сексуальні сцени як такі, що слугують для розваг, а також підозрюють, що цікавість до них є не зовсім правильною і нормальною. Таке вульгарне, споживацьке і неоднозначне ставлення до сексу, безумовно, позначається на статево-рольових настановах і статевій соціалізації дітей, а надмірне захоплення сексуальною тематикою призводить до “розмивання” статевих і сексуальних норм (зовнішності, поведінки, ставлення до представників іншої статі і до власної сексуальності тощо). Одним із яскравих прикладів цього є стереотип “як Барбі”, котрий, починаючи з дошкільного віку, міцно вкорінюється у свідомість дівчаток і деформує не лише уявлення про зовнішність жінки й її сексуальність, а й суб'єктивний простір уявлень людей про сферу статевих стосунків загалом [1; 75; 184]. По-третє, захоплення сексуальною тематикою, відповідною медіапродукцією і раннім сексуальним експериментуванням звужує коло природних вікових інтересів дітей, практично не залишає часу на інші, більш природні і потрібні дітям заняття і захоплення.

Актуальність цього питання загострюється у зв'язку з послабленням ролі природних інститутів статевої соціалізації (сім'ї, школи, дитячої спільноти), безвідповідальним ставленням дорослих до статевого виховання дітей. В усі часи статєва соціалізація підростаючого покоління здійснювалася у власній сім'ї й у колі однолітків. За досить суворих державних і церковних заборон у суспільстві завжди існували санкціоновані дорослою

спільнотою непристойні пісні, приспівки, анекдоти тощо, і ця “карнавальна антикультура”, як визначав її свого часу М.Бахтін, уможлиблювала виявлення сексуальної енергії молоді у прийнятому для суспільства вигляді. Крім того, дорослі завжди залишали за дітьми право формувати власну субкультуру. Дитяча спільнота давала дітям левову пайку необхідних знань із теорії й практики статевого взаємин, зберігаючи найбільш прийнятні й перевірені часом форми сексуальних повідомлень та стереотипи статевої поведінки. Однак нині обидві ці виховні інституції – сім’я і дитячий колектив – з об’єктивних причин не виконують своїх освітньо-виховних функцій. Дитяча спільнота, яку з питань статі і сексуальності “виховують” переважно мас-медіа, є некомпетентною з цього питання. А в межах сім’ї на вкрай актуальну для підлітків сексуальну тематику накладено табу. Так само й сучасна школа активно відмовляється від виховних зобов’язань у сфері статі й сексуальності. Раніше в школах викладалися предмети “Етика і психологія сімейного життя”, “Валеологія”, “Основи безпеки життя” і т. ін. Але вони не набули належного авторитету серед учнів і вчителів.

Тому найдоступнішим джерелом інформування підлітків з питань статі і сексу нині є мас-медіа (телебачення й Інтернет). Вони також мають можливість обговорювати ці питання з друзями, які, в свою чергу, черпають інформацію не з компетентних джерел, а із мас-медіа й фільмів і літератури для дорослих. Створений медіа дискурс статевої соціалізації дітей і молоді перебуває нині у стані дезорганізації і не здатний задовольнити їхні потреби в необхідній інформації, дати їм знання про репродуктивне здоров’я і здоровий спосіб життя, донести до них ідею про цінності власного здоров’я і необхідність берегти його змоду, навчити дітей соціально прийнятних форм статевої поведінки та сформувати в них навички безпечної сексуальної поведінки. І ця реалія медіасередовища також містить негативний потенціал.

Хоч би як песимістично це виглядало, доводиться констатувати, що нинішня дитяча культура активно деморалізується дорослою спільнотою. Дорослі не лише штучно, раніше, ніж потрібно, вживлюють в дитячу культуру сексуальні цінності дорослого світу, а й досить часто пропагують небезпечні стереотипи сексуальної поведінки. І наслідки сексуалізації дітей цілком очевидні. За даними Інституту соціальних досліджень,

оприлюдненими у газеті “Сегодня” 13 березня 2004 р., 9,7% підлітків віком 13 років і 30,9% підлітків у віці 14-15 років мають регулярні статеві зносини. За даними Держкомстату України, опублікованими у цій газеті 19 березня 2004 р., станом на 1 січня 2004 р. понад 55 тис. немовлят народили матері віком від 15-19 років, а 137 дітей народилися у матерів, яким не виповнилося 15 років. За даними ВОЗ в Україні, протягом 2003 р. 170 дівчат віком 10-14 років і понад 8 тис. дівчат віком 15-17 років зробили аборти [1; 75; 178].

Тож зовсім не випадково (за даними наших опитувань) понад дві третини дорослих висловлюються за введення інформаційного контролю над ЗМІ з метою звільнення інформаційного простору від насильства і порнографії. За даними наших досліджень, здійснених протягом кількох останніх років, понад 80% дорослих респондентів переконані в доцільності введення в школі спеціального предмета із сексуального виховання. По-перше, змирившись із тим, що сучасні діти рано вступають у статеві зносини, дорослі вважають, що підлітків потрібно навчити користуватися засобами контрацепції, давати їм належний обсяг кваліфікованої (від фахівців) інформації, аби убезпечити від ризикованих експериментів і небажаних їх наслідків (ранньої вагітності, захворювань, що передаються статевим шляхом, тощо). По-друге, респонденти вважають, що краще, коли діти отримуватимуть належні знання від фахівців і що статева культура (культура відповідальних сексуальних зносин і стосунків з особами протилежної статі) має формуватися в умовах належно організованого навчання, а не на “вулиці” і з телебачення.

Потребу у викладанні в школі відповідних предметів зі статевого виховання усвідомлює й підтримує більшість учнів загальноосвітніх шкіл. Так, близько 90% опитаних підлітків, що навчаються у 9–10-х класах, вважають, що предмет “статеве (сексуальне) виховання” слід викладати в школі починаючи із 6–7 класів. На думку підлітків, це потрібно робити, по-перше, з метою профілактики СНІДу і захворювань, що передаються статевим шляхом, уникнення небажаної вагітності. По-друге, з метою інформування з основних питань статі і сексу, формування правильних уявлень про СНІД і те, як поводитися з ВІЛ-інфікованими людьми, ознайомлення з техніками сексу, надання знань про наслідки незахищеного сексу, про те, що робити і до кого звертатися у разі виникнення ускладнень через статеві сто-

сунки тощо. По-третє, з виховною метою (для виховання у дітей, підлітків, молоді відповідального ставлення до сексу, поваги до осіб іншої статі, гарних взаємин між чоловіками і жінками тощо). І лише один із десяти опитаних вважав, що предмет про сексуальне виховання не потрібний у школі.

Отже, особливістю підліткової субкультури є досить добре сформований дискурс статевої проблематики, що є передусім однією серед “заслуг” медіа, які мають неоднозначну й сумнівну цінність. За даними всеукраїнських масових опитувань, зокрема, й тих, які проводив Інститут соціальної та політичної психології АПН України, молодь учнівського віку доволі високо оцінює власну поінформованість з питань репродуктивного здоров'я, здорового способу життя й безпечної статевої поведінки. Однак насправді сформовані в неї уявлення є неповними і досить приблизними, майже третина опитаних має хибні уявлення з цих питань. Незважаючи на хвилю пропаганди безпечного сексу, пов'язану з багаторічною кампанією проти СНІДу, мало не кожний п'ятий учень вважає безпечним той секс, який завершується взяттям шлюбу. Хибними є уявлення учнів і про репродуктивне здоров'я. Зокрема, кожний четвертий учень розуміє репродуктивне здоров'я як стійкість до простудних захворювань, а близько 40% респондентів гадають, що репродуктивне здоров'я – це здатність витримувати фізичні та психічні навантаження. Крім того, знання і настанови респондентів часто не збігаються з їх поведінкою. Значна їх кількість декларує підтримку безпечного сексу, яка, однак, не витримує перевірки проблемними ситуаціями. Так, між сексуальним задоволенням і загрозою аборту понад 45% опитаних обирають перше. Цей і багато інших фактів свідчать про викривлення статевої соціалізації, низький рівень статевої культури учнівської молоді, яка зростає в умовах медіавпливу.

Медико-фізіологічний підхід до статевої соціалізації молоді, який домінує в Україні останнім десятиліттям, полягає передусім у формуванні в молодих людей навичок безпечного сексу, з використанням контрацептивних засобів. Цим, власне, й вичерпуються обов'язки дорослої спільноти у сфері статевого виховання дітей і молоді. Проте цей неприродний і негуманний підхід до дітей більше шкодить їм, ніж дає користі, оскільки внаслідок його використання діти засвоюють хибні й надто вульгарні (спрощені) уявлення і переконання про стать і сексуаль-

ність. Наприклад, вони вважають, що гармонійний секс – це просто “секс з презервативом”, а не такий, що ґрунтується на стосунках взаємної відповідальності статевих партнерів.

Отже, конче потрібно проводити в школі уроки сексуального виховання, у змісті яких мають бути враховані гуманістичні, духовно-культурні цінності, зокрема відповідальність. Навіть США, з яких походить сексуальна революція, визнали цю необхідність, так само, як і те, що найефективнішими є освітні програми сексуального виховання, що ґрунтуються на моральних канонах і загальнолюдських, у тому числі й релігійних, цінностях. Як свідчить історія людства, деморалізація нації здатна не лише послабити, а й знищити її, тому охорона цнотливості молоді завжди була гарантією збереження національного духу і державності.

2.1.3.4. Інформаційні симулякри: квазіінформація та “інформаційне сміття”. Крім медіанасильства і медіапродукції сексуально-еротичного змісту медіапростір наповнений величезною кількістю “квазіінформації”, “нібито інформації”, замаскованого під істинне знання “інформаційного сміття” й симулякрів, які за природою також є псевдоінформацією, але при цьому здатні програмувати свідомість дорослих і дитячих медіааудиторій.

Одним із прикладів “інформаційного сміття” є комерційна і політична **реклама**, якою перенасичений медіапростір. Нині реклама остаточно вийшла за межі економічної сфери людського буття. Вона є неодмінним атрибутом медіасередовища, звідки дедалі більше проникає в суспільну свідомість, особливо у свідомість дітей, і постає як складова дитячої субкультури. На думку Г.Г.Почепцова, сучасна реклама репрезентує дійсність у міфологічний, символічний спосіб і активно творить новітні суспільні міфи. Це дає підстави ставитися до неї як до вияву масової культури.

Реклама є потужним агентом впливу на цільові аудиторії. З одного боку, її мета – свідомий, заздалегідь спланований вплив на емоції, поведінку споживачів, з другого – вплив творчий, інноваційний, з третього – вплив маніпулятивний (активний, агресивний, стресогенний, що має форму психологічного тиску на вибір споживачів – комерційний, політичний, ідеологічний і т. ін. Реклама завжди має привертати увагу потенційних

споживачів (цільових аудиторій), а щоб вони не “розгубилися” в безлічі інших повідомлень, фахівці з реклами змушені постійно добирати нові технологічні, лінгвістичні й екстралінгвістичні засоби, методи, форми і т. ін. привернення до них уваги і полегшення їх запам’ятовування. І для цього, як кажуть, придатні всі засоби. Одним з ефективних рекламних прийомів, що становить креатив реклами, є *символізація* – насичення рекламного меседжу традиційними символічними об’єктами, подіями, діями, які викликають у споживачів бажані, з погляду автора реклами, асоціації і наслідки (Л.С.Павлюк, Г.Г.Почепцов) [221].

За даними Р.Пацлафа, рекламні меседжі й характерні для них динамічність і несподіваність активують психофізіологічні рефлексії людини, які мають корені в глибинах несвідомого і природних ситуаціях, миттєво актуалізують увагу, оскільки сприймаються людиною як сигнали про можливу небезпеку. У зв’язку з цим людське тіло на фізіологічному рівні одразу мобілізує всі свої сили, у кров викидаються адреналін і кортизон – гормони, що виробляються наднирковими залозами [210]. Такий викид “допінгу”, передбачений природою в особливих випадках, наприклад, коли потрібно захищати власне життя, відбувається й у телеглядачів – як реакція на раптові зміни на телевізійному екрані. При цьому глядач не намагається втікати, як того вимагала б природна ситуація, а продовжує перебувати біля екрану, смакуючи відчуття, які “лоскочуть йому нерви” [210]. До таких відчуттів належить і штучно активований рекламними меседжами страх, який є потужним природним стимулятором уваги. Згодом чуттєвий ефект від реклами послаблюється, і настає зникання до неї, а тому силу спецефектів, частоту й раптовість зміни кадрів і т. ін. доводиться збільшувати. Через це на фізіологічному рівні відбувається поступове перенасичення організму кортизоном – гормоном, який необхідний організму у виняткових випадках, а поза ними він чинить на організм токсичну дію і втягує людину в підпороговий стресовий стан, створюючи підґрунтя для медіазалежності (медіаманії), основу якої становить реальна фізіологічна манія [210]. Усе це підтверджено великою кількістю досліджень реклами, проведених в США, Західній Європі, а останнім часом – і в пострадянських країнах.

За багатьма дослідними даними, особливо чутливі до рекламних повідомлень діти дошкільного віку. І це цілком природно, оскільки всі образно-експресивні засоби реклами ідеально

увідповіднюються з особливостями дитячого сприймання. Рекламні образи, які є основним дієвим компонентом реклами, мають величезну здатність проникати у свідомість дітей цього віку, легко долаючи при цьому всі її захисти (“фільтри”), і так само легко включаються в систему їх уявлень про навколишній світ. Діти-дошкільники люблять дивитися рекламу. Рекламні ролики для них – неначе мультфільми, історії, що мають сюжет, розтягнутий часом на кілька серій. Вони добре впізнають її за яскравими картинками і знайомою музикою, так само добре запам’ятовують і сприймають як безпосереднє керівництво до дії. Реклама і її персонажі постають перед дітьми як дуже привабливі і цілком реальні. Діти значно краще за дорослих відстежують рекламні новинки, краще розуміються на деяких із них і швидше засвоюють їх. За сприяння реклами діти досить рано починають розуміти, що таке ціна, матеріальні можливості, зарібок, акції, знижки тощо. Більшість опитаних матерів підтверджують, що їхні трирічні діти добре розпізнають рекламовані фірми і торгові марки, а також наспівують знайомі пісеньки з реклами.

Численними дослідженнями реклами, проведеними в США протягом 70–80-х років минулого століття, доведено, що в американських програмах для дітей у 80% рекламних меседжів ідеться про нові іграшки, ласощі (кукурудзяні пластівці, чіпси, солодкі газовані напої на кшталт кока-коли, поп-корн, різноманітні солодощі “сумнівної” якості типу чупа-чупс та ін.), а також про ресторани готового харчування (фастфуди) [210, с. 89]. Зокрема, в 1979 р. Дж.Гербнер, М.Морган і Н.Сігнореллі протягом тижня досліджували показ їжі, напоїв, їх поглинання тощо на американському телебаченні під час основних передач, у дитячих програмах вихідних днів і що приблизно 9 разів за годину по телевізору показують, як люди їдять і п’ють, або чути розмови про їжу [210, с. 211]. Дослідники зазначали, що 6 із 10 ранкових суботніх кліпів рекламують продукти харчування, які здебільшого містять надмірну кількість цукру (кукурудзяні пластівці й палички, тістечка, кекси, солодкі напої тощо). Так само й у вечірніх телепрограмах більшість персонажів реклами їдять і п’ють, причому роблять це мимохідь, поспіхом (як, власне, і більшість телеглядачів). Опитування батьків підтверджують, що діти, які часто дивляться рекламу, частіше просять і, відповідно, споживають рекламовані продукти харчування, полюбують

ходити в “МакДональдс”. Та на відміну від персонажів рекламних роликів, які, попри поглинання некорисних і висококалорійних продуктів харчування, залишаються стрункими і чарівними, глядачі помалу набирають зайву вагу. Зокрема, з’ясовано, що серед глядачів, які дивляться телевізор більш як три години на день, ожиріння трапляються вдвічі частіше, ніж у тих, хто переглядає телепередачі менш як одну годину. І нині перед американським суспільством на повний зріст постала проблема зайвої маси й ожиріння, яка набула в США обсягів епідемії і торкнулася не лише дорослого населення, а й школярів та молоді. Вже наприкінці 90-х років минулого століття дослідники зазначали, що 25% дітей і 30% підлітків мають зайву масу, а випадки крайніх форм ожиріння за 15 років зросли майже вдвічі [210, с. 90].

Результати досліджень не залишають жодних сумнівів стосовно того, що рекламні меседжі впливають на харчові уподобання і звички населення, особливо дітей. Небезпека й підступність цього впливу полягають у тому, що його ефекти виявляються з часом, тому не одразу помітні. До прикладу, наслідки харчування у фастфудах (порушення обміну речовин, зайва маса) та споживання висококалорійних продуктів з великим вмістом цукру: нині доведено позитивний кореляційний зв’язок між постійним переглядом телереклами і захворюванням на цукровий діабет, який останнім часом значно “помолодшав”) виявляються через кілька років.

Сучасні діти цілком спроможні впливати на рішення дорослих щодо купівлі рекламованих товарів і послуг. Спеціальні дослідження підтверджують, що більшість батьків знає з власної практики, що понад 90% дітей дошкільного і молодшого шкільного віку просять і навіть вимагають від дорослих купити їм іграшки чи продукти харчування, котрі вони бачили в рекламі або у своїх друзів, яким це вже купили. І досить часто дорослі виявляються нездатними опиратися власним дітям і виділяють їм кошти на ці покупки. А якщо вимоги дитини з різних причин батьки не задовольнили, виникають певні сімейні непорозуміння, діти гніваються на своїх батьків за “непоступливість”, “бідність”, “несучасність” і т. ін., почуваються нещасними, ображеними, розчарованими, несправедливо обділеними життям. Отже, проблема є значно складнішою, ніж видається на перший погляд.

За даними, оприлюдненими в Інтернеті, лише московські школярі віком від 7 до 15 років щорічно витрачають на так звані “імпульсивні” покупки (цукерки, жувальні гумки, чіпси, морозиво, “культові” іграшки і т. ін.) від 35 до 40 млн. доларів “кишенькових грошей”. Не випадково працівники рекламного бізнесу розглядають дітей як “перспективну” цільову аудиторію. Нині понад 40 тисяч рекламних роликів на рік, у тому числі й зовсім не про дитячі товари (ліки, продукти, засоби гігієни, косметику тощо), нині адресуються безпосередньо дітям. Як найактивніші споживачі комерційної реклами діти виявляються справжніми маріонетками в руках рекламистів, котрі руками дітей майстерно маніпулюють також їхніми батьками, особливо тими, чийм кредо є “дати своїй дитині все найкраще”. За даними спеціальних досліджень, вплив реклами на споживацький попит дорослих через використання інтересів дітей дедалі більше посилюється. Ось лише два приклади рекламних меседжів, які протягом серпня, тобто напередодні нового навчального року, неодноразово з’являлися в ефірі на телеканалі “Інтер” (який має одну з найчисленніших аудиторій). Перший: “Одна дівчинка до початку навчального року отримала в подарунок нові комп’ютер, принтер, мобільний телефон, фотоапарат і плеєр, а друга – ні. А вони були подругами!”. А далі – заклик до батьків ображеної дитини негайно виправити цю несправедливість. Другий: “Якщо ваша дитина готова на все, щоб отримати нову відеоприставку, поспішайте до супермаркету електроніки!”. Тому більшість дорослих в усьому світі усвідомлюють небезпечність реклами і розуміють, що це треба пояснювати власним дітям. А рішення щодо цього одне: споживання реклами дошкільниками і молодшими школярами слід по можливості обмежувати. Стосовно ж реклами, якої неможливо уникнути, слід вести серйозну й терплячу роз’яснювально-виховну роботу. Ставлячись до цього завдання як до А також, зібравши докупи всю свою мудрість і ставлячись до цього як до випробовування на батьківство і з огляду на свою мудрість, батьки не повинні поступатися дітям у вимогах, навіяними рекламою.

Агресивними, потенційно деструктивними є медіатексти, які явно чи приховано, але обов’язково настійно і нав’язливо пропагують соціальні стандарти сумнівного походження й сумнівні цінності (“чужинні” ідеології, моделі світобачення й поведінки тощо). Ці матеріали на перший погляд начебто й не міс-

тять агресії і деструктивного впливу. Усе залежить від цілей пропаганди. Як технологія й інструмент впливу на свідомість і поведінку людей, а зрештою, й на громадську думку за допомогою спеціальних методів переконання (переконувальної комунікації) пропаганда набуває деструктивного спрямування тоді, коли окремим індивідам і суспільству в цілому нав'язуються неприродні для них ("чужинні") і вже через це небезпечні уявлення, ідеології, цінності тощо. Особливістю пропаганди, здійснюваної засобами медіа, є широке поле дії, масштабний вплив її на соціальні групи, спільноти, суспільства. Тому пропаганда, з одного боку, здатна тотально впливати на масову свідомість, консолідувати її навколо тих чи тих проблем і питань, а з другого (і в цьому її небезпека) – може, наприклад, підривати авторитет і послаблювати соціальні інститути, ідеології тощо і навіть становити загрозу національній безпеці держав і політичних режимів. Вважають, що найефективнішу систему пропагандистського впливу на масову свідомість розробив свого часу колишній міністр пропаганди Німеччини Й.Геббельс. Для масштабного донесення до широких мас певної ідеї ця система припускає використання надуманих інформаційних подій, чуток, пліток, перекручування або замовчування фактів та багато інших прийомів свідомого викривлення інформації.

Пропагандистами певною мірою є педагоги, які цілеспрямовано нав'язують своїм аудиторіям (переважно дитячим і молодіжним) цілком конкретні думки, погляди, аби добитися від них конкретної поведінки, вигідної навіть не стільки тим, хто здійснює пропаганду і забезпечує з цією метою переконувальну комунікацію, а передусім правлячому режиму. Тож система освіти допомагає владі спрямовувати сприймання людьми навколишньої дійсності і їхню поведінку, контролювати цей процес, вносити корективи у формування систем їх цінностей тощо [97, с. 160] і навіть маніпулювати ними. У психологічному розумінні пропаганда – це передусім свідомі, організовані, систематичні повідомлення з конкретним пропагандистським наміром, який, за У.Ліппманом, полягає у зміні картини світу людей як основи їх дій і вчинків. Власне, пропаганди в "чистому вигляді" в сучасному медіапросторі практично не існує. Вона здебільшого замаскована і "ховається" в рекламних меседжах, різних шоу, новинах, у кіно і кримінальних серіалах, у публіцистичній та іншій медіапродукції.

Потенційно деструктивним медіатекстом, що первинно створювався як інструмент інформування, інтеграції й позитивного розвитку суспільства, а згодом перетворився на потенційну небезпеку для нього, є *новини*. Масово й масштабно (глобально) оприлюднені новинні меседжі створюють принципово новий тип дискурсу – *новинний дискурс*.

Перша мережа новин – Cable News Network (CNN) – була створена в Атланті в 1980 р. Саме вона заклала основу медіаімперії Т.Тернера. Наступним його проектом стали CNN International (CNNI), а відтак розпочалася стрімка глобалізація новинних мереж. Нині вплив новин (зокрема, теленовин) дехто намагається пояснити тим, що їх одночасно дивиться велика кількість людей і так само майже одночасно телеглядачі обговорюють ці новини з іншими людьми в комунікаційних мережах, в які всі вони включені. За даними досліджень новинних програм і впливу їх на різні медіааудиторії, здійснених, зокрема, Дж.Робінсоном, 53% респондентів зрідка дивляться теленовини, проте дізнаються про них “з других рук”. Більшість людей істотно перебільшують, вважаючи, що регулярно переглядають політичні новини. За даними Дж.Робінсона, у робочі дні вечірні програми новин на національних телеканалах реально дивляться від початку до кінця лише 23% дорослого населення країни. При цьому багато людей вважають новинами кримінальну хроніку, спортивні новини, прогноз погоди тощо. За дослідженнями Т.Ньюмена, більшість глядачів дивляться новини неухважно: серед тих, хто дивився вечірні теленовини, наступного дня змогли пригадати лише 6% показаних там відеосюжетів. Опитування глядачів безпосередньо після трансляції новин та інформаційно-політичних програм доводять, що демонстровані в них сюжети сприймаються поверхово, зміст їх швидко забувається, викривляється, а в пам’яті залишається лише спричинений ними емоційних відгук (якщо він був).

Розуміючи або інтуїтивно здогадуючись, що інформація, означена як “теленовини”, є передусім “квазіновинами” і навіть неправдою, критично налаштовані глядачі шукають альтернативну інформацію в інших джерелах (друкованих ЗМІ чи Інтернеті) й іноді ще більше заплутуються через її суперечливість. Інші глядачі байдужі до новин, більше довіряють випадковим супутникам у громадському транспорті, ніж доступним для них медіаджерелам. За даними аналітичного центру Інституту соціально-

політичних досліджень РАН, інформаційно-аналітична і новинна діяльність мас-медіа має ознаки *дисфункційної*, такої, що не гарантує ані об'єктивності інформування, ані інформаційно-психологічної безпеки глядачів і населення загалом. Такі інформаційні телепрограми, як “Новости”, “Вести”, “Сегодня”, викликають у телеглядачів розчарування (45%), страх (49%), відчуття тривоги (60%). Діти зрідка потрапляють у поле впливу новин як медіажанру, проте, якщо стають свідками новинних сюжетів з агресивними, жорстокими і вкрай реалістичними насильницькими діями, то побачені сцени можуть спричинити в них бурхливу емоційну реакцію, сльози, снитися їм вночі. Відомі випадки спричинених побаченням енурезу та заїкання [94; 120; 224].

У будь-якому жанрі мистецтва, а отже, й у будь-якому медіажанрі життя відображується досить специфічно. Серед найпопулярніших нині є телесеріали і реаліті-шоу, в яких життя знаходить штучний, структурно і за змістом полісемантичний і при цьому досить організований і самостійний простір буття. В *телесеріалі* чи режимі реаліті-шоу життя стає однією з можливих (теоретичних, альтернативних) його моделей у медіасуспільстві – вульгарно-натуралістичні і надмірно публічні [25; 310].

Шоу мають свої аудиторії, які розвиваються разом з ними. Порівняння проблематики, активованої вітчизняними мас-медіа в 2007 р., з тим, що вони показували кілька років тому, дає змогу простежити низку тенденцій. До прикладу, у 2001–2003 рр. багато часу в телеефірі було відведено ліцензійним ігровим шоу “Слабое звено”, “Жадность”, “За стеклом”, “Последний герой”, “Русская рулетка”, “Естественный отбор”, “Фактор риска”, “Дом”, головна ідея яких полягала у боротьбі за існування, знищення слабких і виживання “сильних”, точніше, найбільш пристосованих. Учасників шоу принижували, примушували чинити неприродні для них дії (підкуп, маніпуляція, обман тощо), активували в них прагнення перемогти за будь-яку ціну. Тому у свідомості глядачів (особливо у молоді) сформувалися уявлення, що можна мати все й одразу, що для досягнення успіху не потрібно вчитися чи наполегливо працювати, що для одержання матеріальної винагороди є виправданими всі засоби [100]. Ці уявлення дістали відображення в молодіжній культурі і мові, що її репрезентує. Так, замість “заробити гроші” багато молодих людей орієнтовані на те, щоб “зрубати баблоси”, замість тези “навчання – світло, а невігластво – темрява” значно популярні-

шою серед молоді стала теза “вчаться і працюють за зарплатню лише дурні і лохи” тощо.

Альфред Хічкок – визнаний “король” жанру жахів – вважав, що для створення реклами й реаліті-шоу, як і фільмів жахів, потрібно враховувати таємні людські бажання й інстинкти, витіснені у підсвідомість. Це дає змогу авторам жахів, реклами й реаліті-шоу завойовувати і міцно утримувати у сфері свого впливу численні аудиторії. І не випадково телеведучі й автори ряду реаліті- та вуайеристичних шоу (“Вікна”, “Моя сім’я”, “Велике прання”, “Заборонена зона”, “Дім-2” та ін.) стали відомими “медіазірками”. Та якщо жанр жахів (зокрема, саспенсу) спонукає критично мислити, відчувати, емоційно напружуватися, то згадані шоу налаштовують на пасивне споглядання, дають шаблонні сюжети, звужують мислення, знімають з їх учасників і глядачів відповідальність за свої думки, переживання і дії [25].

Основна проблема дискурсу, створеного мас-медіа, полягає у відсутності там гуманістичного, просоціального пафосу. Глядачів, передусім дітей, неначе зумисне провокують на відмову від вітчизняного (історичного, культурного, національного) на користь “чужинних” (американських і європейських) стандартів і цінностей. І така інформаційна політика не сприяє патріотичному вихованню нації й підвищенню рівня її культури, не формує в дітей і молоді належних соціальних настанов і цінностей [78; 114].

Глядачі, які щодня по кілька годин проводять біля телеекрану, стають свідками і учасниками – активними чи пасивними – численних розважальних шоу, кримінальних і політичних новин (зокрема, про шахрайство й корупцію у вищих ешелонах державного управління і влади, злочинність у бізнесі, рейдерство, фінансові авантюри), дорожньо-транспортних пригод, сенсаційних матеріалів найрізноманітнішого змісту, інформації про наркоманів, маніяків тощо. Надмір цих програм в ефірі у прайм-тайм зумовлює накопичення відповідної інформації у свідомості глядачів, включення її в систему уявлень про навколишній світ. Потік віртуальних насильства і криміналу поступово перетікає в реальне життя по цей бік телеекрану. Світ видається страшнішим і криміналізованішим, ніж він є насправді. У глядача складається образ своєї країни як політично й економічно занедбаній, кримінальної, бандитської, де панує суцільна сваволя і де особисто він нічого не здатний змінити. Водночас у суспільстві

поширюються песимістичні, депресивні настрої, страх, тривога, зневіра, відчуття небезпеки і безглуздості життя. Глядачеві залишається лише молитися, аби страшні події не торкнулися його та його родини.

2.1.4. Внесок Інтернету в агресивний дискурс медіасередовища

З появою і поширенням Інтернету утвердилося панування новітніх комп'ютерних технологій, а світовий інформаційний простір став безмежно плюралістичним і майже некерованим, неконтрольованим. Натомість він є самокерованим, самовпорядкованим, самодетермінованим і відносно автономним від решти медіаагентів. Віртуальна реальність Інтернету має свої можливості і засоби маніпулювання свідомістю та поведінкою тих, хто стає її учасником, і перебування у сфері її впливу потребує від людей спеціальних здібностей, стратегій існування. Особлива культура віртуальної реальності – *кіберпанк* – формує новий світогляд і нові засоби керування людиною [27; 42; 68; 117; 170; 307]. А з огляду на те, що у сфері її впливу опинилася велика кількість дітей, постає проблема захисту їх від цієї новації.

Дедалі більше людей у усьому світі мають доступ до Інтернету. Нині практично кожна людина і дитина шкільного віку може знайти там будь-яку потрібну їй інформацію. Інтернет-технології практично увійшли в кожний дім і навіть у таку традиційно консервативну сферу суспільного життя, як освіта. Вони зробили цілком реальною ідею дистанційного навчання. Інтернет здолав мовні кордони, уможливив доступ користувачів з найвіддаленіших регіонів до скарбниць світової наукової думки, світового мистецтва, фондів найкращих бібліотек і довідників світу. І все це – за допомогою елементарних і мінімальних зусиль і витрат.

Тепер Інтернет є особливим медіа-інститутом, найефективнішим і найліберальнішим засобом комунікації, який суттєво і вигідно відрізняється від інших медіа: 1) плюралізмом і демократичністю поданих інформаційних текстів (які певною мірою зумовлені браком державного контролю і цензури); 2) можливістю вільного і оперативного доступу користувачів до великої множини майже безмежних масивів інформації; 3) можливістю ніким і нічим не обмеженого пошуку інформації за інтересами і потребами користувачів; 4) інтерактивним характером за-

початкованого ним інформаційно-комунікаційного простору, що уможливорює додаткові соціальні контакти та інтерактивну взаємодію (обмін емоціями, почуттями, думками, ідеями, ідеологіями, моделями світу тощо); 5) ніким і нічим не обмеженими можливостями, які надаються користувачам для стимулювання їх активності й творчості, презентації себе і своїх можливостей іншим, експериментування з власною ідентичністю тощо [42; 67; 101; 117; 119; 168; 225; 301; 304; 336].

Інтернету присвячено чимало досліджень на Заході (П.Ажед, Дж.Вейценбаум, Д.Велеа, Г.Грезійон, П.Грінфілд, К.Керделлан, П.Лукас, М.Раутерберг, В.Симон, К.Янг і багато інших), а нині й у пострадянських країнах (О.Арестова, Л.Бабанін, Ю.Бабаєва, О.Белінська, В.Бондаровська, О.Войскунський, А.Жичкіна, Н.Кириллова, В.Посохова, В.Чудинова та ін.). Одні дослідники розглядають Інтернет як інструмент суспільних перетворень, задуманий і створений людством для реалізації світоглядної парадигми постмодерну, становлення якої стає дедалі очевиднішим (А.Тоффлер, Дж.Вейценбаум, Д.Грінфілд, М.Раутерберг, В.Бондаровська, Н.Кириллова). Інші ставляться до Інтернету практично і без пафосу, як до чергової новації, створеної людьми для укомфортнення й підвищення ефективності власного життя (П.Ажед, Ф.Бретон, Р.Гордон, Г.Грезійон, К.Керделлан, К.Янг, О.Войскунський). На думку цих дослідників, суто технологічні переваги Інтернету полягають у розширенні доступу до інформації та прискоренні її обігу. Невипадково у списку найважливіших технологічних винаходів ХХ ст., складеному експертами з питань продуктивності праці, Інтернет посідає лише 13-ту позицію, поступаючись радіо, телефону, телебаченню, автомобілю, літаку, антибіотикам, каналізації, водогону й іншим новаціям, які нині є звичайним повсякденням [249].

Особливості Інтернету дають підстави говорити про нього як про соціальне середовище (Інтернет-середовище), в якому цілком можуть бути реалізовані ділові (навчальні, професійні), комерційні (обмін товарами, послугами тощо), дозвілєві та інші інтереси, де, за аналогією з реальним життям, існують свої соціальні мережі і відбувається міжособистісна й соціальна комунікація. Умови перебування в Інтернет-середовищі майже ідеально увідповіднюються з віковими інтересами і потребами дітей та молоді, а тому приваблюють їх до Інтернету й міцно

утримують у сфері його впливу. Високий рівень довіри до нього робить користувачів досить чутливими до розміщеної у ньому інформації. Особливо це стосується наймолодших споживачів (дітей і підлітків), які активно шукають нових і вражаючих відомостей, нових відчуттів, нових авторитетів.

Велику соціальну і педагогічно-виховну проблему становить те, що левову частку світової і вітчизняної Інтернет-аудиторії становлять діти (учнівська молодь), які виявляють більшу здатність порівняно з дорослими опановувати сферу новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. На думку В.М.Бондаровської, новітні Інтернет-технології значно природніше увійшли в життя дітей, ніж у життя їхніх батьків [42]. Інтернет відкриває додаткові можливості для розвитку загальних здібностей дітей завдяки застосуванню спеціальних навчальних програм, комп'ютерних енциклопедій, розвивальних ігор, різноманітних дидактичних матеріалів у режимі он-лайн.

Більшість підлітків, особливо хлопці, надзвичайно швидко опановують кіберпростір. Головною причиною звернення їх до Інтернету є “задоволення цікавості” (68%). Вони знаходять інформацію вдома, у домашній бібліотеці (60%), за допомогою батьків (37%), друзів і знайомих (37%), CD-ROM (28%), у дитячій або юнацькій бібліотеці (20%), у шкільній бібліотеці (19%), в Інтернеті (23%). Дослідженнями доведено, що більшість підлітків має свої улюблені сайти й активно використовує увесь спектр наданих Інтернетом можливостей для спілкування й отримання інформації. Вони здебільшого шукають в Інтернеті інформацію для навчання (52%), користуються електронною поштою (31%), спілкуються в чатах (25%). Та найбільше підлітки люблять подорожувати (“серфінгувати”) різними сайтами в пошуках “чогось цікавого” і грати в Інтернет-ігри (по 53%) [304].

Діти почуваються в Інтернеті “на своїй хвилі”. Багато хто з них знаходять там інформацію для навчання, але здебільшого задовольняють свої комунікаційні потреби (“чатяться” і знаходять нових віртуальних знайомих, друзів, статевих партнерів тощо) або просто серфінгують сайтами (тобто хаотично, без певної мети переглядають їх у пошуках чогось нового, цікавого і “пікантного”). У результаті вони час від часу знаходять “сумнівні” знайомства (з педофілами чи іншими збоченцями) та інформацію, яку можна віднести до “групи ризику” (наприклад, про

наси́льство і порнографію). Отже, доступ дітей до Інтернет-ресурсів ще не означає, що вони спроможні опанувати їх самотужки, без дорослих.

Інтернет є поліфункціональною системою, що постає як: 1) додатковий засіб інформування і комунікації; 2) новий соціальний інститут; 3) додаткове, альтернативне соціальне середовище, засноване на інтерактивних комунікаціях; 4) інструмент (спосіб) розв'язання конкретних практичних завдань; 5) додатковий соціальний полігон для дослідження й одночасного експериментування з власною ідентичністю. Усе це дає підстави говорити про Інтернет як про потужний чинник і агент соціалізації дітей і молоді.

Тож цілком природно, що в Інтернет-середовищі формується нове, “комп’ютерне”, покоління молоді – покоління з новими ідентифікаційними параметрами, яке сприймає об’єктивно-фізичну і віртуальну реальності як рівнозначні [119; 176]. У зв’язку з цим нині постало питання про узгодження віртуальної і поствіртуальної реальностей з об’єктивною реальністю життєвого простору дорослих і дітей. Проблема впорядкування і співвіднесення різних альтернативних реальностей лише на перший погляд здається принципово новою. Насправді вона існувала завжди. Наприклад, тривалий час узгодження потребували міфологічна, релігійна і наукова реальності, а також реальність традиційних культур і постмодернізму, які, зрештою, досить органічно включилися в життєвий простір людства [119]. Так само перед дітьми з перших років життя постає потреба узгоджувати власну суб’єктивну реальність з реальністю світу дорослих. Тому найбільша небезпека Інтернету не у створеній ним віртуальній реальності, а в тому, що надмірне захоплення нею перетворює його переваги на численні ризики. Так, зворотним боком доступності й оперативності мережевої інформації є її сумнівна якість. Складності контролю Інтернет-простору з боку держави і можливість розміщувати там будь-яку, в тому числі й анонімну, інформацію сумнівної якості створили проблему його “засмічення” [304, с. 278]. Споживання неякісної, сурогатної інформації, так званого “інформаційного сміття”, призводить до знецінення знання й інтелектуально-пізнавальної діяльності, формування безсистемних, “мозаїчних” уявлень і хибних моделей світу. Захоплення віртуальною Інтернет-комунікацією витісняє комунікацію з близькими людьми. Авторитет Інтернету (не

лише як ідеального медіа, а і як ідеального середовища міжособистісної і соціальної комунікації молоді) перетворюється на досить загрозливу альтернативу авторитету традиційних інститутів соціалізації (держави, освітньо-виховних закладів, церкви, референтних груп, родини, сім'ї), а також авторитету влади, закону, начальства, традицій і традиційних мас-медіа, учителів, батьків, авторитету книги тощо [304]. Унаслідок цього дитина “випадає” за межі традиційних соціальних і соціалізаційних відносин, і це стає справді великою проблемою.

З безконтрольним перебуванням дітей в Інтернет-середовищі пов'язане також безкінечне медіанасильство. Школярі активно обмінюються адресами сайтів, відвідування яких гарантує психологічний шок кожному і які, на думку дітей, не можна не дивитися вже тому, що їх “бачили всі”. На деяких сайтах можна знайти інструкції з виготовлення зброї, вибухівки, димових бомб тощо в домашніх умовах [117, с. 62]. Особливо багато ігор з насильством, найголовніших із постачальників яких нині є Інтернет.

За даними досліджень О.В.Федорова і його колег (дослідження проводилися в Інтернет-клубах і залах комп'ютерних ігор м.Таганрога, але цілком відображають ситуацію в інших великих містах), понад 80% ігор, доступних для відвідувачів комп'ютерних залів (асортимент їх зазвичай сягає кількох десятків назв), присвячені кримінальним і військовим темам і фантастиці й насичені різноманітними сценами насильства (вбивства, бійки, тортури, катастрофи тощо): у 55,2% ігор є сцени різних видів убивств, у 30,1% – сцени бійок різного ступеню жорстокості, в 36,6% – сцени катастроф. Сцен насильства серед усіх цих ігор не містять лише спортивні ігри (наприклад, авторалі), які становлять у загальному списку ігор менш як 20%. Найактивнішими відвідувачами Інтернет-клубів і залів комп'ютерних ігор є підлітки-хлопці віком від 10 до 16 років, які особливо люблять ігри з насильством. Найбільшою популярністю у них користуються ігри з відносно простим сюжетом, так звані “стрілялки”, в яких якомога швидше треба вбити якомога більше ворогів. Менш популярними є складні сюжетні ігри, які активують аналітичне мислення (“стратегії” і “квести”) [276].

Ігри, на відміну від перегляду телепрограм, потребують від дитини значно вищої активності. Більшість досліджень свідчать, що під час агресивних ігор виявляються такі самі фізіоло-

гічні реакції (підвищення артеріального тиску, прискорення частоти серцевого ритму, збільшення рівня тестостерону й адреналіну в крові), як це відбувається під час реального поєдинку [117, с. 83]. Наслідок частоті гри – розвиток “агресивного мислення” й “агресивних рефлексів” (безпричинні зміни настрою, суперечки з дорослими й учителями, бійки тощо). Тож надмірне захоплення іграми з насильством, тривале інтеракційне включення в ситуації насильства викликає звикання до нього, притуплення почуття співпереживання тощо. І оскільки в таких іграх не передбачається розгляд вищих цінностей, то урок, який засвоюють діти, полягає в тому, що насильство щонайменше не має поганих наслідків (Л.Ерон). Хоча це також проблема не тільки цих ігор, скільки дорослих, відповідальних за виховання і соціалізацію дитини.

За даними спеціальних досліджень, статистичний ризик відтворення насильства й агресії внаслідок захоплення агресивними іграми є незначним і, на думку дитячого психіатра С.Тіссерона, висновок про те, що відеоігри розвивають “культуру агресивності” є досить сумнівним [117, с. 84]. Проблемним у цьому є насамперед те, що діти-гравці мало спілкуються з друзями і соціалізувальним оточенням. Діти, покинуті сам на сам з віртуальним світом розваг, можуть вирости не досить комунікабельними і згодом стикатимуться з багатьма труднощами, що пов’язані з утвердженням їх у реальному світі [64; 117; 210]. І відповідальність щодо запобігання цьому лежить не на дитині, а передусім на дорослих. Однак більшість дорослих, які свого часу не пройшли цієї школи, виявляють розгубленість, неадекватність і навіть безвідповідальність у виконанні своєї соціалізаційно-виховної місії.

Гра (ігрова діяльність) виконує важливу соціалізаційну функцію – значною мірою готує дітей до життя, є доступною і природною для дітей технологією вправлення в певних діях [189; 322]. І відеоігри не є винятком [102; 117]. Дослідження П.Грінфілд свідчать, що відеоігри позитивно корелюють з показниками вербального інтелекту (просторові здібності, використання символів для розв’язання задач, здатність до концентрації уваги, здатність розглядати й аналізувати ситуації під різними кутами зору, краща координація рухів тощо) [117, с. 49]. Як технологія вправлення, гра ефективна не тільки для дітей. За даними Д.Гроссмана, професора психології з Арканзасу, в армії

США спеціально використовуються комп'ютерні ігри (на зразок "Doom") для вироблення в солдат рефлексу вбивати і нечутливості до вбивства противників. На звинувачення громадськості військові з притаманним їм здоровим глуздом відповідали, що вони використовують ігри не для позбавлення молодих солдат чутливості до болю і страждань інших людей, а для тренування в них координації рухів, що потрібно для гарної стрільби. Так чи інакше, але така інформація змушує щонайменше визнати, що ігри мають навчальний ефект. У зв'язку з цим К.Керделлан наводить приклад, коли мати з Кентуккі розповіла в американському Конгресі, як у 1997 р. 14-річний хлопець, який навчився стріляти з карабіна, граючись у комп'ютерні ігри, вбив її доньку і поранив ще п'ятеро студентів [117, с. 85]. Інші дослідники наводять численні приклади Інтернет-ігор, які вчать, як правильно організувати торгівлю наркотиками, вирощувати марихуану на власних полях і як при цьому захищати свій бізнес, вбиваючи представників закону. Невипадковою видається й кривава подія, що сталася 20 квітня 1999 р. в Літлтоні (штат Колорадо) і шокувала не тільки Америку, а й увесь цивілізований світ: 17-річний Ділан Клеболд та 18-річний Ерік Харріс розстріляли з гвинтівки 13 своїх товаришів-ліцеїстів і ще 23 поранили, а потім покінчили з собою. Дата цієї події була обрана ними не випадково: це був день народження Гітлера. Як з'ясувалося в процесі слідства, злочинці були фанатами Doom і Quake – ігор, герої яких заради перемоги знищують усіх своїх ворогів [117, с. 63]. А 10 років потому, так само навесні, подібна подія сталася у відносно безпроблемній і консервативній Німеччині.

Такі події щоразу активують і посилюють громадські дискусії щодо зв'язку віртуального і реального насильств (зокрема, впливу медіа-ігор з насильством на зростання в дітей тривожності й агресивності, а також наслідування дітьми агресивної поведінки персонажів цих ігор), Разом з цим зростає й кількість відповідних досліджень. Та й досі одні дослідники вважають, що жорстокі ігри "отупляють" дітей, викликають у них неприродні емоції й почуття, "виключають" їх із соціум, а інші доводять, що вони мають розвивальний ефект, збагачують індивідуальний і соціальний досвід дитини. За висновком Американської асоціації психологів, статистичний ризик відтворення заповзятими гравцями медіанасильства в реальному житті не такий високий, як це прогнозувалося, однак ці ігри стають у край небез-

печними у великих дозах, особливо в разі, коли вони резонують з відповідним особистим досвідом і фантазіями дітей, Надмірне захоплення ними негативно позначається на психіці і поведінці дітей з нестабільною психікою і тих, що мають дефекти первинної соціалізації [328].

Інтернет значно важче піддається сторонньому (державному чи громадському) контролю. Почасти тому він подає велику кількість еротичних і порнографічних сцен. Інтернет містить понад 45 тисяч форумів, чатів і порносайтів, якими “серфінгують” діти й педофіли всього світу [117]. Навіть простий серфінг в Інтернеті час від часу приводить дітей і підлітків на порнографічні й інші небезпечні сайти. Для створення “трафіку” автори цих сайтів вживають ключові слова, які користувачі найчастіше набирають у рядку пошуку. Тому, шукаючи в Інтернеті одне, діти знаходять зовсім інше. Наприклад, сайти для гомосексуалістів чи неонацистів розміщуються у тих самих пошукових списках, які мали б привести до мультфільмів, інформації про зірок естради й іншого, що запитують діти. Так запит “Покемон”, який діти використовують у пошуках нових ігор чи мультиків, може вивести їх на платний порносайт, автори якого, аби привабити відвідувачів і отримати прибутки від реклами, тарифи на яку залежать від кількості відвідувачів, експлуатують природну цікавість дітей. Проблема становить те, що порнографія в режимі он-лайн споживається наодинці з комп’ютером, отже, враження від цього переживають сам на сам. Це невігдно відрізняється від характерного для дитячої субкультури традиційно-природного вихваляння підлітків перед приятелями (як у довірчуальну добу), коли підлітки час від часу приносили до школи порнографічні картинки чи журнали, втаємничено розглядали їх “з-під поли” в компанії однолітків, кепкували й ділилися враженнями. Споживання порно в режимі он-лайн може перетворитися на погану звичку. А якщо врахувати, що 78-90% дітей і підлітків шукають в Інтернеті пригод, вражень і нових знайомств, то цілком імовірним є знайомство їх з особами, які мають щодо них непристойні наміри [117, с. 63].

До інформаційних забруднень Інтернету належить розміщена там реклама. Спеціальні комерційні Інтернет-сайти, кількість яких збільшується, роблять численні комерційні пропозиції: купити, обміняти, “отримати в подарунок”. З об’єктивних причин Інтернет майже неможливо убезпечити від спокусливих

пропозицій та інквізиторських анкет, які майстерно зловживають довірою юних користувачів та дитячою їх наївністю. За даними Протоколу безпеки, Інтернет-торгівля набуває дедалі більшого поширення, а основними мережевими покупцями є учнівська молодь. Тому більшість фахівців висловлюють впевненість у тому, що єдиним правильним рецептом протидії цьому є регламентація перебування дитини в Інтернеті: дитина не повинна залишатися там без контролю як завгодно довго [117].

Усе наведене вище дає підстави говорити не тільки про високий коефіцієнт агресії Інтернет-технологій і створеного засобами Інтернету інформаційно-комунікаційного середовища, а й про відповідний внесок Інтернету в спільне для всіх медіасередовище, яке постає для дітей як середовище з вочевидь агресивним, потенційно деструктивним дискурсом.

2.2. Соціально-психологічні ресурси і ризики медіасередовища

У цьому розділі розглянуто ресурси медіасередовища для соціалізації підростаючих поколінь, проаналізовано феномени аудіовізуальних медіа (як інституціонального ресурсу соціалізації) і медіавпливу (як інструментального її ресурсу), а також визначено умови, за яких вплив мас-медіа на дітей і перебування їх у медіасередовищі мають потенційно деструктивне спрямування (апріорні ризики медіасередовища).

2.2.1. Аудіовізуальні медіа як інституціональний ресурс соціалізації

Еру друкованих носіїв інформації, яку М.Маклюєн назвав “галактикою Гуттенберга” [155], тепер змінила ера аудіовізуальних (екранних) медіа – “галактика Маклюєна” [69]. На межі ХХ–ХХІ ст. екранні медіа (screen-based media), а саме телебачення й Інтернет, безповоротно потіснили друковані ЗМІ і дістали левову пайку світового інформаційного простору, перетворивши його на медіапростір. Більшість читачів стали телеглядачами, які останні нині перетворюються на користувачів Інтернету, і ця тенденція зберігається. Навіть серед найактивніших читачів в усьому світі стрімко зростає споживання газетних новин в режимі он-лайн [125; 225; 297].

Аудіовізуальні засоби – кіно, різні форми телебачення (ефірне, кабельне, цифрове, супутникове), Інтернет, відео, CD-ROMи й інші аудіовізуальні пристрої – стали матеріальними носіями нових видів культури (інформаційної, художньої, наукової, культури розваги тощо), створили нові види реальності (віртуальну реальність, медіареальність), новий тип комунікування (медіакомунікацію), нову масову культуру (аудіовізуальну культуру, або медіакультуру). Вони породили низку нових феноменів – аудіовізуальні (екранні) мистецтва (screen arts), аудіовізуальні (екранні) образи (screen image), “екранні розваги” (screen entertainment) тощо, які становлять умови життя сучасного людства [163; 196].

Першим носієм екранної культури став кінематограф, який набув високого рівня розвитку і статусу не лише культового феномену, а й соціального інституту, який у більшості країн світу підлягав державному контролю. Наприклад, у колишньому СРСР кінематограф мав свою промисловість і навчальні заклади і не тільки цілком відшкодовував власні витрати, а й робив значні щорічні внески до держбюджету. Державні кіностудії Радянського Союзу щороку знімали в середньому 18 художніх фільмів для масового екрану, 45 кінокартин і майже 500 документальних, просвітницьких, науково-популярних та анімаційних фільмів [48, с. 34]. Але в 90-х роках XX ст., коли система державної кінематографії була фактично зруйнована, екрани заповнила переважно американська кінопродукція (інші країни світу далеко позаду). Американські бойовики й багатобюджетні блокбастери і досі мають найбільші касові збори (від 200 до 800 тис. доларів за рік) у вітчизняному кінопрокаті. А з проникненням цієї продукції на екрани вітчизняного телебачення на повний зріст постало питання “американізації” пострадянського (і українського) медіапростору.

Нині кінематограф – як частина культурного життя і самовираження суспільства – істотно втратив техніко-технологічний, розвивально-виховний та енергетичний потенціали і свої домінуючі позиції. На зміну йому прийшло більш затребуване масовим споживачем, значно зручніше у використанні й доступніше медіа – телебачення. Поява останнього після закінчення Другої світової війни викликала справжній культурний і психологічний шок. Після трансляції перших телепередач мало хто підозрював, наскільки доступним воно стане невдовзі.

Так, у 1948 р. в США було близько 100000 телевізорів, а через 12 років – уже 150 млн. Так само швидко поширилося телебачення в інших країнах і за 2-3 десятиліття – практично на всій планеті. Настала епоха аудіовізуальної, або телевізійної, культури, за якої телебачення стало основним засобом поширення інформації в усьому світі і необхідним атрибутом повсякдення кожної дорослої людини і кожної дитини.

Останнім часом у сучасному медіапросторі дедалі виразнішу альтернативу телебаченню становить Інтернет – високотехнологічне новітнє медіа. За визначенням Всезагальної декларації ЮНЕСКО, Інтернет-простір (кіберпростір) є не лише середовищем існування й поширення інформації, а й середовищем і засобом соціальної комунікації [119, с. 146], а отже, має ознаки соціального середовища, причому його середовищні ознаки особливо виражені і навіть загострені. Він є потужною інформаційно-комунікаційною, інтеракційною технологією, яка, на думку багатьох дослідників, докорінно змінює сутність і характер інформаційного обміну. Простір Інтернету – це спільний простір обміну інформацією, реалізації інтересів й інтеракційної взаємодії для представників усіх країн світу, найсучасніший засіб зв'язку між державами, компаніями, соціальними групами, окремими індивідами. У цьому просторі з'являються нові форми соціальних відносин і діяльності (торгівлі, праці, навчання, спілкування тощо), нові види дозвілля і розваг. За висловом В.М.Бондаровської, Інтернет відіграє роль своєрідної “нервової системи світового устрою” [42, с. 10].

Популярність аудіовізуальних (екранних) медіа можна пояснити їх зручністю, економічністю, оперативністю доступу до медіакомунікації, які є значно вищими порівняно з друкованими засобами інформації. Проте з появою будь-якого нового медіа щоразу активуються страхи з приводу можливого його негативного впливу на дорослі і особливо дитячі аудиторії. Як доводить історичний досвід, людство, суспільства, соціуми завжди реагують на появу кожного нового медіуму підвищеними тривогою й занепокоєнням. І щодо сучасних аудіовізуальних медіа одною з причин занепокоєння і страху є те, що найбільш палкими прихильниками телебачення й Інтернету є діти.

З огляду на це слід уважно розглянути функції медіа (передусім на прикладі найпопулярніших – телебачення й Інтернету) як природного соціального інституту медіасуспільства, з

огляду на можливий внесок їх у процес соціалізації нових поколінь. Саме з їх соціальними функціями як медіа пов'язані особливості їх соціалізаційного впливу, його ефекти і наслідки, можливі ризики й деструктивний потенціал.

У фаховій літературі існує велике розмаїття поглядів на функції медіа. Але насправді самих цих функцій не так вже й багато, вся їх множина нагадує калейдоскоп, у якому закладено певну й відносно невелику кількість камінців і лише зміна кута зору виявляє нову їх мозаїку, нову “картинку”. На думку вітчизняної дослідниці медіапростору й медіастереотипів М.В.Бутиріної, телебачення як виконавець соціальних функцій є: 1) носієм інформації; 2) вікном у світ; 3) путівником; 4) фільтром; 5) кривим дзеркалом; 6) інтерпретатором; 7) комунікатором [53, с. 154]. Російська дослідниця медіасередовища Л.В.Матвєєва акцентує увагу на таких функціях телебачення, як: 1) інформування населення про основні події в країні і світі; 2) формування групової свідомості (пропаганда соціальних норм і цінностей); 3) здійснення соціального контролю; 4) психотерапевтична й релаксаційна функція (відволікання від проблем повсякденного життя, їх “зменшення”); 5) функція дозвілля (засіб проведення часу) [164]. Інша російська дослідниця В.П.Чудинова, яка вивчала стосунки дітей з медіа (телебаченням та Інтернетом), відзначає такі їх функції: 1) інформаційно-пізнавальну; 2) нормативну (пропаганда прийнятих у суспільстві норм і зразків поведінки, утвердження системи соціальних цінностей); 3) соціально-проблемну (привернення уваги до актуальних проблем); 4) інтеграційну (об'єднання медіааудиторій навколо певних ідей, спільних поглядів, позицій, оцінок, створення єдиного психологічного тону, спільної психоенергетики суспільства); 5) розважально-компенсаторну (яка особливе значення має для підлітків і юнаків, оскільки зменшує природне для цього віку емоційне невдоволення); 6) фонову (уникнення самотності) та ін. [304].

Основною й філогенетично першою функцією телебачення як медіа тривалий час була функція інформування, і це позначалося не лише в їх назві (“засоби масової інформації”, або ЗМІ), а й на поглядах дослідників ЗМІ щодо природи інформаційного впливу. Нині ця функція стає більш комунікаційною, а точніше – інформаційно-комунікаційною, що виявляється в суб'єкт-орієнтованих поглядах на природу інформаційного

впливу і новій назві, яка нині міцно закріпилася за ЗМІ – “засоби масової комунікації”. Проте, крім інформування й комунікування, медіа обов’язково виробляють, постачають, пропагують, рекламують певний духовний, ідеологічний продукт, який різні автори означають як духовно-ідеологічну їх функцію (Ф.І.Шарков) [306], функцію формування громадської думки (Г.Г.Почепцов) [222], функцію конструювання соціальної реальності (П.Бергер, Т.Лукман) [30]. Усі ці функції реалізуються на кожному з трьох рівнів функціонування соціальної системи: індивідно-психологічному (мікрорівні), соціально-психологічному (мезорівні) та соціетальному (макрорівні). Отже, можна говорити про:

1) функції мікрорівня, спрямовані на задоволення потреб окремих індивідів (в інформаційному зв’язку зі світом, у спеціальній інформації прикладного змісту, в комунікації, в розвагах, в релаксації, ухиленні від повсякдення тощо), які виявляються передусім як управління знаннями, емоціями і поведінкою медіааудиторій: а) інтелектуально-пізнавальна, когнітивна функція (інформування, надання нових когнітивних схем для опрацювання інформації й осмислення дійсності); б) емоційна (ініціація та зміна певних емоційних станів і настроїв); в) світоглядно-ціннісна (розмивання й послаблення “старих” і створення нових стереотипів, настанов, ставлень); 4) поведінкова (демонстрація зразків поведінки, дії, соціальної взаємодії з іншими тощо);

2) функції мезорівня, спрямовані на задоволення соціальних потреб соціальних груп і їх членів: а) публічно-представницькі, або презентаційні (доведення до широкого загалу інтересів і позицій різних соціальних суб’єктів з актуальних питань, позиціонування й оприлюднення інтересів “груп інтересів”, актуальних проблем, “гострих” питань, що дискутуються в суспільстві, і громадської думки з їх приводу тощо); б) об’єднувально-інтеграційні, або організаційні (конституювання різних суб’єктів соціального життя суспільства, сприяння оптимальній їх взаємодії і т. ін.);

3) функції макрорівня, спрямовані на задоволення потреб суспільства, соціуму, великих соціальних груп і спільнот (в конкурентоспроможності, цілісності, здатності до самовідтворення тощо): а) інформаційно-аналітична, або інформаційно-просвітницька; б) орієнтаційно-ціннісна; в) інтеграційна, або налагодження суспільного діалогу; г) соціально-нормативна;

д) функція соціального контролю; е) формування громадської думки та деякі інші (зокрема, Л.В.Матвєєва говорить про утилітарно-проблемну й комунікативно-семантичну функції) [164, с. 169].

Реалізуючи функцію інформування, медіа надають інформацію про події у світі, про політику й ідеології, які доцільно сповідувати, про моду, товари й послуги, якими варто користуватися, і т.д. Основними вимогами до інформації є її об'єктивність і просоціальне спрямування, яких, утім, досить важко дотримуватися. Тому з певних об'єктивних і суб'єктивних причин інформації в "чистому вигляді" практично не існує. По-перше, вона за визначенням містить ідею впливу (ін-формація). За К.Поппером, "не існує інформації, яка не несе в собі якоїсь тенденції, і, власне, немає різниці між "інформувати" і "виховувати": якщо ви серйозний "інформатор", то ви – "вихователь", "агітатор", пропагандист" і т.д. [268, с. 44]. По-друге, інформацію створюють люди, розробники інформаційного продукту, які мають власні системи світобачення і знають спеціальні прийоми інформаційно-комунікативного впливу, а отже, досягнення своїх комунікаційних цілей. По-третє, велику роль у цьому відіграють економічні важелі. Тож інформування має конотацію формувального впливу на громадську думку і реалізується як: формування порядку денного (agenda setting), формулювання проблеми (framing), конструювання альтернативних реальностей. Усе це, з одного боку, слугує єдиній стратегічній меті – формуванню громадської думки, є єдиним способом сформувати її.

Функція формування громадської думки покладається на мас-медіа як в авторитарних, так і в демократичних суспільствах. У виконанні цієї важливої соціальної функції, власне, й полягає вся інформувально-конструювальна їх діяльність. Тому можна говорити про таку функцію мас-медіа, як актуалізація і формування соціальних настанов і цінностей. На думку Р.Пацлафа, нинішня демократія цілковито залежить від перебування населення у сфері медіавпливу, поза яким роздуми над питаннями демократії чи подібними до них просто не активуються у свідомості громадян [210, с. 63]. Основними функціями мас-медіа у зв'язку з цим є: 1) постачання широкому загалу необхідної інформації про соціальну дійсність і репрезентація окремих, ключових її фрагментів (формулювання "порядку денного"); 2) започаткування медіасередовища, яке стає "ареною

обміну” альтернативними соціальними знаннями, ідеологіями, нормативно-ціннісними системами тощо, тобто створення конкуренції моделей соціальної реальності); 3) формування єдиного соціального дискурсу і єдиної соціальної реальності, інтегрування носіїв (репрезентантів) різних моделей дійсності в єдину культурну спільноту (інтегрування суспільства) (Ф.Зімбардо, М.Ляйппе, Р.Харріс, М.Назаров, Т.Науменко та ін.) [97; 191; 195; 295]. Формування громадської думки, без перебільшення, є головною соціальною функцією медіа, настільки значущою, що для її реалізації прийнятні всі засоби, зокрема, й маніпулювання індивідуальною і груповою свідомістю. І телебачення є досить ефективним інструментом такого маніпулювання. Як свідчать спеціальні дослідження, до перегляду рекламних і пропагандистських телепрограм і через певний час після них критичні здібності глядачів перебувають у межах психологічної норми, а під час перегляду неначе відключаються. У цей час глядачеві здається, що він є “вищим за будь-який вплив” і контролює ситуацію, а насправді він здебільшого потрапляє в пастку медіа драматургії [210, с. 60]. Не випадково у день виборів забороняється політична агітація.

Управління громадською думкою передбачає організацію індивідуального і соціального життя, конструювання соціальних ситуацій і соціокультурних дискурсів. У медіасуспільствах досягти цього можна за допомогою соціальних (інформаційно-комунікаційних) технологій та інших новітніх практик соціального управління – від управління потребами (реклама, піар) до нав’язування нових ідеологій і цінностей, конструювання світоглядних орієнтацій, формування масової культури тощо.

За М.В.Бутиріною, більшість самовизначальних концепцій індивідів і соціальних груп задають образи, створені медіа. Природно-географічний образ Землі формується телебаченням, а політична карта світу для більшості людей “заповнена” так, як її “заповнили” медіа [53, с. 202]. Як стверджує А.Моль, мас-медіа практично контролюють усю нашу культуру, пропускають її через свої фільтри. Те, що не потрапило до каналів масової комунікації, в умовах медіасуспільства фактично не впливає на суспільний розвиток” [179]. У зв’язку з цим М.М.Назаров наголошує, що пересічний споживач медіа ніколи не знає справжнього стану справ: медіа формують думку зацікавлених осіб (журналістів, економічної чи політичної еліти і т. ін.). Інформу-

ючи про події, ЗМІ відтворюють навіть не об'єктивну реальність, а систему відносин, характерну для чинного соціального порядку [191, с. 90]. Суспільні уявлення можуть відбивати динаміку публічного дискурсу і змінюватися разом з ним. ЗМІ як соціальний інститут конструюють соціальну реальність для людей. Вони пропонують власні моделі реальності, які для багатьох людей стають базовими. Будь-яка “істина”, трансльована ЗМІ, є не стільки реальністю, скільки ідеологією. В інформаційному суспільстві значущість одного повідомлення втрачається. Повідомлення має бути продубльоване, надходити з різних джерел, інакше воно не сприймається як достовірне. Його вплив на масового споживача значною мірою залежить від викликаного ним резонансу, а отже, від доступності й довіри до інформаційного джерела, з якого воно надходить, кількості разів його подання, від кількості коментарів на його адресу тощо. Отже, головна мета меседжу в тому, аби викликати широке обговорення і створити в суспільстві (нав'язати йому) потрібний дискурс, оскільки саме це означає, що подія відбулася і має важливе значення [216]. Ефект формування порядку денного є особливо сильним, коли йдеться про проблеми, що виходять за межі безпосереднього досвіду аудиторії (а суспільні проблеми є переважно саме такими). Увага мас-медіа до певної проблеми посилює інтерес до неї. Проблеми, яким ЗМІ приділяють найбільшу увагу, починають розглядатися, по-перше, як найважливіші, а по-друге – як проблеми державного рівня. Отже, світ люди починають сприймати таким, яким його змалювали автори і редактори телевізійних програм [14], а більшість проблем постають перед людьми так, як їх сформулювали медіа (ефект фреймінгу).

Попри те, що мас-медіа (медіамеседжі і, зокрема, аудіовізуальні образи) є лише одним із можливих джерел знань і уявлень про світ, нині саме вони вважаються головними носіями соціальних теорій і репрезентацій реальності, які визначають найневідкладніші проблеми, постачають “факти” і формують терміни, за допомогою яких люди осмислюють соціальну дійсність. Коли йдеться про проблеми, стосовно яких індивідуальний реципієнт є суто умоглядним чи істотно обмеженим (або й відсутнім), телебачення й інші мас-медіа виявляються фактично єдиним джерелом інформування і вбудовування їх у наявну модель світу [14]. Дж.Гербнер, дослідник феномену “культурних індикаторів”, стверджував, що зміст телепередач, незалежно від

їх жанрово-тематичного спрямування, формує, “культивує” стереотипні уявлення аудиторії про навколишню соціальну реальність. Телебачення, як агент існуючого порядку, є центральною складовою культурного процесу і слугує підтриманню, стабілізації, посиленню відповідних цінностей, переконань, моделей поведінки. І що більше глядач, який прив’язаний переважно до часу, а не до змісту телепрограм, дивиться телевізор, то більше його соціально-культурні уявлення потрапляють під вплив переглянутих телепрограм [191, с. 102].

Мас-медіа, створені ними образи та їх мова, з одного боку, відбивають особливості суспільного буття, а з другого – є відносно автономними, здатні самотійно формувати суспільні дискурси. Медіатексти, передусім через їх регулярність і серійність подання, формують інформаційну культуру й відповідну поведінку у світі інформації. “Концепти регулярного поширення” занурюються, вживлюються в ідеологію, культивуються в індивідуальній і суспільній свідомості, включаються в її категоріальну структуру. Споживачі “призвичаються”, “привчаються” до них, “приборкуються” ними [27; 103; 226]. Медіамовлення є полігоном для переосмислення й перетворення існуючого, апробації нових форм, узвичаєння прийнятних лексичних новацій у масовій свідомості.

Нині відбуваються не лише еволюційні зміни мови мас-медіа (в семантичному, синтаксичному, словотворчому й інших напрямках), а й зміни революційні, що виявляються: 1) у вульгаризації медіадискурсу; 2) у значному збільшенні в ньому агресивних конотацій і смислів. Велика частка в мові мас-медіа так званої “зниженої” (периферійної, нелітературної, ненормативної) лексики – аргю, жаргону, сленгу, стьобу, простомови тощо – виступає певним словотворчим механізмом, який перетворює маркери ненормативної мови медіа на статус соціальних, або маркерів суспільної свідомості. Мова медіа є специфічним інтержаргоном, в якому стираються межі між різними жанрами мовлення і сам він підлаштовується під невибагливий смак масової аудиторії, стає її мовою. Ненормативна лексика набуває в медіасередовищі значного представництва і сили і через свою постійну там присутність, оскільки вона є експресивною, евфемістичною, енергетично насиченою. З одного боку, це становить загрозу “правильній”, літературній мові, яка мусить поступатися місцем “новомовам”, а з другого – має певний консолідаційний і

розвивальний потенціал. Розмірковуючи над цим, поет О.С.Пушкін свого часу зауважував, що для зрілої словесності настає час, коли створені в її межах твори надокучають одноманітністю, і тоді людський розум мусить вигадувати свіжі ідеї, звертаючись до простої народної мови, яка недавно викликала презирство [230, с. 258].

Якщо зазначені функції є спеціальними формувальними функціями мас-медіа, то така важлива їх функція, як конструювання реальності, реалізується наче сама по собі. Можливість мас-медіа конструювати події, міфи, нові реальності і нові світи добре відома [30]. Медіа моделюють на своїх екранах альтернативні, віртуальні світи [304, с. 320], продукують численні культурні (що мають зумовлені культурою форму і функції) і статистичні (отримані в результаті упереджених, хибних, некоректних логічних висновків) артефакти, фактоїди і багато іншого. І глядачі реагують на них так само, як і на реальні факти, з тою лише різницею, що реакції на “штучні” події (псевдоподії) відбуваються в реальному світі і можуть виявлятися як реальна поведінка. У.Ліппманн вважав “стимули псевдореальності” командами, що спрямовують соціальне життя людей в усіх його сферах. На думку Л.В.Матвєєвої, у ситуації масової комунікації віртуальний образ з телеекрану досить легко може стати референтним [164, с. 173]. Як доводить історичний досвід, мас-медіа неодноразово засвідчували свою здатність формувати психологічний клімат і настанови у масштабах цілих суспільств. Вони загострили протистояння між західним і мусульманським світами, чим дестабілізували американське й інші суспільства і мимовільно прислужилися тероризму. За У.Еко, мас-медіа навіть війну перетворюють на медіапродукт, неовійну, яка розгортається в медіапросторі і висвітлюється за певними правилами (“свої” не вмирають, цивільне населення не потрапляє у сферу бойових дій і т. ін.), щоб не викликати протесту світової громадськості [319]. Медіа продукують і поширюють чутки й плітки, які в їх виконанні стають справжнім мистецтвом інсинуацій, що за суттю і функціями є тим самим інститутом управління громадською думкою. Життєздатність чуток і фактоїдів пояснюється передусім їх здатністю задовольняти психологічні потреби людей і набувати форми переконань, вплив яких посилюється неможливістю перевірити їх істинність. У будь-якому разі вони є цілком придатними елементами відтворення належних, з погляду їх ав-

торів, картин світу й конструювання суб'єктивних соціальних реальностей.

Більшість дослідників медіасередовища акцентують увагу на тому, що мас-медіа як соціальний інститут виконує дуже важливу функцію інтеграції суспільства. Як вважають П.Бергер і Т.Лукман, завдяки медіа існує постійна відповідність між значеннями і смислами учасників соціальної взаємодії, спільне розуміння ними реальності [30], причетність їх до спільного і доступного для них запасу соціального знання, з якого відтворюється спільна для більшості їх соціальна реальність. Спільна смислова основа виявляється у формі різноманітних седиментацій (ритуал, звичай, традиція, культура), завдяки яким простір взаємодії стає психологічно комфортним і “прозорим” для суб'єктів, котрі в ньому перебувають [30]. Спільна дискурсивно-смислова основа уможлиблює узгодження цілей та інтересів, організацію й координацію спільної діяльності [59]. Спільний дискурс засвоюється, привласнюється суб'єктом, здобуває над ним владу, за Ю.Хабермасом, – комунікативну й інтерпретаційну могутність [293, с. 37]. У такий спосіб під гаслами демократії і справедливості мас-медіа, як інструмент культивативації належних (просоціальних) форм і способів мислення, слугує існуючим режимам, причому не лише тоталітарним, як це часто наголошується, а й демократичним. Вони слугують інструментом суспільної єдності і згоди. Через одночасність і спільність ідей і переживань формується об'єднана єдиною оболонкою колективна свідомість, коли якості і дії окремих індивідів в унісон спрямовуються єдиною течією ідей і емоцій (Г.Тард) [264].

Спільні емоції і переживання є важливим чинником суспільної єдності. І формування цієї спільності значною мірою покладається на мас-медіа. Управління емоціями як функція мас-медіа має велике позитивне просуспільне значення, а також, як годиться, має “зворотний бік медалі”. За Т.В.Кабаченко, управління емоціями означає послаблення їх самоконтролю, збільшення керованості об'єктів впливу, можливість легкого спрямування їх у русло запланованих дій [107]. Управління емоціями спрямоване на дезорганізацію процесів смислоутворення і цілепокладання, активацію станів (страх, тривога, емоційна дезорганізація), які послаблюють вольовий потенціал особистості, роблять її чутливою до маніпуляцій. Ідеться здебільшого про

штучне нагнітання негативних емоцій, підтримання психічного напруження в суспільстві. Це робить населення більш керованим, особливо в часи дестабілізації, коли завжди є ті, хто переслідують непросоціальні (кланові, егоїстичні) інтереси, прагне “ловити рибу в каламутній воді”. До того ж у ситуації емоційного напруження, коли людина потребує його зменшення, навіть разовий вплив (який зазвичай не може “розхитати” ієрархію особистісних смислів) може виявитися цілком ефективним [107, с. 432]. Медіа втручаються у сферу потреб і мотивів реципієнтів впливу, повідомляючи їм про засоби і способи задоволення актуальних їх потреб, а це, за П.В.Симоновим, завжди опосередковується активацією емоцій. Пряма апеляція до свідомості, формальне ознайомлення з системою соціальних цінностей і норм малоефективні [248].

Особливим результатом інтеграційного впливу медіа є феномен масової культури. Як продукт масової комунікації, масова культура (медіакультура) виконує медіаторну функцію. Вона виявляється як своєрідна “простомова” – мова штучна і “ламана”, з погляду окремих індивідів і всіх соціальних груп, що брали участь у її створенні, але зрозуміла і прийнятна для всіх членів суспільства – мова взаєморозуміння [164; 191]. Єдність створеного мас-медіа соціокультурного контексту, актуалізація спільних образів, ціннісних орієнтацій тощо, за С.Московічі, забезпечують віртуальну єдність усіх прошарків медіааудиторії [185]. Мас-медіа систематично відтворюють і актуалізують у свідомості своїх аудиторій певні образи. Масовий характер споживання забезпечує одночасне залучення до одного й того ж медіатексту широкої аудиторії. Регулярно повторюючись, одні й ті самі медіаобрази занурюються в індивідуальну й масову свідомість, формують спільні для її членів уявлення про світ. Задана ними спільна картина світу, з одного боку, об’єднує медіааудиторію, інтегрує її інтелектуально-пізнавальний потенціал та її переживання, а з другого – уніфікує її, перетворює на гомогенну масу, керований ззовні людський матеріал.

За висловом С.Московічі, засоби масової комунікації проникають у кожний дім, щоб перетворити людей на членів певної маси, на публіку [185]. Отже, мас-медіа сучасних інформаційних суспільств змінюють природу своїх аудиторій, і нинішня медіааудиторія – це не проста множина окремих індивідів, зібраних одночасно в одному замкненому просторі, а натовпом нового

виду, або “публіка” – нематеріальна, розсіяна, домашня. Інакше кажучи, в інформаційну добу кожна людина є елементом певної маси (публіки), яка зазвичай опирається розуму, схильна до навіювання, піддається пристрасі й авторитету лідерів, готова їх наслідувати і підкорятися їм. Щоб створити масу (публіку) для себе, нинішнім політикам (іншим маніпуляторам свідомістю) достатньо мати певний набір елементів акторської майстерності і “свої” (“кишенькові”) мас-медіа.

Сучасні нові медіа (зокрема, Інтернет) створюють умови, за яких контакти між представниками різних культур є природними, звичними, постійними. За таких контактів відбувається процес взаємовпливу культур, спрямований на вироблення толерантного ставлення і прийняття цінностей інших культур [203]. У намаганнях людей інтерпретувати дійсність так само, як інші люди (зокрема, й представники інших культур), які видаються їм компетентнішими і розвиненішими за них самих, виявляється як інформаційний конформізм [221]. У цьому розумінні медіасуспільство є спільністю конформних людей, які дивляться телевизор і обмінюються думками з приводу побаченого. За формулою М.Маклюена “Medium is message”, телевізійна картинка є спільним світом глядачів – членів “великого” (суспільство), “середнього” (референтні соціальні групи) і “малого” (сім’я) соціумів. Інформаційний конформізм є ознакою і частиною загального об’єднувального потенціалу масової культури [155].

Існування людей в умовах спільного простору, з одного боку, сприяє формуванню групових норм, характерних для окремих медіааудиторій, а з другого – активує нові спільні проблеми, більшість яких мають морально-етичний характер. Т.Купер склав перелік із 40 головних етичних проблем, які, на його думку, виникли (активувалися) в результаті використання нових інформаційно-комунікаційних технологій [43, с. 402]. До цього переліку, зокрема, увійшли проблеми справедливості і рівноправ’я, проблеми розшарування суспільства, непристойності і порнографії, асоціальної поведінки, в тому числі й екстремальної поведінки в медіасередовищі (піратство, плагіат, хакерство тощо), незаконного копіювання і привласнення інформації (питання авторства медіапродукту) з метою використання іншими особами в корисливих цілях (для продажу, незаконного поширення тощо).

Важливою інституціональною функцією мас-медіа є *функція нормування соціального життя* (нормативна функція і, власне, функція соціального контролю). Публічне інформування про діяльність значущих соціальних суб'єктів (органів влади й державного управління, економічних структур, громадських організацій тощо), висвітлення важливих подій громадського життя, створення спеціальних комісій, проведення власних (журналістських) розслідувань і оприлюднення їх результатів, моральна оцінка та критика рішень і дій соціально значущих суб'єктів, яка спирається на громадську думку, заведення кримінальних справ на основі оприлюднених результатів журналістських розслідувань тощо. У зв'язку з цим П.Лазарсфельд і Р.Мертон, які порушили питання про використання мас-медіа як інструменту контролю за суспільством (як Паблік Рілейншз), відзначають, що мас-медіа здатні, по-перше, посилювати (присвоювати) статуси і престиж (наприклад, виділити з маси людину і позиціонувати її думки й поведінку як такі, що гідні уваги і наслідування) і соціальні норми (демонстрація того, як винагороджується дотримання пропагованих соціальних і культурних норм і як карається відхилення від них, у результаті чого людина змушена вибирати між відмовою від норми й ідентифікацією як аутсайдера і приєднанням до більшості та відмовою від власних переконань) [164, с. 113]. До образу героїв як еталону для самоідентифікації добре підходять “зірки” (екрану, естради, спорту, бізнесу, шоу-бізнесу). Фактор “зірковості” істотно посилює переконливість образу (Т.Я.Анікеєва, Л.В.Матвєєва, О.Б.Шестопал) [164; 311]. Для “зірки” здебільшого характерне послаблення соціальних зобов'язань. Вона має дозвіл на вчинки і норми, які забороняються іншим суб'єктам соціальних взаємин, тобто здатна існувати лише в контексті соціальних і культурних норм, а головне її призначення – випробування нормативних кордонів. Для образу “зірки” характерні суперечливі оцінки членів різних соціальних груп, але саме в цьому полягає її медіаторна роль: ставленням до себе вона об'єднує певні соціальні верстви населення, особливо дітей [164, с. 171].

Нормативна функція мас-медіа реалізується, зокрема, через створення медіаміфів, тому можна говорити про їх міфологічну функцію. В усі часи міф був і залишається одним із центральних понять культури. І не тільки культури. Міфами цікавляться філософи, соціологи, політологи, соціальні психологи,

рекламісти і піарники. Міфи вважаються універсальним і “надепохальним” культурним феноменом, який слугує джерелом нарративу для створення нових реальностей (романів, кіно, рекламних сюжетів, виборчих кампаній тощо). Медіаміфи (про необхідність долучення до цивілізованого світу, НАТО чи Євросоюзу, про “сильну руку”, героїв-визволителів і чудодійний порятунок, свободу слова, “американську мрію”, середній клас, демократію – ринкову економіку, правову державу, громадянське суспільство, “народний” міф про те, що народ знає, чого він бажає, тощо), як і будь-які міфи загалом, містять не лише створені мас-медіа образи й уявлення про предметний світ, ідеї, цінності тощо, а й готове ставлення до всього цього. Міфи задають особливий спосіб бачення світу, спрямований на пасивне сприймання і згортання потенційних можливостей людини [158, с. 207]. Це характерне й для медіаміфів, які до того ж завжди є знаряддям чийогось піару і мають великий нормативний і переконувально-пропагандистський потенціал. Як стверджує Г.Г.Почепцов, якщо суспільство не буде спільний міф, що має “сформувати єдину картину світу і об’єднати націю”, життя людей стає безцільним, бо їх не зігрівають надії на “можливість кожного чистильника взуття стати мільйонером” (американський міф), на те, що “гедонізм становить смисл існування” (австрійський міф, що коріниться в історії імперії Габсбургів), що “трудоий ентузіазм врятує світ” (радянський міф) тощо [222, с. 389].

Міфологізована (архетипно-образна) інформація, яка сприймається як незаперечна нормативна даність, діє на рівні архетипів колективного несвідомого, оминає фільтри свідомості, сприймається “на віру” як істина і керівництво до дії. Постійне впровадження такого типу інформації (певного змістового модуля) дає свій результат: “старі”, традиційні міфологічні матриці (наприклад, матриця “соціалістичної свідомості”) поступово витісняються новими. Особливо важливим є те, що діти і молодь, виховані в умовах інформаційного хаосу і дії нових медіаміфів, значно менше сумують за “старими” ідеологічними формами, які з дитинства доносили їм представники старших поколінь.

Об’єднувальний ефект мас-медіа досягається і тим, що вони постають як своєрідний інститут дозвілля для своїх аудиторій і виконують розважальну (дозвіллеву) функцію. З появою екранних медіа розпочався розвиток індустрії “екранних роз-

ваг”. Медіарозваги нині є складовою медіакультури суспільства, а ставлення до них і характер їх споживання розглядаються як критерій рівня медійної культури цільових аудиторій, найактивнішими споживачами яких є діти й учнівська молодь, оскільки саме вони користуються телевізором, комп’ютером, відеотехнікою значно більше часу, ніж дорослі [342]. Нині телебачення як засіб дозвілля з істотним відривом лідує як серед дорослих, так і серед підлітків, а час перегляду розважальних телепрограм в усьому світі всякчас зростає. За даними соціологічних опитувань, комп’ютер і телебачення посідають друге місце після приготування уроків у переліку щоденних занять більшості школярів. За даними Л.В.Матвєєвої, 58% опитаних російських школярів проводять свій вільний час біля телевізора [164, с. 27]. Аналогічні дані отримано в Німеччині та інших розвинених країнах. За звітами Інституту соціальної та політичної психології АПН України (О.Т.Баришполець, Л.А.Найдьонова), вони збігаються і з результатами опитувань учнівської молоді в Україні [166]. На думку Р.Пацлафа, це цілком природно, оскільки телебачення, власне, й існує не стільки для об’єктивного інформування населення, скільки для того, щоб розважати його, відволікати від життєвих проблем і навіювати потрібні, з погляду замовників і авторів телепрограм, зразки думок і поведінки [210]. Дозвіллева (проведення вільного часу) і розважально-гедоністична функція телебачення реалізуються за особливими законами масової культури і зумовлені самою природою медіа. Навіть при висвітленні серйозних проблем (в аналітичних програмах, у кримінальній хроніці чи новинах) глядачів не просто інформують, а розважають. І це прив’язує до них, утримує у сфері впливу медіа дорослі і дитячі аудиторії.

Багато дослідників розглядають медіа як інструмент зменшення психічного напруження, і це є продовженням дозвіллекво-рекреативної їх функції. За Т.В.Кабаченко, вони: 1) дають поштовх до переосмислення ситуації (фіксація уваги на альтернативних системах пріоритетів, раціональна зміна ставлення до ситуації); 2) викликають “шок” (фізичний, фізіологічний, емоційний тощо) як спосіб відволікання від попереднього досвіду, його переосмислення; 3) сприяють перенесенню (делегуванню) власних переживань персонажам з телеекрану; 4) зумовлюють зміну соціального контексту (реальне чи символічне послаблення соціальних зв’язків); 5) зміцнення соціальних контактів через

спільні переживання (співпереживання); 6) релаксацію через фантазування; 7) ідентифікацію з символічними носіями оптимального стану; 8) гедоністичні переживання тощо [107]. Цьому сприяють численні розважально-ігрові телевізійні програми, які спеціально створені для розваг і відволікання від життєвих проблем і забезпечують зменшення напруження. Медіарозваги дають змогу дорослим і дітям переключатися із повсякдення на гру з іншими значеннями, схемами і правилами, вийти в позабуденний вимір, як це, зокрема, роблять мистецтво, карнавали, релігійні й психотерапевтичні практики та інші масові дії. Закінчення цієї гри означає необхідність повернення до реальності повсякдення, а щойно пережита реальність стає незначною і примарною [30].

В умовах медіасуспільства, в якому електронні (екранні) медіа (телебачення, Інтернет, численні відеопристрої) постають як відносно самостійний і самодостатній чинник соціального середовища (медіасередовища), де розгортається життя дітей, можна говорити про таку функцію мас-медіа й інших медіа, як функція соціалізації особистості (А.О.Реан, Я.Л.Коломінський, В.О.Ядов) [234; 246]. Тож роль аудіовізуальних медіа в житті дітей, яким довелося зростати в інформаційних суспільствах, є дуже значною, але медіа дають дітям не лише позитивні, а й негативні зразки думок та соціальної поведінки.

Нині дорослі, навіть ті, що почуваються відповідальними за успішну соціалізацію дітей, не уявляють життя дитини (в тому числі й дошкільника) без електронних медіа. Тому важливо усвідомлювати обмеженість і неперспективність постановки питання щодо того, слід (і в яких межах) чи не слід дозволяти дітям дивитися телевизор (грати в комп'ютерні ігри, користуватися Інтернетом тощо). Натомість важливо знати, що аудіовізуальні (екранні) мас-медіа сутнісно інакше постають перед дітьми, ніж перед дорослими споживачами. Зокрема, стосовно дорослих медіа за визначенням, як і належить, постають саме як засоби масової інформації (масової комунікації), а стосовно дітей – передусім як альтернативний інструмент особистого розвитку і засіб задоволення природних вікових їх потреб (у пізнанні, спілкуванні, розвагах, грі). Отже, більшість перелічених інформаційно-комунікаційних, інтеграційних та інших важливих їх функцій, пов'язаних із масовою їх дією на цільові аудиторії і формуванням громадської думки, набувають для дитячих

медіааудиторій дещо іншого значення. Як мас-медіа вони є для дітей переважно опосередкованими близькими дорослими і соціалізаційним оточенням. Що молодша дитина, то більше аудіо-візуальні (екранні) медіа є для неї просто як медіа, і навпаки, що старше вона ставатиме, то більше медіа будуть для неї медіа масового призначення (мас-медіа). Тому, аналізуючи проблеми перебування дітей у медіасередовищі, ми вживаємо обидва цих поняття – “медіа” і “мас-медіа”.

2.2.2. Медіавплив: інструментальний ресурс соціалізації

Мас-медіа як соціальний інститут чинять істотний вплив на суспільство і його членів, але існування у сфері їх впливу не обов’язково означає, що цей вплив є формувальним і має причинно-наслідковий характер, тобто є таким впливом, як його розуміє соціальна психологія. Тому доцільніше говорити, що вплив медіа на індивідуальних і колективних соціальних суб’єктів має як соціально-психологічний (взаємний формувальний вплив одних соціальних суб’єктів на інших), так і “філософський” (універсальний вплив, за якого “все з усім пов’язане” і “всі на всіх впливають”) характер і зміст.

Медіавплив, як вплив соціально-психологічний, є доцільним і спрямованим на заплановані ініціатором впливу зміни психіки і поведінки індивідуальних і колективних (груп, спільнот, націй, суспільств, соціумів тощо). За А.Аронсоном, медіавплив – це процеси (а також сукупність засобів, методів і т. ін.), через які люди чи соціальні групи безпосередньо впливають на думки, настанови, цінності і поведінку інших людей (груп), а в прикладному значенні – це вплив, який одні люди чинять на переконання і поведінку інших людей з метою змінити їх [14, с. 31]. Таке втручання в розвиток індивідів, груп, інших соціальних суб’єктів (Ю.М.Жуков, В.П.Чудинова) спрямоване на: 1) знання і уявлення людей (результатом цього є зміна інформованості); 2) настанови (результатом є зміна настанов); 3) поведінку (результатом є нова поведінка). Втручання медіа реалізується через вплив медіатекстів (медіамеседжів, медіаобразів) на медіааудиторії у сферах освіти, виховання, формування поведінки, поглядів, настанов, комунікації, обміну інформацією тощо [93; 304]. У телеобразах і коротких телевізійних меседжах технічно поєднуються слово, музика, динамічний образ, гамма-

кольори, анімація, звукові і світлові ефекти тощо. І все це спрямоване на привертання уваги глядачів, утримання їх біля телеекрану, примушування в той чи той спосіб реагувати на це. Отже, учасниками медіавпливу як двобічного соціально-психологічного інформаційно-комунікаційного впливу, є медіатекст (медіамеседж, медіаобраз) і адресат та особливості його реагування на спрямований на нього вплив. Таке уявлення про медіавплив істотно відрізняється від прийнятих у теорії і практиці масових комунікацій, де під соціально-психологічним впливом мається на увазі передусім суб'єкт-об'єктні стосунки між його учасниками, та обов'язкову наявність акту комунікації (діалогу, зворотного зв'язку), спрямованого на отримання певного ефекту як результату спільних зусиль тих і тих [15; 60; 93; 164; 304].

Медіавплив, як вплив інформаційний, є активним і навіть певною мірою агресивним, оскільки вже в понятті “інформація” (“ін-формація”, “ін-формування”, “формування в...”) імпліцитно міститься ідея активного втручання в певну, вже існуючу форму з метою щось зробити з нею (закріпити чи змінити в ній) без її згоди на це. І якщо в предметному світі об'єкти, предмети, речі трансформуються за допомогою фізичної сили й енергії, то у світі соціальному цю роль виконують сила й енергія інформації (слово, символ) [238, с. 51]. Однак інформація виконує функцію ін-формування, втручання в ті чи ті форми (ментальні, почуттєві, соціальні тощо) і їх перебудову, якщо вона не просто включається у внутрішній контур соціальної системи, а спричинює відгук з її боку, тобто якщо між ними виникає інформаційний зв'язок. І, як зазначалося, медіавплив – це вплив за своєю суттю соціально-психологічний, а отже, загрози, які він з собою несе, також мають соціально-психологічний характер і зміст.

Соціально-психологічна природа медіавпливу зумовлює те, що він, з одного боку, є апіорі пропагандистським (обов'язково щось пропагує), переконувальним (у чомусь переконує) і має маніпуляційну природу (ініціатор впливу прагне досягти сформульованих ним інформаційно-комунікаційних цілей з використанням усіх можливих способів, “за будь-яку ціну”), а з другого – засобом подолання більш-менш активного спротиву і протидії тих, на кого він спрямований.

Усю множину інформаційно-психологічних впливів класифікують за різноманітними критеріями. За упорядкованістю серед них вирізняють: стихійні, безсистемні та організовані; за

ефективністю (силою) впливу – високоінтенсивні, екстремальні й неінтенсивні, слабкі [268]; за тривалістю дії – довготривалі і постійні, нетривалі, короткочасні (імпульсивні), безперервні, періодичні, одномоментні та ін.; за особливостями взаємодії із психікою реципієнтів – кумулятивні, резонансні, медіативні, стимулювальні, стримувальні тощо [284]; за особливостями інформаційного джерела – персоніфіковані (джерело і автор повідомлення відомі), анонімні (джерело знеособлене або невідоме), особистісні (персоніфіковані), групові (колективні) [221]; за спрямуванням – індивідуальні, адресні, цільові, такі, що враховують особливості об’єкта впливу (або вплив на індивідуальну свідомість), вплив на масову свідомість (громадську думку, цільові аудиторії тощо) [98]. Залежно від того, до яких складових психіки апелює комунікатор, виокремлюються впливи на емоції, на потреби і мотивацію, на поведінку, свідомість (думки, цінності, настанови), підсвідомість (або підпороговий вплив) [164]. За об’єктом впливу він може бути точковий, локальний, вибірко-вий, розпорошений, глобальний [191]. З урахуванням від стратегії і отриманих результатів вплив може бути системоутворювальним, фундаментальним, що стосується підвалин буття суб’єкта, спрямованим на периферійні структури свідомості [106]. За рівнем усвідомлення мети (намірів, технік, технологій) впливи можуть бути профілактичними, перешкоджальними, фасилітаційними, інформуючими, корекційними [266]. Залежно від усвідомлення фактів і результатів дії впливи поділяють на умисні (усвідомлені, доцільні), ситуаційні (неусвідомлені, випадкові) [258]. За результативністю впливи оцінюють як ефективні – неефективні, глибинні–поверхові, неістотні, стабілізувальні – дестабілізувальні, організаційні – дезорганізаційні [284]. За масштабами спричинених трансформацій впливи можуть бути глобальними – локальними, частковими, на конкретну поведінку – на особистість загалом (мотиви, смисли, цінності, життєві перспективи), вплив “тут і тепер” – відстрочений, “на перспективу”, зміна ставлення до речей – зміна ставлення до людей, переоцінювання себе – переоцінювання ситуації, інших людей. Залежно від оцінки наслідків впливу в межах категорії “добре – погано” виокремлюють позитивний – негативний, патогенний – катарсичний, гуманізуючий – дегуманізуючий, конструктивний – деструктивний (руйнівний для психіки, суб’єктності, “соціальності”) [266; 268; 284].

В.Г.Крисько вважає, що інформаційний вплив є переважно впливом інформаційно-пропагандистським, який переконує в доцільності певної ідеології (не тільки ідеології суспільно-політичного значення, а й “часткових” соціальних ідеологій, наприклад, ідеології споживання). Головна його мета – формування певних соціальних ідей, поглядів, переконань і водночас активізація позитивних чи негативних емоцій, почуттів і навіть бурхливих масоподібних реакцій. Переконувальний вплив, здатний змінити індивідуальні і групові переконання, забезпечується: 1) професійно складеними, аргументованими повідомленнями (меседжами); 2) доступністю мас-медіа, які поширюють ці повідомлення (меседжі); 3) достовірністю джерел, з яких вони надходять; 4) дією психологічних чинників (зокрема, збігом уявлень і переконань аудиторії з уявленнями і переконаннями авторів повідомлень, чутливістю аудиторії до певного меседжу, її довірливості тощо). Що менше людина підготовлена до таких впливів соціального середовища і мас-медіа як його агентів, то кращими можуть бути не тільки результати впливу, а й зумовлені ними психологічні втрати [131, с. 177].

Важливою ознакою медіавпливу є те, що він, попри надзвичайно високу маніпуляційну спроможність, є переважно впливом нормативним і полягає в інформуванні медіааудиторій про “належне” (з погляду ініціатора впливу). Нормативний вплив реалізується трансляцією достатньої кількості зразків “належного” і “неналежного”, а також відповідних “реєстрів” нагород (за слідування цим зразкам) і покарань (за відхилення від них). Крім того, медіамеседжі явно чи імпліцитно репрезентують думку “простої більшості” з тих чи тих соціальних проблем і демонструють доцільність дотримання цієї думки як способу отримання і збереження соціального визнання [97, с. 101]. Щоб досягти свідомості споживача і вчинити на неї реформувальний вплив, кожна нова інформація має здолати численні нормативно-категоріальні й настановленево-ціннісні кордони, які в індивіда на момент впливу вже сформовані, і справити на нього враження відповідності його інтересам і потребам, засвоєним ним соціальним нормам, думці широкого загалу.

Особливістю медіавпливу є також те, що він постає не лише як інформування, а передусім як комунікація, причому комунікація масштабна, масова. Поняття “комунікація” при цьому є родовою категорією щодо поняття “інформація”.

Соціальна природа обох цих феноменів не викликає жодних сумнівів. У найзагальнішому розумінні комунікація – це соціально зумовлений процес передавання і сприймання інформації в умовах міжособистісної і масової взаємодії за допомогою різних комунікативних засобів. Ю.А.Шерковін кваліфікує комунікацію як “систематичне поширення повідомлень (через пресу, радіо, телебачення, звуко- та відеозапис) серед великих аудиторій з метою утвердження духовних цінностей та здійснення ідеологічного, політичного, економічного впливу на оцінки, думки й поведінку людей” [309, с. 348]. За даними Т.Я.Анікєєвої, Л.В.Матвєєвої, Ю.В.Мочалової, Л.А.Найдьонової, Ф.І.Шаркова та інших авторів, медіакомунікація сприймається аудиторією як міжособистісна взаємодія і розгортається за відповідними закономірностями [164; 167; 306].

Комунікація структурує інформацію за змістом і способами її включення в соціум. Будь-яка інформація набуває ознак комунікації, оскільки без реципієнта інформаційного впливу інформація не має жодного смислу. Тому цілком природно, що основу всіх відомих моделей інформування становлять моделі комунікації, що ґрунтуються на класичній парадигмі Г.Ласвелла, згідно з якою комунікація розглядається як ланцюг з кількох елементів: “хто повідомляє” – “про що повідомляє” – “якими каналами” – “кому саме” – “з якою метою” – “з яким ефектом”. Згодом цю модель було вдосконалено за допомогою включення таких елементів, як “зворотний зв’язок”, склад аудиторії, походження і мова комунікації та деяких інших [341].

Медіакомунікація як тип соціальної комунікації має особливості і додаткові можливості. По-перше, вона має масовий характер і означає систематичне поширення (за допомогою технічних засобів тиражування) спеціально підготовлених соціально значущих повідомлень серед великих за кількістю учасників, анонімних і “розпорошених” аудиторій з метою впливу на настанови, оцінки, думки і поведінку людей. По-друге, вона здатна чинити широкомасштабний вплив на соціальні групи (спільноти, організації, суспільство в цілому) в існуючих у суспільстві інформаційно-комунікаційних мережах і в санкціонованих ним межах. Оскільки медіакомунікація розгортається навколо найважливіших сфер суспільного життя і подій, що мають суспільне значення, вона формує соціальний дискурс, слугує орієнтиром і чинником формування уявлень і світоглядних орієнтацій

населення, способів його мислення і поведінки, а також спричинює відповідний емоційний відгук саме в цій, далекій від її повсякденних проблем і турбот сфері. Натомість, те, що становить мікрорівень життя людей, їх практичне повсякдення, стає значно менш досяжним для неї. Особливістю медіакомунікації є також те, що її суб'єкти – і ті, що чинять медіавплив, і ті, на кого він спрямований, є не стільки індивідуальні суб'єкти, скільки (передусім) колективні носії соціальних цінностей (оцінок, настанов тощо) – соціальні спільноти, групи, які транслують спеціальні знання і духовні значення в масову (практичну) свідомість [195] і прагнуть подати ці цінності (оцінки, настанови) як загальні і значущі для всього суспільства і, отже, для зростаючих у ньому дітей.

Медіасередовище і медіавплив становлять інформаційно-індивідуально-соціальну систему, яка значною мірою функціонує “тут і тепер” і як ресурс масового призначення має потужний соціалізаційний потенціал, котрий виявляється на всіх рівнях суспільного життя. При цьому важливою і потенційно проблемною особливістю медіавпливу (з огляду на соціалізацію) є відстрочення його в часі. Власне, всі соціалізаційні здобутки і зміни індивідуальних і колективних суб'єктів соціалізації віддалені (“відчужені”) від джерела цих змін, розділені з ним не лише часом, а й міжпоколінними відстанями, тобто вони є феноменами соціальної післядії. І найбільша проблема полягає в тому, що накопичення “медіатоксинів”, яке спричинює небажані соціалізаційні зміни, відбувається непомітно і поступово, проростає в особистісні структури індивідів, у масову свідомість, вкорінюється там, а коли небажані зміни стають очевидними, вони досить важко піддаються корекційному педагогічно-виховному впливу.

Складна й суперечлива проблема медіавпливу середовища на підростаюче покоління стала нині актуальною у більшості країн Заходу і Сходу. Як наслідок глобалізаційних процесів вона актуалізувалася й на пострадянському просторі, зокрема в Україні. Отже, нині не лише перед західними, а й перед російськими та вітчизняними дослідниками постали зумовлені цією проблемою культурологічні, світоглядно-етичні, естетичні, екологічні, просвітницько-виховні та соціально-психологічні питання (Г.М.Авер'янова, Н.М.Дембицька, Н.Б.Кирилова, В.В.Москаленко, Б.В.Потятиник, О.В.Федоров, В.П.Чудинова та ін.) [5;

119; 183; 219; 276; 304]. Кожне з цих питань має вирішуватися в індивідуально-особистісній (що стосується медіавпливу на психіку і поведінку окремих індивідів і становить інтерес для психотерапевтів і психологів-практиків) і суспільно-соціальної площині (що має державне й міждержавне значення, оскільки є питанням інформаційної, а отже, національної безпеки) [5; 35; 114; 119; 219; 286].

Коли йдеться про інформаційний вплив (зокрема, про медіавплив), зазвичай мають на увазі рух інформації від джерела інформації (рівень відправника інформації) до її приймача (рівень адресата, отримувача меседжу) через визначені канали за допомогою певних засобів і прийомів [222, с. 436]. При цьому джерелом і приймачем інформації можуть бути “живі” й “неживі” системи, і перші більш цікаві для нас. Тому ми завжди говоримо про інформаційний вплив як про вплив соціально-психологічний, за якого суб’єктами впливу є, з одного боку, інформація і все, що за нею стоїть (джерела, канали, інститути), а з другого – реципієнт як соціально-психологічна система, на яку спрямований вплив. Отже, в умовах медіавпливу інформація (медіамеседж) є потенційним чинником певних змін у свідомості й поведінці реципієнтів, який може й не активувати ці зміни.

Множину відомих теорій і концепцій інформаційного впливу (впливу мас-медіа на споживача) неодноразово аналізували багато дослідників і презентували у фаховій літературі з масових комунікацій, паблік рілейшнз та ін. Умовно концепції медіавпливу можна розглядати за: 1) місцем (активна чи пасивна роль) аудиторії в процесі медіакомунікації; 2) ефективністю медіавпливу на аудиторію (розміри й характер ефектів і наслідків медіавпливу на психіку і поведінку реципієнтів); 3) механізмами розгортання й реалізації медіавпливу.

За роллю медіааудиторії у процесі медіакомунікації (залежно від того, об’єктом чи суб’єктом впливу вона є), практично всі відомі теорії інформаційного впливу репрезентують три стратегії впливу і, відповідно, три дослідницькі напрями: 1) об’єкт-об’єктний (реактивний, імперативний), згідно з яким людина виступає пасивним об’єктом комунікації, а її психіка – об’єктом впливу будь-яких зовнішніх чинників; 2) суб’єкт-суб’єктний (діалогічний, інтеракційний), що ґрунтується на уявленнях про активність людської психіки та індивідуальну вибірковість її реагування на зовнішні впливи, коли суб’єкт активно

опрацьовує й перетворює інформацію, що надходить ззовні; 3) суб'єкт-об'єктний (або маніпулятивний) [89; 135; 168; 229; 268; 277; 284; 313].

Тільки за суб'єкт-суб'єктної стратегії психіка виступає як відкрита система, що перебуває у постійній взаємодії з навколишнім світом й регулюється внутрішніми і зовнішніми чинниками. Ставлення до аудиторії як до суб'єкта медіавпливу, що має свої потреби, інтереси, уявлення про “належне” тощо, спричинило появу низки концепцій, які допоки не набули статусу теорій, але є досить визнаними у психології масових комунікацій. Це концепції залежності ефектів масової комунікації, інформаційного дефіциту, найменшого зусилля, корисності і задоволення потреб та ін. Більшість цих концепцій (концепція “корисності і задоволення потреб”, “концепція найменшого зусилля”), по-перше, наголошують, що з інформаційного потоку “виловлюється” передусім та інформація, яка задовольняє потреби реципієнтів [191, с. 97], а по-друге, що живі істоти (і люди, і тварини) прагнуть отримати вигоду в найдешевший, найзручніший, найменш витратний для себе спосіб [157, с. 293].

За ефективністю впливу на аудиторію розрізняють теорії тотального і обмеженого (вибіркового) медіавпливу. Теорії тотального впливу (теорія “магічної кулі”, теорія “гіпотермічної голки” тощо) розглядають вплив мас-медіа на масового споживача як незаперечний, апріорі “приречений” на ефективність. Зокрема, теорія “магічної кулі” постулює ідею, що медійні меседжі однаково сприймаються всіма членами аудиторії і неминуче викликають швидку й безпосередню реакцію (Г.Ласуелл, У.Шеннон, П.Лазарсфельд, Д.Белл, Ш.Уївер, К.Ховланд, Г.Келлі, У.Ліппманн, У.Шрамм). Теорії вибіркового впливу (теорії “селективного сприймання”) наголошують, що вплив засобів масової комунікації опосередковується численними “проміжними змінними”: індивідуальними особливостями учасників телекомунікації, особливостями субкультури, в межах якої здійснюється їх соціалізація, соціальними ролями, статусами, соціальними взаєминами, в які вони включені (Б.Берельсон, Г.Блюмер, Е.Катц, Дж.Клаппер, Г.Комсток, Г.Малецке, Дж.Робінзон, К.Ховланд та ін.).

Механізми медіавпливу детально розглядалися в параграфі “Механізми соціалізації”. У літературі з масових комунікацій описано деякі специфічні механізми впливу (міфологізація ме-

седжів, створення штучних інформаційних подій, новомова, запуск чуток, запровадження перформенсів та ін.). Але при цьому можлива їх множина може поділятися на дві великі групи – рефлексивні (раціонально-когнітивні) і рефлекторні (інтуїтивно-емоційні). Залежно від того, які з цих механізмів вважаються домінуючими, теорії впливу, що апелюють до них, поділяють, відповідно, на раціонально-когнітивні та ірраціонально-емоційні. Так, переконувальний медіавплив спрямовується на свідомість і здійснюється за допомогою рефлексивних механізмів (моделювання, рефлексії, переконання, наслідування, вторгнення, залучення, підкорення і т. ін.). Натомість рефлекторний вплив, який є здебільшого маніпулятивним, апелює до позасвідомісних структур і здійснюється за допомогою рефлекторних механізмів (навіювання, зараження, міфологізації тощо). Кожний акт інформаційно-психологічного впливу стикається з відповідною індивідуальною системою психологічних захистів і протидії йому. При цьому має значення не лише майстерність джерела (відправника) і напрям впливу, а й рівень активації його реципієнтів.

Більшість раціонально-когнітивних теорій інформаційного впливу (як і теорій масової комунікації) сформульована у традиціях когнітивної психологічної парадигми (П.Бергер, Дж.Гербнер, П.Ланг, Г.Левенталь, У.Ліппманн, Т.Лукман, М.Маклейн, Л.Морган, Е.Ноель-Нойманн, Дж.Робінзон, Б.Уестлі, Г.Холл). Найвідомішими з них є теорія фреймінгу, теорія конструювання соціальної реальності та ін. Згідно з теорією фреймінгу, процес оброблення й інтерпретації людьми нової інформації опосередковують уже існуючі в їхній свідомості ментальні структури (схеми, системи значень, фрейми тощо). Вони й визначають стратегії оброблення нової інформації: 1) “активне оброблення”, пошук додаткових джерел інформування на основі припущення, що медіаінформація завжди неповна, тенденційна, викривлена намірами автора; 2) “рефлексивну інтеграцію”, рефлексію, критичне осмислення нової інформації, обговорення її з іншими; 3) “селективне сканування”, виділення і сприймання з усього змісту медіаповідомлень тих, які узгоджуються з наявними уявленнями членів аудиторії, і водночас ігнорування “нецікавих”, “нерелевантних” повідомлень. Фрейми є центральною організуючою ідеєю, містком між соціальною і культурною реальностями і повсякденним, звичним розумінням соціальної вза-

смодії. Здійснити фреймінг означає вибрати певні аспекти реальності і зробити їх найістотнішими у контексті комунікації, а отже, забезпечити специфічне визначення проблеми, її інтерпретацію, моральне оцінювання та рекомендацію до дії. Фреймінг і презентація подій медіа чинять систематичний вплив на сприймання і розуміння їх реципієнтами [164].

Згідно з теорією конструювання соціальної реальності (П.Бергер, Т.Лукман), мас-медіа є органічною частиною реальності, яка, в свою чергу, може змінювати реальність і уявлення про неї у свідомості аудиторії [30]. За концепцією “спіралі мовчанки”, що розроблена Е.Ноель-Нойманн як частина теорії формування громадської думки, суспільство прагне ізолювати індивідів, не згодних з думкою більшості. Унаслідок цього індивід постійно відчуває страх ізоляції, який спонукає його погодитися з думкою більшості. Це виявляється в його поведінці, особливо під час публічних висловлювань. Що більше індивідів наслідують ці тенденції, то швидше та чи та думка починає домінувати в суспільстві [199].

На відміну від інтелектуально-когнітивних, теорії і концепції ірраціонально-емоційного (психічного, за Г.Г.Почепцовим) впливу апелюють не стільки до ментальних конструктів свідомості, скільки до емоційно-почуттєвої сфери індивіда. За даними Г.Г.Почепцова, з екрану телевізора зчитується 31% вербальної інформації, а решта (69%) – інформація невербальна, яка краще запам’ятовується й відновлюється [222].

Усі відомі теорії інформаційного впливу (медіавпливу), з погляду С.І.Іванченко, можна розглядати як репрезентації трьох дослідницьких напрямів: 1) соціально-психологічного (за якого під медіавпливом розуміють комунікаційну взаємодію індивіда з соціумом); 2) медіа-психологічного (за якого під інформаційним впливом розуміють взаємодію індивідуальних і колективних суб’єктів з великою кількістю аудіовізуальних (медіа-) текстів; 3) семіотичного (герменевтика, експериментальна риторика, психосемантика й інші дослідницькі напрями), що розглядає інформаційний вплив з позицій психології мовлення (тексту) і породжуваних текстами образів і смислів. На думку С.І.Іванченко, кожний такий підхід у різні способи наголошує на більш-менш свідомій, активній, але практично завжди добровільній участі людини у процесі інформаційного обміну (комунікації) [106].

За *соціально-психологічним підходом*, інформаційний вплив є різновидом соціального впливу, який може бути або нормативним (соціальне нормування через вплив авторитетів, громадську думку, груповий тиск тощо, причому нормативна сила соціуму є дуже потужною, і не кожна людина здатна кинути їй виклик), або суто інформаційним (наслідування прикладу оточення, конформізм, покладання на те, що “інші знають краще”, “вони знають більше”, “ми не маємо належної інформації” і т. ін.) [97]. Отже, інформаційний вплив є там, де індивід добровільно схиляється до думки джерела інформації (як більш інформованого, авторитетного і впливового) або до думки більшості (“всі одразу помилятися не можуть”). Це корелює з уявленнями про конформність (Л.Фестінгер), тобто з внутрішнім прийняттям замість вимушеного підкорення [279].

Це відбувається зазвичай тоді, коли в реципієнта впливу немає власної позиції або коли він свідомо відмовляється від своєї позиції на користь загальноприйнятої думки. У розробленій Е.Ноель-Нойманн концепції “спіралі мовчанки”, яка з’ясовує зв’язки між усіма складовими медіакommunікації (мас-медіа, індивідуальною свідомістю, міжособистісною комунікацією, соціальною взаємодією, громадською думкою), зазначено, що суспільство ізолює індивідів, не згодних з думкою більшості, а природне небажання людини опинитися в ізоляції спонукає її приймати думку більшості. Це сприяє домінуванню в суспільстві спільних думок (“громадської думки”) і утримує необхідну для відтворення суспільства більшість у межах просоціального впливу [199].

Інформаційний вплив виявляється тоді, коли людина не має власної позиції і коли вона свідомо відмовляється від власної позиції на користь загальноприйнятої. Дж.Тернер розвинув цю думку у своїй теорії самокатегоризації [97, с. 60]. Когнітивний дисонанс спричинює соціальну невпевненість і породжує потребу в додатковій інформації. Це спричинює соціальну залежність від інших і призводить до виникнення конформізму. Тож інформаційний вплив має соціально-когнітивну основу, а опрацювання інформації є соціально-нормативною дією. Конформізм полягає у підкоренні груповим нормам, добровільному прийнятті того, що є правильним для більшості. Така згода може бути цілком добровільною, якщо “вони знають більше”, а “ми належно не інформовані”. Це й є інформаційний вплив.

Медіапсихологічний підхід ґрунтується на уявленнях, що медіакомунікація є системою саморегуляції колективної свідомості, яка відбувається у процесі перероблення інформації на рівні колективної свідомості [226], а отже, реалізує єдиний інформаційно-нормативний вплив, результати якого значною мірою залежать від системи настанов і цінностей, сформованих в індивіда на етапі первинної соціалізації. Слід визнати, що навіть завзяті прибічники теорій впливу медіанасильства на дитячу психіку визнають, що цей вплив не є тотальним, поширюється не на всіх, неоднаково впливає на різних дітей і залишає в дитячій свідомості неоднакові сліди. Вибірковість медіавпливу не заперечують навіть прибічники теорії моделювання агресії (зокрема, Л.Берковітц і А.Бандура) [20; 21; 33], які також обмежували вплив медіанасильства низкою соціальних та індивідуальних чинників. Тому цілком природно, що досі, попри значну кількість досліджень, зокрема, медіа-насильства, і виявлені позитивні кореляції між насильством на телеекрані і насильницькою поведінкою у реальному житті, причинно-наслідковий зв'язок між ними не доведено. Дослідники, в чиїх експериментах було зафіксовано кореляційні зв'язки між екранним і реальним насильствами (А.Бандура, Д.Хеллоран), не наполягали на їх причинно-наслідковій природі. Інші дослідники (зокрема, С.Мілграм) [175], яким не вдалося експериментально зафіксувати зв'язок між екранним і реальним насильствами, все ж не зробили висновку про те, що його немає.

Тож, якщо донедавна під масовою комунікацією розуміли опосередковану технічними засобами анонімну й односторонню дистрибуцію цільовим аудиторіям певної інформації, яка здебільшого мала ідеологічно-нормативний зміст, то з виникненням і поширенням ідеї тексту (як реальності, що є результатом інтеракційної взаємодії первинного авторського тексту з реальністю людської психіки) ці погляди істотно змінилися.

У межах **семіотичного напрямку**, який включає експериментальну риторику, прагматику, герменевтику, семіотику, психосемантичний аналіз текстів і т.ін., інформаційний вплив – це передусім мовленнєво-образний, сугестивний вплив тексту на емоції й почуття реципієнта, який відбувається у процесі взаємодії реципієнта і тексту (Н.В.Чепелева). Наслідки інформаційного впливу детермінуються інформативністю сукупного тексту (гіпертексту) для споживача, його здатністю нести певне повід-

омлення і породжувати певні образи в реципієнтів впливу [303]. Усе це так само стосується й аудіовізуального тексту (медіатексту), котрий, як і будь-який інший текст, взаємодіє із психікою суб'єктів, що перебувають у сфері його впливу, не стільки за законами обігу інформації, скільки за соціально-психологічними (зокрема, комунікаційними) закономірностями. Взаємодія людини з гіпертекстом має діалогічну природу, передбачає зворотний зв'язок, тому людина виступає активним співавтором гіпертексту [219; 285]. Саме в цьому полягає її внесок у процес медіакомунікації.

Кожний із означених підходів явно або імпліцитно передбачає, що будь-який меседж має інформативну, нормативно-ціннісну і поведінкову складові. Остання здатна активізувати комунікативну дію і зумовити певний результат (динаміку психологічного стану споживача, зміну його настанов і поведінки тощо) лише за умови суб'єктивного прийняття індивідом ідеї цього впливу й усвідомлення його наслідків. Отже, для реалізації потенціалу впливу медіамеседжу індивід має певним чином відобразити її (збагнути, відчувати, сприйняти), прийняти її (позитивно оцінити, позитивно поставитися до неї), пропустити через систему самоконтролю без страху за цілісність своєї ідентичності [59]. І знанням цього досить успішно користуються маніпулятори свідомістю, “допомагаючи” цільовим аудиторіям впливу усвідомити маніпуляційні цілі як свої власні [15; 222]. Але питання маніпульованої особистості – це передусім питання “неправильної” соціалізації, за чим, з одного боку, стоїть “педагогічно й соціально занедбана”, психологічно “незріла” дитина, а з другого – безпорадні й безвідповідальні дорослі, які не впоралися із своїми соціалізаційними завданнями. І гарною альтернативою є погляд, згідно з яким медіавплив постає як додатковий, характерний для медіасупільства чинник здійснення дитиною певних видів діяльності, що домінують на кожному конкретному етапі її розвитку: комунікативно-емоційної (у ранньому віці), комунікативно-ігрової (у дошкільному віці), комунікативно-навчальної (молодший шкільний вік), комунікативно-експериментальної (підлітковий вік) і т.д.

П.Д.Фролов стверджує, що основні парадигми медіавпливу репрезентовані в трьох моделях: 1) об'єктній (або реактивній); 2) суб'єктній (акціональній); 3) майєвтичній (фасилітаційній) [284].

Найбільш традиційною є *об'єктна (реактивна) модель*, найбільш послідовно втілена в науковій школі біхевіоризму. Згідно з цією моделлю, психіка людини – це пасивний об'єкт і, власне, результат зовнішніх умов і впливів, які майже не залежать від неї. Така модель реалізується за допомогою так званої імперативної стратегії інформаційного впливу. Найбільш успішною об'єктна модель виявляється тоді, коли з певних причин реципієнт впливу неспроможний на самостійні рішення і вчинки, і почасти тому в межах цієї моделі наслідки впливу є досить добре передбачуваними.

Суб'єктна (акціональна) модель визнає реципієнта активним, здатним вибірково сприймати зовнішні впливи і відповідно реагувати на них, проте зберігає ознаки природничо-наукового підходу до розуміння людини і способів взаємодії з нею. На практиці суб'єктна модель реалізується завдяки стратегіям, що спрямовані на підпорядкування реципієнта волі відправника повідомлення і мають, по суті, маніпуляційний характер (міжособистісне спілкування, реклама, пропаганда, індоктринація, директивні методи виховання, директивна психотерапія, практика вольової саморегуляції). У межах цієї моделі прогнозування наслідків впливу досить обмежені.

Майєвтична (фасилітаційна) модель ґрунтується на ідеях гуманістичної психології (А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, Е.Фромм) і реалізується завдяки гуманістичним, недирективним, фасилітаційним стратегіям впливу у сферах виховання, навчання, психотерапії тощо, спрямованих на активацію певних психічних процесів, усунення перешкод, що гальмують їх [162; 168; 237; 290]. Така модель визнає спонтанність і абсолютну свободу волі людини, почасти тому прогнозування наслідків впливу в її межах малоімовірне. Застосування фасилітаційних моделей, як стверджують Д.О.Леонтьєв, В.О.Татенко, П.Д.Фролов та інші прибічники вчинкового підходу, є найоптимальнішим з огляду на особистісний розвиток реципієнтів впливу [144; 267; 288].

Відомо чимало інформаційно-комунікаційних моделей, які репрезентують відносини індивідів (реальності людської психіки) з медіаобразами й інформацією (реальністю інформації). Так звані лінійні *моделі* пояснюють напрям і проміжні пункти руху інформації від джерела до реципієнта: джерело – комунікатор – меседж – канали (або мережа) комунікування –

реципієнт. Інші моделі репрезентують певний загальний алгоритм (етапність) інформаційного впливу, який, за Л.М.Федотовою, має такий вигляд: 1) привернення уваги аудиторії, залучення її в соціальну комунікацію; 2) кодування меседжів у категоріях, однакових для джерела інформації і аудиторії; 3) узгодження систем інтересів, цінностей, ціннісних орієнтацій; 4) реалізація інтересів комунікатора (результати, ефекти впливу); 5) посткомунікаційна стадія інформаційного впливу (оцінка отриманих результатів) [277, с. 73-76]. Моделі, що ґрунтуються на змістових принципах соціально-психологічного впливу на споживача, – це так звані “*пропозиційні*” (засновані на переконанні, навіюванні, апелюванні до авторитетів, позитивних взірців і прикладів) і “*прескриптивні*”, що передбачають застосування соціальних санкцій (вимога, негативні санкції, соціальний тренінг та інші види спеціального вправління). Цей тип моделей В.О.Татенко описує переважно в контексті соціально-психологічного впливу (зокрема, педагогічно-виховного впливу соціалізаційного оточення на дітей) [268]. Проте вони всякчас присутні в дискурсі медіамовлення (в рекламних меседжах, в інформаційних посланнях розважально-дозвіллевого призначення та інших ситуаціях медіакомунікації).

С.І.Розум говорить про три рівні організації інформаційного зв’язку, які репрезентують медіавплив, відповідно, на мікро-, мезо- і макрорівнях соціальної системи: 1) безпосередня детермінація; 2) сигнально-індексальний зв’язок; 3) знаково-символічний зв’язок [238].

Безпосередня детермінація – найпростіший, майже механічний рівень інформаційного зв’язку, власне зв’язок адаптаційного характеру, що виявляється на мікрорівні функціонування соціальних систем. Для успішної взаємодії з динамічним, мінливим світом потрібне оперативне знання про нього, яке випереджає, заздалегідь планує конкретні взаємодії з ним. Тож світ має бути належно представленим у досвіді людини у вигляді сталих структур (моделей, психологічних концептів) – чуттєвих образів, вірувань, настанов, переконань (у тому числі й ірраціональних), звичних способів дій, внутрішніх станів тощо. Ці концепти репрезентують індивідуальний досвід індивіда як члена конкретного суспільства і є базисом соціалізації [238, с. 54].

За *сигнально-індексального зв’язку* передача інформації є опосередкованою, тобто здійснюється за допомогою посередни-

ка (індекса-сигналу), як причинний ланцюг, що складається з кількох ланок [238, с. 55]. Для того щоб вона відбулася, отримувач сигналу апіорі повинен мати знання про презентовані цим індексом-сигналом ставлення. Ці апіорні знання визначені генетично або формуються в індивідуальному досвіді взаємодії із суб'єктом у типових ситуаціях (у процесі соціалізації) [238, с. 56]. Це, власне, комунікаційний, міжіндивідний рівень зв'язку, який виявляється на мезорівні функціонування соціальних систем і репрезентує досвід індивіда як члена соціальних груп (спільнот, організацій).

В умовах *знаково-символічного інформаційного зв'язку* велике значення має категорія “значення”. Як носії культурних норм, що склалися історично, значення є одиницями свідомості, елементами мислення, які забезпечують взаєморозуміння і взаємодію між суб'єктами [238, с. 65]. Проблемі значення присвячена велика кількість філософських, лінгвістичних, психологічних праць (Г.Фреге, Е.Гуссерль, Е.Кассіер, Ч.Огден, А.Річардс, Ф.Соссюр, Ч.Морріс, Ч.Пірс, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, В.Ф.Петренко, Г.Л.Тульчинський, А.Г.Шмельов, В.П.Зінченко та ін.), в яких висвітлено велику кількість підходів до його розуміння. Серед них найпродуктивнішим видається *“інструментальний” підхід* (Л.Вітгенштейн, Г.П.Щедровицький, П.Ф.Стросон, Л.С.Виготський, Л.Ф.Чертов), що розглядає значення як певну “третю інстанцію”, що є системою правил, норм, конвенцій, взаємин, зв'язків, ставлень тощо, котрі репрезентують суб'єктові навколишній світ і визначають взаємодію з ним (Г.П.Щедровицький, П.Ф.Стросон). Ці системи утворюють більш-менш стійкі узагальнені конфігурації, або, за Ж.Піаже, “схеми”, “психологічні концепти”, тобто систему правил перцептивної й сенсомоторної взаємодії з об'єктами і явищами навколишнього світу. Ці уніфіковані, безособові схеми включені в семантичну структуру прийнятого у певній культурі коду і є одиницями колективної свідомості. Здатність знаку узагальнювати зв'язки між будь-якими (матеріальними і нематеріальними) об'єктами і явищами і будь-якими елементами досвіду робить можливим створення загальних категорій і відповідних “мовних тропів” (метафор, метонімії, оксюморонів) у будь-якій сфері переживань і діяльності людини [151; 238]. Такий надіндивідний (соцістальний) рівень зв'язку виявляється на макрорівні со-

ціальних систем і репрезентує досвід індивіда як представника певної культури (суспільства, соціуму).

Усі відомі інформаційно-комунікативні моделі і схеми неоднаково реалізуються на різних рівнях соціальної системи. Вони можуть здійснюватись чи здійснюються на всіх рівнях одночасно, або відбуваються на кожному рівні відносно автономно, не торкаючись інших рівнів функціонування соціальної системи. На кожному з них “працюють” специфічні механізми впливу: 1) соціальні (соціальна категоризація, соціальне порівняння, авторитет лідера, ідентифікація, інтерналізація); 2) соціально-психологічні, або міжгрупові (механізми соціальної перцепції, центральний систематичний аналіз, периферійний евристичний аналіз, психічні автоматизми, переконувальний вплив, стереотипізація, сприймання, ставлення тощо); 3) індивідні (пізнавальні й емоційні психічні процеси: інтерес, увага, інтерпретація тощо).

Аналіз наявної множини теорій, концепцій і моделей медіавпливу дає підстави говорити, що, по-перше, кожен дослідник буде власні системи доказів на основі сформованих у його свідомості суб’єктивних реальностей. Тому пояснювальних концепцій може бути там само багато, як і дослідників, що взяли сформулювати їх. Людська свідомість – це “чорна скринька”, вміст якої залишається таємницею. Тож щодо процесів, які там відбуваються, можна лише будувати більш-менш правдоподібні гіпотези, кожна з яких у певний час і за певних умов матиме більший або менший пояснювальний потенціал. По-друге, в принципових поглядах на медіавплив думки більшості дослідників переважно збігаються, ніж суперечать одна одній, тому доцільно акцентувати увагу на принципових розбіжностях, яких, власне, є лише дві.

Перша розбіжність стосується питання, наскільки масштабним є медіавплив, тобто наскільки великі його аудиторії, зокрема, у якій кількості людей він змінює думки, настанови й поведінку. З одного боку, існує переконання, що цей вплив потужний, майже тотальний, а з другого – що він істотно обмежений великою кількістю чинників. Нині серед фахівців немає єдиної відповіді на це запитання, однак концепції тотального, “магічного” впливу дедалі більше втрачають свою минулу популярність. Відповідно до відомої **концепції залежності ефектів масової комунікації** (С.Болл-Рокич, Д.Грабер, М.Паренти,

М.Л.ДеФлюер, М.М.Назаров), засоби масової комунікації, медіа-аудиторія і соціальна система міцно між собою взаємопов'язані. Зв'язки взаємної залежності між ними посилюються у нестабільних, кризових суспільствах. Вони посилюються також у разі, коли медіа професійно реалізують свої соціальні функції [191]. Концепція залежності спирається на структурні умови суспільства, за яких реалізуються масові комунікації, і передбачає, що засоби масової комунікації є інформаційною системою, глибоко включеною у процеси формування стабільності, змін і конфліктів на рівні соціуму, на міжгруповому та індивідуальному рівнях. Зазначене послаблює міф про всесильність медіа, які насправді значно більше включені в структуру суспільних інститутів і залежать від них, ніж це здається на перший погляд.

Нині відомо, що найсильніший переконувальний вплив на аудиторії мас-медіа здатні чинити: 1) коли аудиторії мають слабкі й неузгоджені між собою настанови і цінності; 2) обмежені можливості інформування від інших, альтернативних джерел; 3) коли йдеться про формування настанов щодо нових, незнайомих об'єктів; 4) якщо переконувальний вплив мас-медіа не вступає в серйозний конфлікт з ідентифікаціями та ідентичностями реципієнтів. Тож найефективнішим виявляється вплив медіа на формування уявлень і ставлення аудиторії до нових соціальних об'єктів, особливо тоді, коли вони є першим і єдиним, безальтернативним джерелом інформування, а також коли надану ними інформацію неможливо перевірити за допомогою інших джерел чи власного досвіду.

Друга розбіжність стосується питання, наскільки стійкими (тривалими, глибокими) є спричинені впливом зміни. Одна із системних помилок – погляд на медіавплив як на детермінований ззовні, метасоцієтальний, самодостатній, такий, що має нездоланну переконувальну силу для тих, хто потрапляє у сферу його дії. Звідси більшість уявлень про його небезпечність і деструктивність, а сам медіавплив розглядається як те, чому практично неможливо опиратися. Та це не зовсім так. Вплив медіатекстів на споживача є обмеженим і вибіркоvim. Одночасно множинні потоки інформаційних повідомлень не можуть бути сприйняті і засвоєні в повному обсязі: щось пропускається, ігнорується, залишається за межами сприймання. Крім того, глядач не лише споглядає, а й активно опрацьовує тексти (аналізує, порівнює, інтерпретує, коментує тощо), а отже, активно творить

власний текст. Суб'єктивні смислообрази, що вибудовуються в його свідомості у результаті цієї діяльності, є не точною копією жодного з “побачених” ним образів, а результатом його добудовування, узгодження з уже сформованими. Протиставлення текстів і закладених у них смислів і значень є одним із механізмів утворення у свідомості (індивідуальній і колективній) нових семантичних вимірів і нових смислів. Нова інформація нанизується на вже готовий каркас, на знайомі зв'язки і поняття, наповнюючи їх дедалі більш конкретнішим смислом [285]. Особистісні зміни, що відбуваються внаслідок медіавпливу, неоднакові за тривалістю і зворотністю. Одні з них можуть охоплювати всю структуру особистості і стосуватися всіх рівнів особистісної регуляції, інші є поверховими і зворотними. Одні відбуваються у межах психічної (зокрема, й вікової) норми, а другі можуть набувати патологічних (асоціальних) форм. Це залежить від низки чинників, зокрема, від психологічних особливостей людини, її мотиваційно-ціннісної й настановленнєвої сфери, індивідуальної чутливості до соціальних впливів, у тому числі й з боку медіа, наявного соціального досвіду тощо, а в дітей – від їх віку, сформованих у них соціалізаційних захистів, а також від того, наскільки відповідальним є їх соціалізувальне оточення і наскільки воно здатне оберігати і захищати дітей від медіавпливу.

2.2.3. “Людський чинник” як соціально-психологічний ресурс медіасередовища

Одним із найістотніших метачинників, спроможних посилювати чи, навпаки, послаблювати дію атракторів медіасередовища (зокрема, і вплив медіа на індивідів, цільові аудиторії, ситуацію в суспільстві тощо, є низка умов, чинників, характеристик, соціально-психологічних механізмів, які разом репрезентують зміст, стан і динаміку системи, котру можна означити як “людський чинник”. Комфортний і стабільний стан цієї системи забезпечується дією численних механізмів захисту, передусім когнітивних (свідомих, або центральних) і психологічних (переважно неусвідомлених людиною, або периферійних). Практично всі ці механізми багаторазово дублюються, можуть взаємно посилюватись і тому є досить надійними. Вивести з ладу чи зруйнувати цю багаторівневу захисну систему складно. Тим більше, що не обтяжений особистісними деструкціями і

патологічними розладами суб'єкт завжди налаштований на самозахист (захист свого психологічного простору, особистої цілісності, ідентичності і т. ін.).

У медіасередовищі, у сфері потужного медіавпливу особливе значення мають когнітивні механізми захисту, або так звані *механізми-фільтри* (наприклад, фільтри довіри, ставлення, когнітивної відповідності). Маючи обмежену пропускну здатність і значною мірою індивідуальний характер, вони регулюють потрапляння у свідомість подразників, які надходять з навколишнього середовища. Завдяки їх дії, по-перше, не всі медіамеседжі потрапляють у поле сприймання людини і тим більше не всі вони досягають її свідомості, сприймаються нею, а по-друге – вони неоднаково сприймаються різними людьми, так само, як по-різному сприймаються одними й тими самими людьми, але в різних ситуаціях.

Свідомість є активною і відкритою для одних змістів і, навпаки, закритою для інших. Як подразники, що надходять від фізичного світу, проникають у суб'єктивний світ індивіда лише в межах діапазону його чутливості (і це обмежується властивістю органів його чуття), так і соціально означені впливи дістаються його суб'єктності лише тою мірою, якою вони узгоджуються й резонують зі сформованою в нього системою символів і смислів. Нерелевантні, тобто неувідповіднені з ментальними структурами реципієнта, інформаційні повідомлення не сприймаються, ігноруються ним, залишаються для нього просто “шумом в ефірі”. І щоб сталися певні зміни на рівні свідомості і поведінки, суб'єкт має щонайменше усвідомити чи відчути невідповідність “старих” символів новим умовам і бути готовим змінити їх [59, с. 348]. Невипадково саме свідомість стає мішенню медіавпливу як впливу інформаційно-психологічного.

Та якщо в дорослих індивідів належна система захисту здебільшого сформована і у стосунках з медіа вони здатні реалізовувати необхідні функції самоорганізації, цілепокладання, самоконтролю, то свідомість дитини і вона сама допоки є досить уразливими до медіаподразників, тому в цей період життя дитина має право і санкціоновані вищими силами гарантії захисту з боку дорослих. Особливо це стосується дітей дошкільного і молодшого шкільного віку і дещо менше – підлітків. Багато авторів, зокрема Дж.Холл, підлітковий вік вже не вважають дитинством. Такий погляд не збігається з уявленнями про цей вік у

вітчизняних психології і педагогії. Проте певною мірою він слухний, адже, за теорією В.О.Татенка, в умовах “нормального” розвитку в підлітка актуалізовані всі суб’єктні інтуїції, тому він здатний виступати суб’єктом власного психічного і соціального життя.

Так чи інакше, але дитина є потенцією, яка приходить у цей світ заради самоактуалізації, а отже, вона сама і дитинство загалом (як множина індивідуальних і колективних історій розвитку й усотціальнення дітей) за визначенням і первинним задумом становлять потужний інтелектуальний (який у певний момент активує нові й небанальні мислительні стратегії та схеми), моральний (що в певний момент пробуджує сумління, активує соціальні цінності й соціальну відповідальність) і нормативний (котрий активує уявлення про “належне” і нагадує про можливі санкції за відхилення від них) ресурси суспільства і його соціального середовища (медіасередовища). З огляду на це ми говоритимемо про дітей і дитячу спільноту як про: 1) соціально-психологічний феномен, що функціонує і розвивається як відкрита система, наділена численними можливостями і механізмами психофізіологічного, соціально-психологічного й соціалізаційного захисту; 2) представників нового “мультимедіапокоління”, що зростає, формується й усотціальнюється у сфері новітніх інформаційно-комунікативних технологій (НІКТ); 3) об’єкт медіавпливу, що поступово перетворюється і дедалі виразніше постає як його суб’єкт.

Дитинство як культурно-історичний і психосоціальний феномен має власну історію досліджень. Зокрема, в радянській психології його досліджували П.П.Блонський, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, В.І.Мухіна, М.І.Осоріна, В.А.Петровський, Л.С.Славіна та ін. [39; 70; 189; 204; 213; 321]. Як особливу субкультуру, що є невід’ємною частиною життя народів і людства, дитинство досліджувала відомий культуролог М.Мід, яка довела, що більшість проблем суспільства коріняться саме в дитинстві, коли формуються базові відносини індивідів із соціумом [174]. Велику увагу дитинству приділила школа психоаналізу, зокрема, видатні його представники – З.Фрейд, А.Фрейд, К.Хорні та ін. [281; 282; 298]. У школі біхевіоризму й соціального научування, в гуманістичній психології і практично в усіх інших наукових психологічних школах феномен дитинства посідає певне й досить стає місце. Активне

дослідження проблеми “дитина – суспільство” під кутом зору соціалізації розпочалося у 20-х роках ХХ ст. (У.Бронфенбреннер, М.Мід, А.Фрейд, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Хорні) і триває нині [46; 174; 281; 282; 289; 298].

З формального погляду, дитинство має досить сталі вікові межі. Воно триває від народження людини до її повноліття і є якісно неповторним і принципово відмінним від дорослості періодом онтогенезу, коли у психіці й поведінці індивіда домінують так звані “дитячі” якості (психофізіологічна незрілість, наочно-образне мислення, нездатність установлювати причинно-наслідкові зв’язки, емоційність, імпульсивність дій і поведінки і т. ін.), які дедалі більше згортаються, а згодом актуалізуються у протилежно інші якості, тобто якості дорослої людини. Однак у психологічному розумінні ці межі є досить умовними, тому існують спеціальні поняття – “психологічний вік” і “вікова періодизація”, які за змістом репрезентують етапи і стан розвитку дитячої психіки і діяльності. В соціально-психологічному контексті більше значення має не стільки біологічний, скільки психологічний вік дитини, межі яких можуть не збігатися. Психологічний вік визначають з урахуванням стану розвитку дитини як об’єкта чи суб’єкта власного життя (і, відповідно, соціалізації) і як розвитку її як суб’єкта, котрий постійно перебуває у процесі освоєння світу, з одного боку, через навчання і виховання дитини, а з другого – через научування, тобто освоєння і привласнення соціального досвіду нею самою, що відбувається у межах заданих суспільством еталонних норм і діяльностей. Тому якість і зміст дитинства значною мірою визначаються соціально-економічними й етнокультурними особливостями суспільства, в якому діти зростають, а саме – наявними соціальними відносинами, соціалізаційними чинниками, системою суспільних (передусім державних) освіти і виховання [174; 198].

Наука має чимало підтверджень того, що психологічні новоутворення дитинства відіграють велику роль у формуванні дорослої особистості і позначаються на якості її життя не лише “тут і тепер”, а й у майбутньому. Теза “всі корені проблем дорослих слід шукати в їх дитинстві” є базовою настановою психоаналізу і багатьох інших напрямів психологічного знання, особливо прикладного. Важлива функція дитинства полягає в підготовці дитини до самостійного дорослого життя в соціумі за сформульованими суспільством правилами. У цьому полягає

також соціальне значення дитинства. За задумом Невидимої волі соціалізації, для реалізації цієї функції відведено достатню кількість часу, а відповідальність за те, щоб ресурси дитинства були належно реалізовані, покладена на дорослих, а не на саму дитину. Дорослі мають усвідомлювати, що нереалізований ресурс дитинства зазвичай трансформується у психологічні проблеми не лише дітей, що вирости і стали дорослими, а й соціального їх оточення, а також у соціальні проблеми, які в умовах глобальних інформаційно-комунікаційних мереж набувають надіндивідуального, суспільного або й світового значення.

Здатність дітей піддаватися усоціальненню й інкультурації пояснюється переважно двома важливими феноменальними обставинами – продовженням дитинством і здатністю до використання “пропозиційної” мови. Значення цих обставин (і феноменів) однаково визнають філософи, соціологи, педагоги, психологи (В.С.Мухіна, Д.Б.Ельконін, А.В.Петровський та ін.). Вони є спеціальними умовами розвитку людської дитини, які, крім реалізації біологічної історії виду (як у тварин), уможливають засвоєння дитиною культурно-історичного досвіду людства, забезпечують і гарантують її “олюднення” [189; 212; 267; 321].

Жодна жива істота не приходить у світ такою безпорадною й непередбаченою, як людська дитина. Ембріональний період і процеси її організмичного розвитку, які у тварин завершуються в череві матері, у людської істоти продовжуються ще протягом року після народження. На момент народження у немовляти сформовані лише найнеобхідніші функції, які лише апіорі (і лише за обов’язкової участі дорослих, які ним опікуються) можуть забезпечити його виживання. Психофізіологічні, психічні і нервові функції (зокрема, функціонування нервової системи), якими згодом людина так різко відрізняється від тварин, у немовляти перебувають у зародковому стані. І хоча “генеральний план” (екзистенційний проект) розвитку як людської істоти закладений у дитини генетично, їй від народження і протягом життя майже всього треба навчатися, аби цей проект реалізувати. Тому вже з моменту народження немовля не просто перебуває у зовнішньому світі, де інші задовольняють його первинні потреби, а й у різні способи з ними взаємодіє. І це взаємодія не тільки з близькими дорослими, а й із соціокультурним порядком, що опосередкований і гарантований ними.

Дуже важливою обставиною, яку часто ігнорують або принаймні належно не враховують дорослі, є те, що діти як фізіологічно, так і психологічно не є зменшеними копіями дорослих. Дитина якісно інша, ніж доросла людина, жива система. Тіло і мозок новонародженої дитини структурно й функціонально не розвинені і перебувають у стані активного розвитку й визрівання. Для успішного перебігу цих процесів потрібні специфічні імпульси, подразники, що надходять від навколишнього середовища – як від “неживого”, матеріального, предметного, так і від “живого”, соціального, уособленого близькими дорослими. Дитина вловлює ці подразники, як рослина – цілющу вологу, усім своїм єством, вона повністю ототожнюється з тим, що надходить до неї із зовнішнього світу, вона цим живе. Як висловився Р.Пацлаф, дитина – це цілісний орган сприймання, уся її істота неначе злилася з оточенням, активно включена в нього, повністю задіяна в ньому і завдяки цьому, під впливом чуттєвих вражень і діяльності, що стимулюється ззовні, формуються її тіло і мозок [210, с.116]. Все і всі, з ким дитина стикається в цей період у повсякденному житті, служать їй для підтвердження факту її існування, її суб’єктивної реальності. Це відбувається навіть у такій “незначущій” ситуації, як поїздка у приміському поїзді. Індивід може нікого не знати в цьому поїзді і ні з ким не розмовляти, але пасажери підтверджують існуючу в його свідомості базисну структуру повсякдення. Про органічну цілісність дитячого існування, здатність дитини “поглинати” навколишній світ всім своїм тілом дорослі часто й не здогадуються. Інакше вони б не розважали дітей раннього і дошкільного віку мультфільмами про монстрів і рекламними роликами і не раділи б з того, що дитина так зацікавлено на все це дивиться і так легко запам’ятовує побачене.

Дискретність дитячого існування триває практично протягом усього дошкільного і молодшого шкільного віку. І лише після завершення першого десятиліття життя у дитини вивільняється певна кількість сил, яка досі була спрямована “всередину”, тобто на збереження її життя та формування життєво важливих внутрішніх органів її тіла і її мозку. Відтепер у свідомості дитини розпочинається активне формування внутрішньопсихічної її сфери, відмежування себе самої від навколишнього світу [210, с. 116], і результати цих процесів зовні виявляються як експліковані у мові думки й конкретні вияви соціальної поведінки.

Перші десять років життя дитини вкрай важливі для нормального розвитку мозку. Як певна потенція, мозок немовляти на момент народження ще функціонально не розвинений. За належної кількості нервових клітин нервові закінчення й фізіологічні (функціональні) їх зв'язки є несформованими і дуже незрілими. І визріватимуть вони досить довго, практично протягом усього періоду дитинства. Маса мозку збільшується не внаслідок тканинного розростання, а в результаті утворення в ньому необхідних нейронних зв'язків, що можливе за активної діяльності дитини в процесі спільної діяльності з близькими дорослими, спеціального навчання, виховання і особистісного розвитку. Тому дуже велике значення для нормального розвитку мозку дитини мають зорові і слухові подразники [210, с. 124]. Р.Пацлаф і Х.Ю.Шойрле вважають, що розвиток мозку міцно пов'язаний з управлінням органами зору. У віці від 3-4 до 10 років у дитини формується базис для тонкої моторики мускулатури очей, яка є відповідальною за цільове сканування поля бачення, а отже, розвиваються об'ємно-просторовий зір і гострота зору. Щоправда, допоки фізіологічні можливості зору дитини є недостатніми порівняно з підлітками і дорослими людьми. За даними спеціальних досліджень, тонка моторика мускулатури очей остаточно формується до 18 років [210, с. 119]. У дошкільному віці єдиною можливим світом для дитини є світ тілесного досвіду. На думку Р.Пацлафа, саме цей досвід повністю відключається на той час, поки дитина дивиться телевізор. Відповідно відключається і активність її очей [210, с. 120]. Існує думка, що для "виключення" дитини достатньо того, що вона просто перебуває в кімнаті, де працює телевізор. Тому, на думку представників німецької школи медіапсихології, доступ дитини дошкільного віку до телеекрану має бути жорстко обмежений.

Отже, першою фазою розвитку дитини є фаза (дошкільний вік), коли дитина сприймає навколишній світ і навчається "тілом". Це означає, що вона не осмислює світ за допомогою мислительного апарату, а взаємодіє з речами тілесно, через органи чуття та маніпулювання предметами, яке відбувається за допомогою дрібної моторики кінцівок. Дитина цього віку здатна досягнути лише те, що можливо для досягнення за допомогою рук і тіла, тобто те, що вона може помацати, понюхати, розвинути, скуштувати, а засвоєний нею досвід є винятково досвідом тілес-

ним, чуттєво-конкретним. Приблизно на межі перших двох десятиліть життя (у віці 8-12 років), за даними П.Грінфілд, дитина починає виявляти здатність відрізнати реальне від вигаданого (від фікцій), а також розуміти смисл абстракцій, не представлених у безпосередньому її досвіді. Отже, лише тепер, коли мозок дитини має якісно інший стан розвитку, вона набуває здатності розуміти приховані (що не лежать на поверхні) смисли текстів (зокрема, авторський задум, виражений за допомогою реклами) [210, с. 130]. А до цього діти сприймають усе побачене на телеекрані як справжнє, реальне. Тому дорослі мають знати це і не звинувачувати дітей (як це іноді буває) у брехні, коли ті запевняють, що з ними відбувалося те, що вони могли лише бачити по телевізору. Крім того, ще протягом кількох років для дітей залишатиметься недоступним розуміння загального сюжету і логіки розгортання подій у фільмах, зв'язків між окремими сценами тощо. Вони просто “схоплюють” образи. На думку, Х.Тойнерт і Б.Шорба, телебачення не сприяє розширенню світогляду дитини, а його інформація навіть контрпродуктивна, бо є надміру складною для дітей, надто незв'язною і надто розмаїтою. Більшість дітей не розуміє смислу новин, а телепередачі, в яких висвітлюються драматичні події (вбивства, теракти, автомобільні аварії тощо), сильно лякають їх. Показ реального насильства і його жертв в усіх подробицях пригнічує дітей, викликає в них страх, тривогу й відразу. Відповідні картинки і образи “зависають” у дитячій уяві і можуть переслідувати дитину навіть уві сні [210, с. 131].

З огляду на особливості психічного і психофізіологічного розвитку дитини немає жодної потреби говорити про компетентне ставлення її до чуттєвих вражень і покладати на неї відповідальність за “належне”, адекватне реагування на них. Це відповідальність дорослих, які перебувають (зобов'язані перебувати) поруч з дитиною і мають знати, що формувальний вплив чуттєвих вражень на її розвиток триває щонайменше перші 10 років її життя, після чого поступово зменшується, стає відносно незначним у підлітковому віці і з повноліттям практично дорівнює нулю [210, с. 117]. Саме в дитинстві закладаються основи вирішальних для наступного дорослого життя здібностей, усього того, що згодом стане здобутком дорослої людини. Те, що не втрачено, пропущено до цього віку, практично неможливо повною мірою надолужити потім. Через це дослідники говорять про “сен-

ситивні періоди розвитку” (М.Монтессорі, В.І.Мухіна) [180; 189], або “вікна у розвитку дитини” (Р.Пацлаф) [210], які протягом певного часу відкриті для зовнішніх впливів, а потім назавжди закриваються. Так, вік від народження до 3 років життя дитини є першою базовою стадією розвитку мозку. У цей період життя дитина навчається стояти прямо, ходити, координувати власні рухи. Якщо в цей час дитина мала обмежений доступ до можливого діапазону діяльностей і досвіду, то багато необхідних нейронних зв’язків у її мозку не утворюється і об’єм мозку залишається на 25–30% меншим за норму. І якщо за допомогою спеціальних вправ у період від 3–4 до 10 років у неї ще можна розвинути тонку моторику рук, то потім, особливо після 10 років, на думку М.Монтессорі, Р.Пацлафа, ця здатність зникає назавжди [180; 179; 210].

Внутрішньопсихічна сфера (внутрішній план) життя дитини набуває відносної самостійності і самодостатності в підлітковому віці. Як стверджує В.О.Татенко, за нормальних умов розвитку з досягненням підліткового віку у структурі суб’єктності дитини фактично виявляються розгорнутими всі субстанційні інтуїції суб’єктного ядра [267]. Відтепер дитина потрапляє в ситуацію дуалізму зовнішнього і внутрішнього, “Я” і “Світу”, яка є для неї драматично нестерпною, тоді, як дорослим вона здебільшого здається простою і “надуманою”, наче вони ніколи не були дітьми.

Підліток (“доросла” дитина) здатний цілком свідомо ставитися до чуттєвих подразників, що надходять від зовнішнього середовища і соціального оточення, і, що особливо важливо, розглядати їх не як керівництво до дії, а лише як інформацію. Він починає усвідомлювати, що до будь-якої інформації можна ставитися по-різному: брати до відома, замислюватися над нею, обговорювати її з іншими, свідомо й доцільно оперувати нею т. ін., а можна не зважати на неї, ігнорувати або активно опротестовувати її. Саме такого ставлення до інформації бракує в більш ранньому віці, коли зовнішні чуттєві подразники мають тілесно-формувальну силу і практично не залишають дитині можливості опиратися їм.

Зі сфери впливу своєї родини дитина-підліток, яка продовжує перебувати у стадії формування й визрівання (а отже, у стані нестабільності і готовності піддаватися стороннім впливам), потрапляє у сферу значно ширших соціальних відносин і

впливів, зокрема, у сферу впливу референтних соціальних груп (однокласників, друзів за інтересами і спільними справами тощо), утворених і скріплених спільними потребами, інтересами, правилами і нормами взаємодії, мовою, інформаційно-комунікаційними мережами, спільними медіа і спільною культурою. Отже, як якісно інша, “недоросла” спільнота, діти мають власне середовище існування, в якому є власні мова, правила стосунків, теми для розмов, зразки поведінки, які відрізняються від прийнятих у середовищі дорослих.

Ця сфера дитячого життя, яка має назву *“дитяча субкультура”*, є відносно автономною, незалежною від дорослих і значною мірою виходить за межі їх контролю. За М.В.Осоріною, дитяча субкультура – це смисловий простір настанов, цінностей, способів діяльності, форм спілкування, що реалізуються дітьми (дитячими спільнотами) в конкретно-історичних соціальних ситуаціях [204]. У дитячій субкультурі репрезентовано все, що створили для дітей суспільство і самі діти. Зміст (основні універсалії й цінності) дитячої субкультури становлять не лише актуальні для офіційної культури особливості свідомості, а й соціокультурні її інваріанти (елементи різних історичних епох, архетипи колективного несвідомого), зафіксовані в дитячій мові (мовних прийомах), специфічних правилах, мисленні, фольклорі, іграх, поведінці, діяльності, ритуалах. Усе це передається “від покоління до покоління” дітей “по секрету” навіть від найближчих дорослих і тільки усно. Важливою ознакою дитячої субкультури є присутність у ній альтернативних систем уявлень, моделей соціальної поведінки, зовнішньої атрибутики (стилів одягу, зачісок, дозвілля тощо), які складають певну опозицію уявленням старшого покоління. Тобто вони цілком прийнятні для дітей і в принципі неприйнятні для дорослих.

Дитяча субкультура, носієм якої є дитяча спільнота, – це важливий агент соціалізації, роль якого особливо зростає на етапі вторинної соціалізації. Дорослі як агенти соціалізувального впливу, формально визнають факт існування цього феномену, але зазвичай не досить добре розуміють його функції. Тому іноді у практичному застосуванні як його синонім вживають слово “вулиця” (середовище анонімних друзів та інших людей, яке не піддається контролю дорослих, так само як не піддаються йому процеси в цьому середовищі, теми розмов і т. ін.). Але дорослі при цьому інтуїтивно відчують його необхідність для дитини, санкціоновану Невидимою волею соціалізації, і благородно до-

зволюють дітям гратися в самостійність у спеціально відведеному для цього просторі – просторі дитячої субкультури, який дає дітям можливість жити природним і комфортним дитячим життям в поки що неприродному і незвичному для них дорослому світі, а також дозвано експериментувати із власним дорослішанням у відносно безпечний спосіб. Дитяча субкультура як експериментальне соціальне середовище дітей дає їм можливість вислизати із поля соціального контролю дорослих, але вона створила і власні механізми контролю (внутрішньогрупового, з боку референтних інших тощо). Отже, діти не залишаються без нагляду Невидимої волі соціалізації. А одночасне існування у сфері дитячої субкультури і сфері загальної культури суспільства (культури дорослої спільноти) є одною з можливостей для дитини набутти досвіду взаємоузгодження альтернативних реальностей, що їй ще неодноразово доводитиметься робити, наприклад, узгоджуючи між собою реальність Універсуму і віртуальну реальність, створену медіа.

У медіасуспільстві дитячу субкультуру значною мірою формують мас-медіа. І той факт, що це відбувається не так у пізнавальному, як у розважальному стилі й контексті, пояснює ту легкість, з якою засвоюються запропоновані медіазразки. Як доводять дослідження медіапростору, зокрема телевізійного ефіру, дозвілля підлітків заповнюють американські бойовики, латиноамериканські телесеріали, поп- і рок-музика, телевікторини, реаліті-шоу тощо. Інтернет також використовується переважно для розваг, спілкування в чатах, пошуку і відвідування порносайтів і хіба що “скачування” готових рефератів. Усе це робить свій внесок у формування дитячої субкультури з характерними ознаками кітчу й еkleктичності, суперечливого поєднання стилів, амбітності й претензійності, показового інтересу до “заборонених” тем і суцільного виклику дорослим. Однак лише на перший погляд ця ситуація має вигляд драматичної. А насправді вона є прикладом того, що зовнішній, презентаційний бік явища здається проблемнішим, ніж його зворотний бік. Тож прихованим (і кращим) боком дитячої субкультури є те, що вона надає дитині легітимну можливість для бунту, незгоди, заперечення, експериментування з “іншістю”, і це створює для її буття належну щільність і пружність, за яких можлива самореалізація.

Прикладом справжньої мудрості дитинства і Невидимої волі соціалізації є діти “з особливими потребами”. Життя поставило перед ними і їхніми батьками завдання “підвищеної склад-

ності” у сфері соціальної адаптації, онтогенетичної соціалізації і особистої самореалізації. Спричинений захворюванням брак психофізіологічних, психічних, психосоціальних і/чи інших ресурсів спонукає ретельно економити їх. Серед цих дітей значно менше поширені соціальні девіації. Невипадково у проблемному полі наукових форумів і конференцій з проблем учнівської молоді цієї категорії, зокрема, й Всеукраїнської науково-практичної конференції “Соціально-психологічні проблеми молоді XXI століття”, що відбулася навесні 2007 р. на базі Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”, традиційні соціальні хвороби молоді – занепад моралі і викривлення цінностей, нездорові звички (паління, вживання алкоголю й наркотиків), сурогатні способи відпочинку, різноманітні медіаманії (телеманія, ігроманія тощо) – не є актуальними [314]. Перед дітьми з особливими потребами стоять важливіші проблеми, що стосуються адаптації й усоціальнення у світі, в якому не лише значно важче, а й цікавіше, ніж їхнім здоровим одноліткам.

Таким чином, більшість дорослих реципієнтів медіавпливу в принципі спроможні впоратися з потоком агресивних медіаобразів завдяки когнітивній організації свідомості й системам тестування інформації на відповідність віруванням, цінностям, настановам тощо, які слугують надійними захистами індивідуальної, групової, національної ідентичності. Медіасередовище і суб’єкти в ньому перебувають в активному інтерактивному зв’язку (діалозі) одне з одним. Завдяки цьому зв’язку кожний суб’єкт, у тому числі й той, що виступає як реципієнт медіавпливу, здатний вибудовувати і здебільшого вибудовує власне (суб’єктивне) медіасередовище, і те, конструктивним чи деструктивним воно постане перед ним, значною мірою залежить від нього самого. Люди власноруч будують світ (створять його у своїй свідомості), і в цьому розумінні він постає для них не лише як “підказаний” мас-медіями, а і як об’єктивна дійсність, “підказана” їм Універсумом. Саме тому ризики переважно залишаються тільки ризиками. За прогнозом Е.Тоффлера, попри те, що Третя Хвиля мала бути сповнена потрясінь, тривог і жорстокості, людству, що обрало існування в інформаційному суспільстві, вистачить мудрості не зруйнувати себе остаточно [270, с. 21] і, додам, вистачить мудрості та відповідальності гарантувати відносно безпечне майбутнє прийдешнім поколінням.

2.2.4. Апріорні ризики агресивного медіасередовища

Реальні і потенційні ризики агресивного медіасередовища пов'язані і значною мірою детерміновані його характеристиками, специфікою медіавпливу та особливостями реципієнтів останнього (або “людським чинником”).

2.2.4.1. Ризики, детерміновані природою медіасередовища. Апріорні ризики агресивного медіасередовища детерміновані його природними особливостями, які характеризують його як нестабільне і ненадійне (хаотичне, турбулентне), та сутнісними ознаками, а саме: 1) множинністю (плюралізмом, гіпертекстуальністю і т. ін.); 2) високою маніпулятивною спроможністю (здатністю чинити психологічний тиск на індивідуальних і колективних суб'єктів, що існують у ньому, зокрема, на їх уявлення, емоції, настрої, світоглядні настанови, цінності тощо); 3) надмірною афективністю (емоціогенністю, стресогенністю) і високим вмістом медіанасильств.

Перша група ризиків пов'язана з множинністю медіасередовища (ризики множинності), яка виявляється як: 1) плюралізм смислів і змістів (змістове розмаїття, мультипарадигмальність тощо); 2) гіпертекстуальність, або нелінійна (ризоматична) побудова “текстів у текстах”; 3) багатоджерельність і багатоканальність. В умовах множинних і багатоканальних інформаційно-комунікаційних мереж (і завдяки їм) крім офіційної інформації, офіційних інтерпретацій у медіасередовищі обертається велика кількість інформації альтернативної (альтернативних версій існування). Множинність як перевага і, як ознака демократичності сучасного медіасередовища має і зворотний бік. У множинному медіасередовищі реалізується вільний – технологічний, технічний, правовий – доступ кожної людини до світових інформаційних ресурсів (крім тих, що становлять державну чи військову таємницю), і в цьому розумінні можна говорити про інформаційну рівноправність і належне інформаційне забезпечення людей. Проте в існуючому розмаїтті інформації важко зорієнтуватись, і наслідком контактування з цією масштабною і невпорядкованою множиною є дезорієнтація більшості людей в інформаційних мережах і потоках, відчуття розгубленості й дискомфорту. Множинність завжди передбачає неузгодження, суперечливість, некомпліментарність, конфліктність на всіх рівнях медіасередовища як соціальної системи. Наприклад, культура

медіасередовища є індивідуалістичною, і рівень цієї егоїстичності зростає. Водночас вона є масовою, об'єднаною спільними інформаційно-комунікаційними мережами і має тенденцію до інтеграції, глобалізації й уніфікації. Так само перебування у множинному медіасередовищі розширює кордони і картини світу кожного споживача, дає йому впевненість у власних інформованості й компетентності (він усе знає, скрізь був і все бачив). Але разом з тим це знання є поверховим (не таким глибоким, як широке знання, знання-ерудиція) і абстрактним (уявлення про світ превалюють над навичками взаємодії з ним). Приклади таких роду суперечностей можна продовжувати, але головним є не детальний їх перелік, а врахування важливості факту їх існування.

Характерна для медіасередовища множинність породжує проблему хаосу, неузгодження, некомпліментарності смислів і змістів. За теорією систем, надмірна множинність не сприяє стабільності, а, сягнувши певної критичної межі, може стати причиною руйнації потужних систем різної природи (зокрема, соціальних) [26; 57; 113; 122]. Репрезентуючи множинні ціннісно-нормативні системи, медійний гіпертекст “розмиває” і поступово руйнує традиційні умови і норми їх функціонування, розхищує їх ієрархію й авторитет, сприяє “хаотизації” й послабленню ціннісно-нормативних систем, призводить до “карнавалізації моралі” [285; 288].

Множинність як плюралізм змістів і смислів, природно, виникає разом із стрімкими соціальними змінами і, власне, є фактором прогресу й прискорення та ознакою здорової демократії. Проте надмірна і тривала множинність смислів послаблює або навіть підриває традиційні уявлення і визначення реальності. Якщо дорослі реципієнти медіавпливу зіставляють реальності, створені медіа, з тими, що існують у їхній свідомості, то діти (особливо на етапі первинної соціалізації, коли вони існують у “режимі засвоєння”, в “режимі успадкування (універсалій, досвіду і т. ін.)”, сприймають усе це безпосередньо, ні з чим не порівнюючи, оскільки перебувають у природному для дитячої свідомості стані сприймання всіх подразників, що надходять від соціального світу, і в них не сформовані необхідні зразки для зіставлення.

Множинності сучасному багатоджерельному і багатоканальному медіасередовищу додають нові медіа, наділяючи його ознаками гіпертексту. Гіпертекстуальність означає одночасний

доступ до певної кількості різних інформаційних масивів і можливість одночасно оперувати ними. Розвиваючи цю тему, П.Д.Фролов акцентує увагу на тому, що множинність медіасередовища означає не лише просту множину різноманітних змістових меседжів, які є в медіасередовищі, а передусім доступну для споживачів множину текстових масивів, котрі можна практично одночасно споживати, сприймати, аналізувати, опрацьовувати, тобто це передусім його гіпертекстуальність. На думку П.Д.Фролова, наслідком одночасного включення суб'єкта в різні інформаційні потоки, його взаємодія з різними текстами є поява складних нелінійних структур, що перетинаються в часі і просторі. Суб'єкт обирає за власними інтересом і бажанням не лише ті чи ті текстові фрагменти, а й певну їх послідовність, а отже, сам “збирає” текст. Тож за суттю споживач тексту перетворюється на його співавтора, навіть автора нового, власного тексту. Іноді текст “збирається” з більш-менш підходящих фрагментів на тій лише підставі, що вони просто у певний час опинилися поруч. Така ментальна діяльність може породжувати не тільки нові тексти, а й нові “фігури свідомості”, нові смисли, значення, форми усвідомлення дійсності, які мають суто віртуальну природу [285; 288].

У сфері впливу гіпертексту не лише людська свідомість, а й соціальна комунікація переходять у стан багатовимірності й паралельності. Учасники медіакомунікації (зокрема, в Інтернет-середовищі) мають можливість одночасно перебувати в кількох комунікативних площинах, з різними людьми чи іншими суб'єктами комунікації, які практично не пов'язані між собою або мають досить умовні зв'язки. Цей тип комунікації може бути означений як “одночасно скрізь і разом з тим – ніде”, тобто має сурогатний і маргінальний характер.

У множинному медіасередовищі співіснують найрізноманітніші, іноді “непоєднувані”, некомпліментарні суб'єктивні реальності, ідентичності, символічні системи й моделі світу. Поява множинних символічних універсумів (світів) становить серйозну загрозу: з одного боку, послаблення, розмивання їх кордонів, а з другого – втрати реципієнтами медіасередовища “чутливості” до них. Самим фактом свого існування нові символічні універсуми наочно демонструють, що “старий” (засвоєний з дитинства) універсум не єдиний і неодмінний, а отже, можна жити за іншими правилами, ігнорувати традиційні й соціальні

норми, і при цьому небо не впаде на землю. Свідомість людей дедалі більше визнає релятивність не тільки нових, зокрема й віртуальних світів, а й свого власного, який відтепер усвідомлюється не як Універсум, а як один із можливих [30]. Звідси розуміння власних інституціональних “ролей” як таких, від яких можна відмовитися або внутрішньо віддалитися, але при цьому їх можна свідомо “грати”, коли це вигідно чи коли санкції за відступ від них є надто суворими.

В умовах надмірного, множинного впливу люди, включені в медіапростір, переважно мимоволі постають перед вибором: критично і вибірково споживати інформацію (що потребує певних інтелектуально-пізнавальних і творчих зусиль, належної орієнтації й самовизначення у світі соціальних і культурних цінностей) чи відмовитися від споживання надмірну складної інформації і зробити свій вибір на користь інформації простої, доступної (яка лежить на поверхні), такої, що найбільше привертає й утримує увагу (розважальної, афективної, сенсаційної), здебільшого має емоційний, маніпулятивний характер і спрямовує на шлях спрощення й деградації інтелекту і цінностей.

Зрештою, лише від окремої людини залежить те, чи стане вона об’єктом маніпулювання з боку медіатехнологів [76, с. 161]. Але це справедливе твердження поширюється тільки на дорослих реципієнтів медіавпливу. А коли йдеться про дітей, то в ситуації самостійного вибору ними медіа і медіауподобань вони віддадуть перевагу розважальним медіапрограмам, зокрема й тим, які більшість дорослих вважає “поганим смаком”. Такий вибір пов’язаний з природними особливостями пізнавальних процесів дітей, суто дитячими їх інтересами і потребами тощо. Отже, взаємини дітей з медіа і ті вибори, які вони роблять у медіасередовищі, є відповідальністю дорослих, що їх оточують. І якщо поряд з дитиною немає дорослих, відповідальних, зацікавлених в її успішній соціалізації, вона практично приречена на споживання сурогатів, запропонованих їй медіа.

Окремими виявами (ознаками, ефектами і, відповідно, “диференційованими” ризиками) множинності є динамічність (“високий ритм”), мозаїчність (“фрагментарність”), суперечливість (“безсистемність”, “алогічність”), хаотичність (“нев’язність”) медіасередовища. Вони спричиняють ситуацію, яку узвичаєно люди, змушені існувати в медіасередовищі сприймають як нестабільну, турбулентну, а отже, небезпечну, загрозли-

ву, травмівну, стресову, шокову. Відчуття постійної загрози пов'язане не стільки з очевидними, безпосередніми і зрозумілими причинами (прямою загрозою життю, цінностям, переконанням і т. ін.), скільки з неясним, неусвідомленим і тому начебто безпричинним страхом (тривогою) за власне життя, життя своїх близьких, зі страхом за майбутнє.

Сучасне життя повсякчас ставить людей перед необхідністю існувати в динамічному, мінливому й нестабільному світі і швидко адаптуватися до умов стресогенного, тривогогенного, активно-агресивного повсякдення. Це резонує із сутнісними особливостями, змістом медіасередовища, і ефект від взаємодії того й того посилюється. Велика кількість нової інформації, яка надходить дедалі швидше і в дедалі більших обсягах, змушує людей швидко переглядати й поновлювати каталоги знань, уявлень, образів, настанов, цінностей тощо, аби не втратити компетентність і залишатися дієздатними в умовах постійної конкуренції. Це позначається і виявляється на рівні індивідуального й соціального функціонування соціальних суб'єктів.

По-перше, прискорення і неусталеність сприймання та опрацювання медіамеседжів (медіаобразів) спричинює дедалі очевиднішу нестійкість і тимчасовість ментальних структур свідомості, зокрема, уявлень про навколишній світ. Образи, фрагменти, концепції дійсності: 1) виникають (“прояснюються”, “увиразнюються”) і зникають (“розмиваються”, “розчиняються”); 2) активуються (ініціюються, позиціонуються як актуальні, важливі, належні) і відкидаються (ігноруються, означаються як неналежні); 3) приймаються індивідуальною чи масовою свідомістю, “проростають” там і так само швидко зникають, витісняються іншими тощо.

По-друге, в ситуації тривалої нестабільності й невизначеності можуть не витримати випробовування на “належність” настановленнево-ціннісні системи. Зокрема, за А.Г.Асмоловим, виникають труднощі в узгодженні смислового й операціонального рівнів дії настанов, реалізації інтеграційної їх функції [16]. За даними Т.В.Кабаченко, тривалі ситуації невизначеності гальмують оптимальне функціонування системи соціальних настанов, передусім: 1) інструментальну їх функцію, яка забезпечує залучення до системи соціальних норм і цінностей; 2) функцію самозахисту, що забезпечує психологічну цілісність у складних (напружених, стресових, кризових) ситуаціях; 3) ціннісно-

експресивну функцію, що забезпечує самоствердження особистості; 4) пізнавальну функцію, яка виявляється як прагнення індивіда розширити свої ментальні системи введенням туди нових смислів (знань, уявлень, норм, цінностей тощо) [107, с. 255].

По-третє, в умовах нестабільності зростають і відрізноманітнюються численні соціально-психологічні залежності, у тому числі залежність від інформації. За даними Е.Ноель-Нойман, С.Болл-Рокича та інших дослідників, нестабільні соціальні системи більш залежні від медіакомунікації: в умовах нестабільності рівень когнітивного й афективного включення в медіакомунікацію (рівень активації) значно вищий [164; 199]. Як доводять у своїх дослідженнях Т.Я.Анікєєва, Л.В.Матвєєва, Ю.В.Мочалова, висока активація спричинює більше занурення реципієнтів у процес перероблення інформації, що, в свою чергу, збільшує ймовірність когнітивних, афективних і поведінкових ефектів, спричинених нею. Ця закономірність особливо стосується інформації інструментальної, яка необхідна для орієнтації в соціальному середовищі [164]. Міра залежності від інформації визначається не тільки мірою нестабільності суспільства (в умовах нестабільності зростає потреба у визначенні пріоритетів, в орієнтації, і це стимулює процес комунікації), а й технічними можливостями мас-медіа і їх доступністю для аудиторії: що вони доступніші, то більше аудиторія залежить від них.

По-четверте, за Т.С.Кабаченко, необхідність тривалий час перебувати у нестабільних, перехідних умовах (в умовах турбулентності) виснажує адаптаційні ресурси окремих індивідів і послаблює адаптаційний потенціал суспільства загалом. І що триваліший період нестабільності і кризи, то більше ресурсів (матеріальних і духовних) витрачають суб'єкти і соціум для самозахисту і самовідтворення [107, с. 429]. Отже, ризики нестабільності послаблюють індивідуальні захисті і збільшують чутливість і вразливість медіааудиторій до маніпулятивного впливу з боку мас-медіа.

Другу групу становлять ризики, пов'язані з високою маніпулятивною спроможністю медіасередовища, його здатністю чинити психологічний тиск на індивідуальних і колективних суб'єктів, що в ньому існують, а саме – на їх уявлення, емоції, настрої, світоглядні настанови, цінності тощо. Це реалізується: 1) за допомогою засобів маніпулювання когнітивними ментальними структурами (знаннями, уявленнями, системами настанов і

цінностей і т. ін.) реципієнтів медіавпливу; 2) за допомогою технік активації емоційних переживань, у тому числі й засобами, що припускають використання медіанасильства.

Маніпуляція означає, що медіа конструюють уявний світ, спонукають людей залучатися до нього й чинити певні дії, які не узгоджуються з їхніми цілями, потребами, уявленнями, активно реалізується як масований вплив з упровадження масової культури (“культури спектаклю”). Інформаційне суспільство апріорі має великий маніпуляційний потенціал. На думку С.Кара-Мурзи, суспільна еліта свідомо знищує межу між реальністю і спектаклем, внаслідок чого життя стає дедалі умовнішим, набуває ознак карнавалу [114]. Та якщо у середньовічній Європі аналогічні процеси сприяли, на думку М. Бахтіна, руйнації традиційних суспільств і несли місію відродження й оновлення світу [24], то в сучасному “суспільстві спектаклю” вони сповільнюють розвиток, є причиною регресу. І культура стає головною мішенню впливу для “індустрії аморальності”, що продукується і транслюється в маси екранними медіа. Останні легітимізують і експлуатують тіньову сторону людського життя (Тінь, яка у Г.Юнга означає “темну”, придушену, зворотну сторону людини) [326], втягують її в процеси масоутворення [25; 37; 53; 160; 247; 299].

Сучасний арсенал маніпулятивних засобів у масштабах суспільств і соціумів досить різноманітні: створення й поширення нових соціальних міфів і стереотипів, особливі техніки подання інформації (фрагментація інформації, замовчування і підгасування фактів, їх деконтекстуалізація й тенденційне тлумачення, змішування інформації з її оцінкою, використання перекреслених повідомлень, у яких експлікуються одні смисли, а підсвідомості адресуються інші, протилежні і т. ін.); створення штучних подій, поширення чуток, пліток і наклепів, “чорний піар”, техніки і прийоми формування ілюзорної свідомості (напівправа, активізація стереотипів “наклеювання ярликів”, “прикриття авторитетами”, “спіраль замовчування” і її антипод – “спіраль ліберального пустослів’я” тощо); мовні засоби (“новомова”, незрозуміла й заплутана мова, некогерентні вислови й суперечливі повідомлення, повторення певних комбінацій слів, що мають пропагандистський зміст і спричиняють ефект навіювання); засоби пропаганди і реклами (як управління думками і поведінкою); гра на емоціях і почуттях, використання технік

сенсаційності, які створюють той рівень нервового напруження, який підриває психологічний захист реципієнтів; методи впливу на підсвідомість (використання культурних табу, ідеологічно навантажених образів, або “образів, занурених в ідею”, візуалізованих міфологем, що апелюють до страху й жаху – образу героїв, що загинули за ідею, буцегарень, в’язниць, концтаборів – тощо. Найагресивнішими є медіатехнології, які одночасно впливають і на фізіологічний стан реципієнтів, і на зміну станів свідомості (так звані “техніки четвертого рівня”, або рівня “бездумної готовності до дії”), за яких люди найбільше піддаються сугестії. Цим, зокрема, можна пояснити залучення до рекламних кампаній поп- і рок-зірок, розміщення реклами на концертах, масштабні перформенси (на кшталт “народних гулянь”) під час виборчих кампаній тощо. І сучасні медіа професійно всім цим володіють, здатні генерувати події, яких насправді не було, і підводити аудиторії до наперед запрограмованих висновків щодо них [176, с. 150].

Існування у сфері маніпуляційного медіавпливу є проблемним і потенційно деструктивним уже тому, що маніпуляція як інструмент впливу за визначенням становить загрозу цілісності ментальних і психічних структур та соціальних систем (суб’єктності, ідентифікації особистості, міжособистісним і громадським комунікаціям, цілісності груп, суспільства та ін.). Найнебезпечнішим наслідком маніпуляційного впливу може стати послаблення або навіть втрата організаційних і самоорганізаційних ресурсів і, як результат, світоглядно-інформаційна катастрофа і світоглядно-інформаційний хаос, ознаками яких є руйнація старих і брак альтернативних нормативних систем та засобів контролю.

Прикладом такого деструктивного медіавпливу є так звані технології промивання мізків, тобто активні і систематичні спроби змінити думки, ідеї, настанови, переконання, цінності і соціальну поведінку людей у бажаному для маніпулятора напрямі [114]. Цій процедурі піддаються переважно діти (підлітки), які щойно вступили в етап вторинної соціалізації, тобто вийшли за межі первинного соціалізаційного оточення і потрапили у сферу масованого медіавпливу. Мозок підлітків не так надійно захищений і не так “засмічений” різноманітними соціально-культурними нашаруваннями, як мозок дорослих. Тому підліток з легкістю реагує на медіаподразники.

Відомаю технікою маніпулювання є *свідоме конструювання у реципієнтів медіавпливу неоднозначного образу реальності* [107, с. 254], спрямоване на розхитування, розмивання, руйнування “старої” реальності й створення підґрунтя для нової, потрібної маніпуляторів моделі реальності. Досить типовою у разі створення неоднозначного образу реальності є одночасна активація існуючих у свідомості суперечливих моделей дійсності. Прикладом цього є сформульована О.Т.Баришпольцем теза про особливості інформації, що обертається в медіасередовищі: “Істина не є чимось прекрасним, правда – святим, а брехня – огидним. Це лише назви трьох видів інформації, які існують у медіасередовищі” [22, с. 315]. Так, “брехня” фактично легітимізується, ставиться поряд з “істиною” і “правдою”, і цей (та багато подібних до нього) новий стереотип часів розвинених медіа пустив корені не лише в буденній, а й у науковій свідомості.

Багато дослідників (М.В.Бутиріна, Т.С.Кабаченко, Л.В.Матвєєва, С.Т.Посохова та ін.) відрізняють характерний для медіасередовища процес активного стереотипоутворення, тобто продукування і поширення нових стереотипів, які поступово заступають собою первинні, більш давні стереотипні й архетипні утворення, змінюють форму їх репрезентації в індивідуальній і масовій свідомості [53; 107; 164; 218]. Ефективність перебудови стереотипів (руйнування “старих” і створення “нових”) на фоні “зашумлення” ситуації завдяки відволіканню і розсіювання уваги (а саме така ситуація є типовою під час медіакомунікації) зазначали Д.М.Узнадзе, Ш.А.Надірашвілі, Н.Маккобі, Л.Фестінгер та ін. [273; 279]. Здатність мас-медіа перебудовувати системи стереотипів має великий потенціал соціально-психологічного, в тому числі й маніпуляційного впливу.

До маніпулятивних ризиків медіасередовища належить і здатність його ініціювати бажані, з погляду маніпуляторів (активних суб’єктів, або агентів медіавпливу), емоції й керувати (маніпулювати) ними. Вплив на емоції дорослої людини є таким, що з різною мірою успішності обходить фільтри свідомості і впливає безпосередньо на її підсвідомість. Здебільшого цей вплив є професійним, а тому досить глибоким, якого доросла людина практично не рефлексує або принаймні інтуїтивно “розуміє”, відчуває, що, попри її бажання і волю, щось відбувається з її емоціями, почуттями, настановами. Це породжує страх, три-

вогу, фрустрацію тощо і змушує уникати джерела дискомфорту і стресу.

На дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, які перебувають на етапі первинної соціалізації, медіамеседжі справляють принципово інший вплив. По-перше, вони активують емоції й почуття іншої, протилежної модальності (наприклад, цікавість, задоволення, ейфорію). І це становить психофізіологічну основу медіазалежності. По-друге, когнітивні фільтри свідомості у дітей цього віку належно не сформовані, а отже, є слабкими й “проникними”. І це відкриває можливості для маніпулювання ними та програмування їхньої свідомості. По-третє, у дітей цього віку належно не сформовані механізми волевої й емоційної саморегуляції, тому вони є дуже сензитивними, а їх поведінка відзначається імпульсивністю й реактивністю. І надмірне експериментування з цим може призвести до виснаження емоційно-чуттєвої сфери дитини. Особливо чутливі й уразливі до маніпулятивного медіавпливу діти дошкільного і молодшого шкільного віку. Якщо дорослі, які перебувають поруч з надмірно захопленою медіа дитиною, не помічають сигналів про пов’язані з цим негаразди, то передусім тому, що, по-перше, ці негаразди не прямо повідомляють про себе, а опосередковуються певними відхиленнями в самопочутті і поведінці дитини, які начебто не пов’язані з медіа, а по-друге, багато з цих негараздів матимуть віддалені наслідки.

Окрему групу ризиків, що також пов’язані з множинністю медіасередовища, становить проблема його “засмічення”. Сучасне медіасередовище містить величезну кількість фрагментарних, не узгоджених між собою текстів (меседжів, образів і т. ін.), які лише зовні мають вигляд репрезентації знання, а також велику кількість інформації, яка є соціально небезпечною, а стосовно дітей постає як реальний інформаційно-психологічний агресор. Йдеться передусім про аудіовізуальну інформацію, що містить: 1) елементи агресії, жорстокості й насильства (медіанасильства); 2) елементи еротики і порнографії. Перенасичення медіапростору такою інформацією особливо небезпечно з огляду на те, що її у великих кількостях споживають діти, які, залежно від природних вікових особливостей і, зокрема, через цікавість до всього нового, незвичайного і забороненого, виявляють до неї надмірний інтерес. І цей інтерес легко задовольняється. Надмір

такої інформації, почасти пов'язаний з її комерціалізацією, робить її легкодоступною, а за браку контролю з боку дорослих – часто споживаною. Через це в систему світоглядних настанов і цінностей дітей як самодостатні цінності включаються відповідні конструкти, і відтак насильство й секс розглядаються як інструмент досягнення цілей і успіху, спосіб самовираження, атрибут розваг і дозвілля тощо.

Агресивний дискурс, характерний для сучасних медіа, потенційно здатний виходити за межі їх екранів, проникати в соціальне середовище життя й діяльності дорослих і дітей. Тому можна впевнено говорити про те, що медіа легалізують агресію вже тим, що вводять її у суспільний дискурс і цим створюють умови для формування агресивно-депресивного типу свідомості – свідомості, для якої характерні агресивно-песимістичні настанови, хибні стереотипи й уявлення стосовно низької вартості життя, першості фізичної сили над інтелектом, перемоги матеріального над духовним, доцільності насильства в ім'я справедливості і т. ін., яка потенційно здатна визначати агресивне буття дорослих і дітей, що зростають у медіасуспільствах. Власне, саме ці переконання ініціювали ухвалення у більшості країн світу спеціальних законодавчих актів як спробу заборонити поширення інформації, що пропагує насильство. Так, стаття 274 Кримінального кодексу РФ кваліфікує пропаганду культу насильства й жорстокості як злочин і передбачає за це суворе покарання. Зокрема, передбачається покарання за тиражування й поширення будь-якого тексту (друкованого, фотографічного, аудіовізуального, кінематографічного), який містить сцени насильства (натуралістичні його подробиці, дії й емоції насильника, страждання і приниження жертви), що не мають змістового і смислового зв'язку із сюжетом, будуються на самоцінності й самодоцільності насильства, надмірно деталізуються, “смакуються”, створюються з метою нагнітання страху і формування в перспективі гедоністичної настанови на жорстокість, отримання задоволення від спостереження насильства і через усе це втрачають соціальну, психологічну, філософську, художню й іншу цінність. Щоправда, таке формулювання залишає можливість не дотримуватися норм закону вже тому, що завжди можна довести, що той чи той текст (фільм) не пропагує насильства, що останнє там не смакується, страх не нагнітається і т.д., а отже, фільм “придатний до перегляду” і “не містить складу злочину”.

Обмеження і контроль медіанасильства ускладнені через надмірне його поширення і застосування, адже воно наявне не лише в бойовиках і кримінальній хроніці, а й в ігровому та документальному кіно, аналітичних програмах і випусках новин, а також у потоці розважальної інформації – в мелодраматичних телесеріалах, музичних кліпах про кохання, дитячих мультфільмах, рекламних роликах, що закликають купувати товари широкого вжитку, дитячі памперси, продукти харчування і багато іншого.

Ризики, пов'язані з медіанасильством, ми детально розглянемо далі, у спеціально присвяченому цьому питанню розділі. Але вже зараз апріорі керуючись з існуючими теоретичними уявленнями про агресивне медіасередовище і особливості онтологічного розвитку дитячої психіки і поведінки, можна говорити, що вони є найбільш очевидними і найменш віддаленими в часі, ніж інші, і це дає дорослим, що перебувають поряд з дітьми, можливість швидко виявляти їх і відповідно реагувати на них.

Досить серйозні ризики містить надмірне захоплення дітей, особливо тих, що вступили у вік серйозного експериментування з життям, і передусім підлітків, еротикою і порнографією. До так званих ризиків статево-рольової соціалізації належать, зокрема, рання сексуалізація, нетрадиційні статево-рольові орієнтації та ідентичність, орієнтація на ризикований секс, практика задоволення сексуальних потреб у неприродний, сурогатний спосіб тощо. Це резонує з проблемою послаблення традиційних інститутів соціалізації і зменшення їх ролі у житті сучасної дитини, з одного боку, і із загальною лібералізацією статевих взаємин, з другого, і сприяє формуванню у юних глядачів хибних уявлень про статево-рольові відносини, сімейні й подружні цінності, репродуктивне здоров'я, відповідальний секс тощо. Не випадково через це в усьому світі точаться дискусії з приводу того, що слід вважати еротикою, а що порнографією і наскільки доцільно їх обмежувати.

Небезпечним є те, що медіапродукція, яка демонструє насильство і “круту” еротiku, комерціалізується, стає атрибутом ринку, продуктом повсякденного попиту і вжитку, а також вкладається її виробниками у зовні просоціальний контекст, часто фантазійний чи гумористичний, котрий сприймається як належний і цілком прийнятний. Внаслідок цього таку потенційно небезпечну інформацію споживачі сприймають як розважальну

або релаксаційну, що викликає задоволення й інші приємні відчуття, ініціює стан збудження і драйву (наприклад, через одночасність переживання страху і власної неушкодженості або споглядання табуйованих сексуальних сцен і одночасне переживання збудження, страху і радості від того, що табу порушено). Тому соціально-психологічний зміст таких феноменів, як агресія, насильство, статеві й сексуальні взаємини тощо, набуває істотних змін: наприклад, насильство не сприймається як реально небезпечне для життя, а секс – як атрибут розваг. Медіанасильство, адресоване споживачеві, що перебуває по той бік екрану, фактично втрачає такі традиційні ознаки насильства, як ціль, мотив і потреба руйнування [268, с. 66]. Але при цьому воно не втрачає своєї потенційної деструктивності: в дітей не лише усталюються хибні уявлення про означені феномени, а й формується викривлена картина світу, елементами якого вони є.

Слід акцентувати увагу на важливій відмінності між сприйманнями медіанасильства дорослими і дітьми. Дорослі мають певний, у тому числі й віктимний, досвід переживання і подолання насильства, тобто більшості з них доводилося бути як суб'єктом, так і об'єктом насильства. Отже, вони сприймають медіанасильство крізь призму цього досвіду. Натомість у дитини, залежно від віку, досвід або незначний або його зовсім немає. Тому, коли дитина споглядає сцени медіанасильства, в яких кожні дві хвилини хтось когось убиває (б'є, ображає, принижує), в неї формується ставлення до цього як до природної ознаки повсякдення або як до цікавої і зовсім не страшної гри, яка не може мати серйозних негативних наслідків.

Проблема медіанасильства є не лише соціально-психологічною, а й філософсько-культурологічною. По-перше, ставлення до насильства, агресії, агресивності (як настанови одних соціальних суб'єктів чинити насильство щодо інших) вноrmовується і санкціонується суспільством і є проблемою не стільки окремих індивідів, скільки суспільства, яке приймає (чи не приймає) світоглядної, філософської, етично-естетичної та інструментальної їх цінності. По-друге, агресія, насильство й ініційований ними страх – ефективні інструменти керування думками і поведінкою людей, засоби соціального контролю й санкціонування, особливо в додемократичних суспільствах, де немає інших важелів упорядкування і самовпорядкування. По-третє, декларативно-волютаристське обмеження медіанасильс-

тва (наприклад, на телебаченні, в Інтернеті) без належних просвітницько-виховних заходів навряд чи поліпшить якість життя суспільств і людства.

У масовій свідомості додемократичних і перехідних суспільств надто сильними є просвітницько-виховні моделі, за яких агресія і насильство забороняються для вжитку неповнолітніми громадянами, а з досягненням повноліття вони отримують юридичний і моральний дозвіл на нього (споживати відповідну медіа- і друковану продукцію, купувати зброю, бути жорстокими по відношенню до слабших і, зокрема, до своїх дітей). Зворотний ефект заборон добре відомий. Заборона спокусила первісну жінку скуштувати заборонений плід, а згодом щоразу спонукала чергову наречену міфічного Синього Борода зазірати до забороненої кімнати. Нині цей механізм працює так само бездоганно. Тож питання про насильство, агресію і їх заборону виходять у площину соціалізації (освіти і виховання) підростаючих поколінь і є жорстко санкціонованими її невидимою волею, яка припускає також можливість порушення заборон, але при цьому чітко приписує санкції щодо цього.

2.2.4.2. Ризики, пов'язані зі специфікою медіавпливу. Найбільш специфічні особливості і пов'язані з ними ризики медіавпливу зумовлені його соціально-психологічною природою, яка гарантує соціально-психологічний (а отже, й маніпулятивний) його потенціал, а також його технічними можливостями, котрі забезпечують реалізацію цього потенціалу. Йдеться передусім про: 1) його масовість і масштабність (здатність робити медіапродукт масового попиту і постачати його численним цільовим аудиторіям, незалежно будь-яких обмежень і кордонів); 2) одночасність (коли велика кількість людей одночасно отримує однакові меседжі і багато людей так само одночасно на них реагує); 3) регулярність і тривалість, які є доцільними і достатніми з огляду на цілі, завдання, фінансові й технічні можливості агентів впливу. За цих умов будь-які ідеї (сенси, слогани і т. ін.), якщо вони постійно є в медіапросторі, вживлюються у свідомість, починають сприйматися як доведені істини і можуть перетворитися на переконання, що змінюють соціальну поведінку.

Одна з потенційних небезпек масованого (масштабного, одночасного, регулярного і тривалого) медіавпливу, власне,

найбільша небезпека медіакомунікації, та яка, охоплюючи велику частину людства у транснаціональних масштабах, постає як реальна загроза для надперсональних феноменів соціетального рівня – суспільної моралі, національно-культурних традицій, національної ідентичності тощо. [84; 114; 146; 288]. Масований інформаційно-комунікаційний вплив, з одного боку, сприяє економічній, політичній, соціально-культурній інтеграції на рівні соціумів, суспільств, світу в цілому, а з другого – призводить до спрощення й “розмивання” культурних, національних і соціальних стандартів, відмови від попередніх традицій і авторитетів.

За масованого медіавпливу особливо загрозливих масштабів набуває маніпулювання тобто колективною і масовою свідомістю. Такий маніпуляційний медіавплив може й не дістатися глибин індивідуальних свідомостей, проте цілком здатний створити хаос і дезорганізацію в соціетальній свідомості, змінити в бажаному для маніпулятора напрямі поведінку певних цільових аудиторій. Так буревій зриває листя, ламає гілки і навіть дерева, але при цьому здебільшого не пошкоджує їх коренів.

Отже, маніпуляційний медіавплив є: 1) масованим і масштабним, тобто поширюється на великі території й великі аудиторії; 2) досить професійним, тому прихованим непомітним таким що не викликає протесту й дискомфорту або принаймні не дає їм посилитися до певної критичної межі; 3) доцільно спрямованим, тому ефективним (якщо розуміти під ефективністю реалізацію цілей, намірів і завдань маніпулятора); 4) загрозливим і потенційно деструктивним для будь-яких ідентичностей і цілісностей (індивідуальної, колективної, суспільної, національної й інших); 5) значно небезпечнішим за вплив медіанасильства, оскільки він зазвичай спрямований на руйнування сутнісних утворень індивідуальних і соціальних організмів.

В умовах поширення світових глобалізаційних процесів інформаційні простори різних держав не можуть бути ізолювані один від одного. Вони співіснують, взаємодіють, взаємоперетворюються. Зворотню стороною такої інтеграції є небезпеки, пов’язані зі складностями державного контролю і впорядкування цих власне самоорганізаційних процесів, від яких найбільше потерпають “слабкі” держави. По-перше, вони мають значно менші технічні й технологічні можливості та ресурси порівняно з добре розвиненими, по-друге – належно не сформульовану й недосконалу державну інформаційну політику, по-

третє – нижчий рівень загальної й інформаційної культури не тільки населення, а й соціуму загалом. Отже, кордони інформаційного простору “слабких” держав (держав-донорів) виявляються незахищеними й відкритими для “інформаційної інтервенції”, тобто поширення в їх інформаційному просторі без будь-якого дозволу чужинної (несанкціонованої) медіапродукції, виробленої іншими, технологічно потужнішими державами (державами-агресорами). Крім того, населення цих держав на рівні індивідуальної і масової свідомості значно уразливіше до цієї інтервенції. Ці небезпеки, або так звані ризики глобалізації, становлять потенційну загрозу не тільки для нерозвинених держав, а й для світу загалом, оскільки вони: 1) істотно обмежують державний суверенітет країн-донорів; 2) узалежнюють їх від глобальної (світової, міжнародної) ситуації; 3) становлять загрозу (“розмивають”, уніфікують) їх культуру, підводять її під належні стандарти, з погляду інформаційного агресора; 4) роблять практично всі країни “заручниками” подій, що розгортаються у світі (політичних, економічних, фінансових та інших криз, підвищення цін на енергоносії і пальне, екологічних проблем); 5) ставлять їх перед необхідністю міжнародного співробітництва, не завжди для них прийнятної і вигідної; 6) роблять можливим масштабне поширення медіанасильства й порнографії, яке, з одного боку, реалізує комерційні інтереси розвинених країн, а з другого – реалізацією їхньої зовнішньої політики, спрямованої на домінування в соцієтальному полі (наприклад, у політико-ідеологічному, освітньо-виховному) країн-донорів потрібних їм світоглядних моделей і цінностей; 7) уможливлюють розв’язання інформаційно-психологічних війн та інформаційного тероризму (захоплення банків, інформаційний супровід тероризму) тощо [78].

Проблемою слабких країн є і так звана “вестернізація”, зокрема, “американізація” їхнього національного медіапростору, експансія в нього неприродної, чужинної культури [91; 241]. Начебто ніхто нікого не примушує обирати з кількох десятків телеканалів саме американські, а не вітчизняні. Та головна небезпека експансії полягає в тому, що: 1) потрібна, з погляду інформаційного агресора, медіапродукція апелює до нагальних (і передусім гедоністичних) потреб цільових аудиторій і, з огляду на ці потреби, є досить професійною; 2) має належний технологічний супровід; 3) міститься в медіапросторі в достатній кіль-

кості. Надмір у національному медіапросторі чужинної медіапродукції (і, відповідно, чужинних ідей, стандартів, норм життя) робить її найдоступнішою або і єдиною можливою, безальтернативною, відтак – звичною, добре впізнаваною, а отже, правильною, істинною, потрібною для регулярних її споживачів.

Мас-медіа мають надзвичайно великі можливості для створення нових міфів і вкорінення їх у масову свідомість. Власне, створення й поширення нових міфів (медіаміфів) є їхньою природною функцією. І ця здатність до міфотворчості та узвичаєння новостворених міфів є надзвичайно великою [53; 98; 221; 222]. У медіаміфах, як і в усіх міфах, традиційні полярні уявлення про опозиційність Істини (правди) і Єресі (неправди, брехні, вигадки) набувають іншого вигляду. Міф – це меседж, який однаково можна вважати істиною, вигадкою, напівправдою, напіввигадкою і т. ін. Але важлива не міра його істинності, не те, що він передусім є приписом, за яким треба діяти і який не потребує обговорення, рефлексії, критичного оцінювання, довіри чи позитивного ставлення. Це припис чинити “саме так”. Тому медіаміфи особливо сильно впливають на свідомість дитини, яка перебуває на етапі первинної соціалізації (первинного усотцієнення, накопичення соціального досвіду), коли її готовність підпорядковуватися соціалізаційному оточенню є надзвичайно великою. Потенційна небезпека криється в тому, що медіасередовище формує соціокультурну ситуацію, яка інтерналізується дітьми і є чинником формування їх настанов, потреб, інтересів, звичок і т.ін. Діти легко опрацьовують і засвоюють практично будь-які міфи, створені й позиціоновані мас-медіа: “Вбивати легко – страшно робити це вперше”, “Добро має бути з кулаками”, “Багато грошей заробити неможливо – їх можна у когось відібрати (вкрасти, виграти, когось шантажувати)”, “Секс з презервативом – це все рівно, що поцілунки у протигазах”, “Не мати статевих стосунків до шлюбу – не сучасно” і т.ін.

Розмірковуючи над проблемою потенційної деструктивності сучасного медіапростору, російські (С.Г.Кара-Мурза, О.Є.Проніна, В.П.Чудинова, О.В.Федоров), вітчизняні (В.Д.Буряк, О.А.Донченко, В.П.Казміренко, О.А.Ліщинська, І.П.Манюха, П.Д.Фролов) та інші вчені зазначають, що міфологізація свідомості є одною із небезпек, пов’язаних із перебуванням під медіавпливом. Існування в умовах насиченої міфами медіареальності потребує певної перебудови індивідуальної і

суспільної свідомості, викликає до життя нові – метасоціальні, надсоціальні – комунікації, сприймання, взаємодії (para-social interaction) [10]. Особливо небезпечним у цьому є те, що міфотворчість витісняє традиційну освіту на всіх рівнях соціальної системи [52; 84; 114; 146; 226; 276; 287; 304]. На думку В.Д.Буряка, це звужує інтелектуальне поле індивідуальної і соціальної свідомості, пригнічує пізнавальну, передусім аналітичну, її функцію [52]. Через це відбувається викривлення моральних уявлень і орієнтирів, крім того, як вважає В.П.Казміренко, ушкоджується інтелектуальний апарат суспільства.

Міфотворчі можливості медіа посилюються їх здатністю творити альтернативну – віртуальну реальність, яка іноді є не тільки альтернативою, а й цілком конкурентоспроможною опозицією суб'єктивним реальностям, що сформовані у головах реципієнтів у процесі онтогенетичної їх соціалізації, тобто до потрапляння їх у сферу медіавпливу. Логічно припустити, що віртуальна реальність, створена медіа, може виявитися для реципієнтів привабливішою й прийнятнішою, а отже, скласти серйозну альтернативу об'єктивній реальності життя. А дитина молодшого віку (на етапі первинної соціалізації) найскоріше сприйматиме її як належну, правильну, а відтак ця реальність цілком може стати базовою у системі її світогляду.

Набутий дорослими реципієнтами життєвий і соціальний досвід гарантує більшості їх можливість почергово або одночасно перебувати в усіх можливих реальностях, дозувати своє перебування в них і розрізняти їх. Дорослі здебільшого усвідомлюють або принаймні інтуїтивно відчувають: навіть якщо альтернативний (наприклад, віртуальний) універсум значно кращий, за об'єктивно існуючий, все ж найбільшим щастям є “повернення до нормальності” (П.Бергер, Т.Лукман) [30]. Натомість нестача відповідного досвіду у дітей створює ризик і ймовірність неправильного дозування свого перебування в альтернативних реальностях, ризик “заплутатися” в них, надмірно узалежнитися від них. Діти можуть обрати, наприклад, для навчання, соціального комунікування, як прийнятніший варіант віртуальну реальність, котра краще задовольняє їхні пізнавальні, комунікаційні, гедоністичні та інші природні потреби.

Перебуваючи у створеному аудіовізуальними медіаквазі-реальному світі (у сфері медіареальності), свідомість дорослих і дітей значно частіше має справу із зоровими (аудіовізуальними)

образами та штучними (псевдо-, квазі-) об'єктами, подіями, образами, або, інакше кажучи, з великою кількістю символів, серед яких є так само численні й різноманітні симулякри. Тож інтелектуально-пізнавальні процеси дорослих реципієнтів і дітей задаються і вноrmовуються зорово-образним (яке є природним для дітей) типом сприймання. За даними Г.Г.Почепцова, пересічний глядач “зчитує” з телевізійного екрану лише 31% вербальної інформації, а основну частку (69%) сприйнятого медіатексту становить інформація невербальна, яка значно легше запам'ятовується і відтворюється [222]. Зорово-образним сприйманням пояснюється добре відоме запам'ятовування дітьми кліпів, рекламних роликів та інших телесюжетів. Щоправда, вони при цьому як і дорослі з “дитячим” (образним) типом сприймання, пам'ятають переважно сюжет і музичний його супровід, але при цьому не вловлюють і не запам'ятовують його смисл. Наприклад, дорослі можуть запам'ятати окремих дійових осіб, епізоди або сюжет рекламного ролика, але не пригадати, що саме рекламувалося, або, вважає Г.Г.Почепцов, вони запам'ятовують передусім окремі деталі зовнішності претендентів на виборах, але часто не пам'ятають, про що ті говорили [222]. Проте образи віртуальної реальності спонукають тих, хто перебуває у сфері її впливу, будувати, в тому числі й на базі спожитих симулякрів, суб'єктивні реальності. Унаслідок цього, на думку В.О.Васютинського, дійсність спотворюється, зазнає “ідеологічної містифікації” [59, с. 395], а людина (особливо дитина), надміру включена в медіареальність, дедалі більше відчужується від об'єктивної реальності і поринає у віртуальний світ образів, квазі-подій, утопічних ідей, стереотипів, міфів, хибних уявлень і настанов. Як зазначає О.А.Ліщинська, інформація є “галюциногенним” продуктом: вона породжує у свідомості людей численні фантазії і галюцинації [146].

Медіамеседжі ініціюють смислоутворення й інтерпретаційну активність, які навіть “загартована” уява дорослих не завжди здатна утримати в руслі логічних доведень чи міркувань “здорового глузду”. А уява дітей, особливо дошкільного і молодшого шкільного віку, природно розкута, недостатньо охоплена соціалізаційними путами, тобто може захопити їх, відірвати від буденності, винести за межі “зони досяжності” соціалізаційного оточення, а можливо, і сценарію правильної соціалізації.

Одною із “зон недосяжності”, куди діти можуть “втекти” від дорослих, від соціалізаційного оточення, є Інтернет. Він є унікальною новітньою медіатехнологією світового рівня, масштабу і значення, унікальним медіа-інститутом, який стрімко здобуває статус найбільш масового медіа. Водночас він є світовим інформаційно-комунікаційним середовищем, яке вплило, певною мірою розчинилося й дещо автономізувалося, виокремилося, посіло своє постійне місце у загальних медіапросторі й медіасередовищі. Інтернет-середовище має свої важелі впливу на тих, хто в ньому перебуває, коригування їхніх думок, інтересів, поведінки. Популярність Інтернету та його поширення нині стрімко зростають. Будь-які дані про нього отримані вчора, сьогодні вже є застарілими. Так, наприкінці другого тисячоліття доступ до Інтернету мала практично кожна друга американська сім'я, третина французьких сімей (за даними К.Керделлан та Г.Грезійон [117, с. 199]), 2% російських (за даними Всеросійського соціологічного дослідження “Російські підлітки в інформаційному світі” [301]) і близько 1,5% українських сімей [166]. А тепер ситуація докорінно змінилася: в економічно розвинених країнах доступ до Інтернету мають практично всі громадяни та їхні діти, і навіть у країнах третього світу цей засіб інформування й соціального комунікування поступово стає повсякденням. За нашими даними, протягом 2007–2009 р. в Україні Інтернет став доступним для більшості жителів міст, особливо дітей і молоді: можливість користуватися ним (удом, у своєму навчальному закладі, на роботі у своїх батьків, вдома у своїх друзів, у комп'ютерних клубах) нині має майже 90% учнівської і студентської молоді країни [166]. Проте якщо дорослі використовують Інтернет передусім як додаткове і більш сучасне знаряддя для підвищення рівня інформованості, оптимізації умов праці, то для дітей це переважно додатковий дозвілєвий засіб. За даними російських і вітчизняних соціологічних досліджень, понад дві третини підлітків задовольняють за допомогою Інтернет потреби у розвагах і спілкуванні.

Дані опитувань свідчать, що три чверті школярів використовують Інтернет для пошуку матеріалів, які начебто потрібні їм для навчання [166; 167]. Однак іноді він стає засобом для полегшення виконання навчальних завдань, без докладання належних зусиль, хоч якість такої діяльності досить низька. Учителям шкіл і викладачам вузів добре відомий цей феномен “необтяж-

ливого і безвідповідального навчання”, сутність якого в тому, що воно здійснюється з мінімізованими інтелектуальними, волевовими та іншими зусиллями, а також є безсистемним і поверховим. І саме це становить потенційну небезпеку. Отримані в такий спосіб знання, навіть якщо вони й широкі, не є цінними, а “легке” й безвідповідальне ставлення до них може трансформуватися в деструктивні ознаки навчання і переноситися на інші, крім навчання, види діяльності. Життя дитини стає суцільним Інтернет-дозвіллям, з якого “випадають” необхідні для дитячого віку інтереси та обов’язки. А найголовнішим є те, що істотно збіднюється арсенал засобів життєдіяльності дитини, зокрема, з нього зникають цілепокладання, вправлення у виконанні традиційних правил і норм соціальної взаємодії, відповідальність за наслідки своєї поведінки та ін.

Породжені Інтернетом способи проведення часу, хоча і пов’язують між собою тисячі людей, практично є заняттям автономним, тобто заняттям для однієї людини. Та попри це прямих кореляцій між захопленням відеоіграми і соціальною ізоляцією, уникненням, “втечею в себе” не виявлено. Хоча іноді говорять про “неприродні”, “сурогатні” форми соціальних стосунків [117]. Тож головним і спільним для цих, на перший погляд принципово різних ситуацій, є вчасне повернення до прописаної соціалізаційним сценарієм традиційної моделі поведінки.

2.2.4.3. Ризики, опосередковані “людським чинником”. Оскільки активним системоутворювальним, креативно-перетворювальним елементом медіасередовища є “людський чинник” (окремі індивіди, а також індивіди як представники малих і великих соціальних груп, об’єднань тощо), логічно припустити, що від них (від “якості” їхніх світоглядних, настановлених, морально-ціннісних систем, особливостей сприймання ними інформації, рівня їх компетентності у відносинах з медіа) залежать коло і масштаби можливих небезпечних наслідків перебування їх у сфері медіавпливу. Тобто розгортання деструктивного потенціалу агресивного медіасередовища залежить не тільки від якості діяльності медіа і створеного ними змістового та смислового полів, а й від реципієнтів впливу, на яких спрямована їх дія.

Усю множину можливих ризиків перебування у сфері медіавпливу, що зумовлені особливостями його реципієнтів, можна поділити на три групи:

1) морально-психологічні ризики (спричинені особливостями настановленневих, морально-ціннісних та інших глибинних, “внутрішніх” психологічних структур реципієнтів медіавпливу);

2) ризики надмірного споживання медіапродукції, у тому числі й ризики узалежнення від неї та спричинених цим соціально-психологічних втрат;

3) ризики, пов’язані з низьким рівнем медіакультури (медіаграмотності, медіакомпетентності) реципієнтів медіавпливу і суспільства загалом.

Морально-психологічні ризики коріняться в “суто людській”, соціальній природі людини. Як головна дійова особа медіасередовища, головний його суб’єкт, людина, будучи споживачем медіапродукції (телеглядачем, користувачем Інтернету тощо), реагує на побачене відповідно до: 1) сформованих у неї уявлень, ідеології, світоглядних настанов, норм і цінностей тощо; 2) інтерналізованих нею соціокультурних норм, ментально-історичних традицій тощо; 3) накопиченого життєвого (соціального) досвіду. Перелічені ментально-експерієнтальні утворення слугують критеріями визначення модальності наслідків перебування індивіда у сфері медіавпливу, того, наскільки позитивними, конструктивними чи, навпаки, негативними, деструктивними вони можуть для нього зрештою стати. Ці утворення, які також є своєрідними фільтрами, що обмежують потенційно деструктивний медіавплив, формуються (і залишаються недосконалими) протягом усього дитинства. Відповідно, що молодша дитина, то вона слабша й недосконаліша і, отже, то небезпечнішими можуть виявитися можливі наслідки перебування її в агресивному медіасередовищі. Ці наслідки можуть виявлятися в усіх сферах її життя; інтелектуально-пізнавальній, емоційно-почуттєвій, морально-нормативній, настановленнево-ціннісній та у сфері діяльності (грі, навчанні, соціальному комунікуванні).

Маємо погодитися з вітчизняними дослідницями Л.Вовчик-Блакитною і Т.С.Гурлевою у тому, що сучасні діти як найбільш активні споживачі мас-медіа (телебачення, Інтернету) опинилися у “нестерпній ситуації”, за якої їм разом із дорослими, що їх оточують, цинічно нав’язуються неприродні для їх-

нього віку, “чужинні” (незнайомі), альтернативні (такі, що суперечать тим, що прищеплені їм близькими дорослими на етапі первинної соціалізації) ідеології, настанови на розваги і задоволення найпростіших, передусім гедоністичних, потреб, споживацької ідеології, нової ідеології успіху (сильної людини, красивого й легкого життя, матеріального статку тощо), яка не узгоджується із загальнолюдськими і традиційними моральними нормами й цінностями. Унаслідок цього, на думку дослідниць, вульгаризуються і викривляються нормативно-ціннісні уявлення дорослих і дітей, відбувається перетворення їх на споживачів-конформістів [66].

Особливу проблему становить те, що ці процеси не завершуються на рівні змін в індивідуальній психіці й поведінці. Вони призводять до зниження рівня загальних знань, вульгаризації потреб і послаблення “духовного здоров’я” підростаючого покоління загалом, і у зв’язку з цим дедалі виразнішою стає тенденція до зниження загального духовно-морального і культурного рівня медіасупільства. Як уже було зазначено, діти, які через свій вік належно не захищені природними соціально-психологічними захистами і фільтрами, сприймають і запам’ятовують (“вбирають у себе”, “записують у свою пам’ять, як на магнітофону плівку”) більшість інформації, котра фізіологічно спроможна сприйняти, опрацювати й утримати їхня свідомість, у тому числі й потенційно деструктивну, небезпечну для них. Тому, коли свідомісні фільтри й відповідні соціалізаційні захисти в дитини належно не сформовані, роль їх мають виконувати дорослі, на яких покладено відповідальність за навчання і виховання дитини та її успішну соціалізацію. Однак спеціальні дослідження [116], прості житейські спостереження свідчать, що іноді цей захист є недостатнім або його взагалі немає. Через низку причин (переважно через необізнаність у питанні про можливі наслідки, тобто через медійну некомпетентність та безвідповідальність і неухвалене ставлення до власних дітей) дорослі необачно довіряють дітям різним медіа або виявляють некомпетентність у питаннях організації й дозування взаємодії їх з медіа. Діти, не захищені ані власними компетенціями, ані близькими дорослими, постають у стосунках з медіа як безпосередній і вкрай уразливий об’єкт впливу. Тому відповідальність за їх захист покладається на їхнє соціалізаційне оточення.

Окрему групу становлять *ризик* надмірного включення в медіасередовище, тобто ризик надмірного захоплення і споживання медіапродукції. Вони здебільшого виявляються у розладах індивідуальної психіки і поведінки (як індивідуальні адаптаційні й дезадаптаційні реакції), у сфері соціального комунікування (як згортання соціальних контактів, витіснення “живих” контактів віртуальними), а також у сфері надіндивідуальної психіки (як наслідок “випадання” значної кількості індивідів за межі соціального й соціалізаційного контролю).

На рівні індивідуальної психіки надмірне включення (або синдром інформаційного перевантаження) виявляється переважно: 1) як специфічний перцептивно-когнітивний розлад, що характеризується інформаційною нерозбірливістю, “всеїдністю”, хаотичним, безсистемним, некритичним сприйманням інформації, нездатністю відсіювати неголовне, неефективне, таке, що не стосується справи або є небезпечним; 2) як хвороблива, патологічна залежність від споживання медіапродукції і від медіа загалом, деструктивні наслідки якої вимірюються кількістю часу, проведеного у сфері медіавпливу (понад дві години на добу), і соціально-психологічними втратами, від яких потерпає залежний реципієнт.

Наукові спостереження упродовж кількох останніх років свідчать, що надмірне включення у сферу медіавпливу через певний час цілком може перетворитися на хворобливу залежність від медіа. Саме цим заходні (П.Вінтерхофф-Шпурк, Г.Грезійон, М.Гріффітц, К.Керделлан, Р.Пацлаф, К.Янг) [64; 117; 210], а вже згадувані російські і вітчизняні дослідники (В.В.Абраменкова, В.М.Бондаровська, М.В.Бутиріна, О.Є.Войскунський, Д.В.Іванов, Г.В.Мироненко, О.В.Мітіна, Л.А.Найдьонова, В.П.Чудинова, О.В.Шаріков та інші) [1; 42; 53; 68; 101; 177; 192; 304; 336] пояснюють поширення різних видів “наркотизації”, “маній”, “залежностей” (Інтернет-залежність, телеманія, ігроманія, комп’ютероманія, техногіпноз тощо) і дисфункцій (“неврологічні дисфункції”, “екранна епілепсія”), погіршення емоційно-психічного самопочуття, розлади настрою, зростання тривоги й агресії, деструктивні зміни особистих якостей (діти стають жорстокими, байдужими до чужих страждань і болю), а також порушення соціальних контактів та збільшення таких виявів “соціальної патології”, як групова агресія, поширення асоціальних, криміналізованих дитячих і молодіжних

груп і угруповань (“тусовок”). Набувши членства в таких групах, діти практично “випадають” із системи конструктивних і просоціальних зв’язків. Насамперед вони “випадають” із горизонтальних соціальних зв’язків, які традиційно реалізуються у системі “дитина – дитина”, тому для них стає недоступною значна і необхідна для успішної їх соціалізації частина соціального досвіду [1]. Крім того, діти “випадають” і за межі дії вертикальних (власне, “соціалізаційних”) зв’язків з дорослими, потрапляють за межі доступу до соціалізаційного оточення.

Небезпеки надмірного включення, особливо хворобливої залежності, доцільно вимірювати тими індивідуальними, соціально-психологічними й соціальними втратами залежного реципієнта, яких він зазнає через це в реальному житті. З надмірним включенням пов’язують: порушення (інертність та “лінивість”) інтелектуально-пізнавальних функцій дітей, звуження їхніх пізнавальних інтересів, відрив від природних дитячих занять і обов’язків (передусім від навчання і обов’язків, покладених на них у колі сім’ї); формування хибних, викривлених світоглядних настанов, уявлень, цінностей; згортання “живих” (реальних) і необхідних для успішної соціалізації соціальних контактів (із членами родини, з однокласниками, потенційно значущими іншими) [2; 40; 42; 63; 94; 95; 111; 210; 304; 316]. Детально патологічну медіазалежність як вияв надмірного включення описано у спеціально присвяченому цьому параграфі наступного розділу.

Люди в західному суспільстві, як зазначає Е.Тоффлер, перевантажені тим, чого вони не в змозі опрацювати, тому переживають справжній інформаційний шок (“культурний шок”, “шок майбутнього”). Зміни у соціальних структурах, соціальних цінностях, продуктах споживання настільки значні і стрімкі, що люди не спроможні належно адаптуватися до них [270]. Одною з найтиповіших реакцій на це уникнення (уникна поведінка). Чинником змін є також втручання інформаційно-комунікаційних технологій (медіатехнологій) у психологічний простір і соціальне життя людей. У двобій з цільовими аудиторіями медіатехнології цілком можуть виявитися сильнішими і конкурентоспроможнішими. Через це в суспільстві час від часу активуються питання про охорону інформаційного простору, “просоціальну” й відповідальну журналістику, здатну творити психологічно комфортний медіапростір і сприяти розвитку

суспільства, та відповідальність мас-медіа перед суспільством і дітьми, які в ньому зростають.

Телебачення й Інтернет, як витвори технократичної цивілізації створюють медіасередовище, що ґрунтується на ментально-образних конструктах і відносинах (психології, культурі) споживання. На відміну від довіртуальної доби, коли смислом існування людей і мірою їх успіху було виробництво матеріального продукту, у віртуальну й поствіртуальну добу людство перетворилося на виробника і споживача переважно інтелектуально-ментального продукту і відповідних послуг, серед яких значне місце посідає сфера розваг. “Культура розваги”, що виникла разом із появою мас-медіа, неминуче передбачає спрощену і певною мірою викривлену репрезентацію життя, соціальних реалій, норм і цінностей, а також популізм, загравання з аудиторіями, маніпулювання ними [249]. Цим спричинюється низка так званих системних ризиків, основу яких становить саме брак загальної і медійної культури дорослих громадян країни, суспільства загалом і, відповідно, дітей, які зростають у цьому суспільстві. Це є “злам не виявлений”, не очевидний, належно не усвідомлений, такий, що мало піддається рефлексії, тому становить чи не найбільшу небезпеку. Одним із виявів низької медіакультури є переважання споживацько-гедоністичних потреб дорослих і дітей (потреб у розвагах і видовищах, у “гострих” відчуттях, у релаксації й отриманні задоволення, у бездумному “вбиванні” вільного часу тощо) над потребами інтелектуально-пізнавальними.

Особливу проблему агресивного медіасередовища становить і те, що всі його учасники – як дорослі, так і діти – приречені перебувати в однакових умовах існування. За сценарієм правильної соціалізації, дорослі поступово залучають дитину до того соціального середовища, до якого вона потрапила з моменту свого народження. Так само поступово дитина має включатися й у медіасередовище. Однак, як свідчить практика, досить часто це відбувається без належної підготовки і значно раніше, ніж дитина до цього готова. Діти включаються у медіасередовище практично не захищеними не тільки від інформації, що адресована “дорослим” аудиторіям і потенційно небезпечна для дітей, а й від контактування з медіамеседжами та медіаобразами загалом. По-перше, останні мають надмірну для дітей когнітивну складність, тому діти можуть не розуміти або не так тлума-

чити їх як передбачалося авторським задумом. По-друге, меседжі можуть бути надто афективними і стресогенними для дитячої психіки. По-третє, вони містять надмір агресії, насильства, еротики, що є неприродним для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Така неувважність до дітей, нехтування особливостями дитячої психіки дає підстави говорити не лише про низький рівень загальної культури дорослої спільноти і суспільства в цілому, в тому числі і їх медіакультури, а й про безвідповідальність перед дітьми, що зростають поряд. Невипадково відомий теоретик інформаційного суспільства Е.Тоффлер означив його культуру як “вільну від дітей” [270, с. 190].

Безвідповідальне ставлення до ресурсів – природних (корисних копалин, води, повітря), ментально-духовних і суто “людських” (інформація, ментально-ціннісні системи, людська психіка, люди як реальні і потенційні члени суспільства), на думку Е.Тоффлера, характерне для цивілізації Третньої хвилі. І лише гострий дефіцит чогось (води, пального, свіжого повітря), потерпання від задухи чи спраги активують усвідомлення людьми важливості цього ресурсу і готовність їх вкладати великі кошти у його відновлення. Дещо подібне спостерігається у ставленні дорослих до дітей як найважливішого і досить уразливого ресурсу суспільного розвитку. Очевидними при цьому є дві помилки, які, власне, становлять два полюси однієї проблеми. Перша полягає в тому, що дорослі ставляться до дітей як до “дорослих”, які мають менші розміри тіла. Друга полягає у ставленні до дітей винятково як до підлеглих, що не мають нічого спільного з дорослими. Тому дорослі не завжди розуміють причини травмування дитини, порушення її душевної рівноваги, викривлення її розвитку.

Отже, особливо небезпечним є поширення потенційно деструктивного медіавпливу не лише на окремих індивідів чи колективних соціальних суб'єктів, а й на інституції, які за визначенням мали б слугувати гарантією інформаційної і національної безпеки. Вони стають неспроможними і незацікавленими у зміні й поліпшенні ситуації. Внаслідок цього медіаситуація може виходити з-під державного і громадського контролю, і тоді потенційно деструктивні її ризики сягають світових масштабів, стають реальністю, набувають таких форм вияву, як інформаційно-психологічні війни, зростання й усоціальнення агресії, сприяння діяльності терористичних

організацій, поширення порнографії і наслідків її впливу на статеву мораль і репродуктивне здоров'я дорослих і молоді у масштабах соціумів.

Усі потенційні небезпеки створюють самі люди. Як учасників медіасередовища, їх умовно можна поділити на дві великі групи: 1) активну меншість, представлену активними суб'єктами (агентами) впливу, що формулюють цілі і чинять медіавплив; 2) пасивну більшість, представлену об'єктами (реципієнтами) медіавпливу, які також більшою чи меншою мірою є його суб'єктами і формально означаються як його об'єкти лише тому, що саме на них спрямований вплив. З огляду на це пасивна більшість, тобто реципієнти впливу, які маючи переважно низький рівень інформаційної культури та інформаційної компетентності і значно нижчий порівняно з активною меншістю рівень соціально-економічних гарантій та захистів, наражаються на небезпеки й ризики маніпулювання їхньою свідомістю, а їхні діти потерпають насамперед від того, що й близькі їм дорослі, і від того, що здебільшого опиняються сам на сам із зазначеними небезпеками, без належної підтримки і захисту дорослих, на яких покладена відповідальність за їх розвиток і соціалізацію. А активна меншість, або агенти медіавпливу (особи, що становлять авангард, еліту суспільства), використовуючи мас-медіа інструмент та ініціюючи створення агресивного медіасередовища, не можуть не розуміти, що не тільки “чужі”, а і їх власні діти житимуть у ньому і потерпатимуть від нього. І їх упевненість у тому, що вони спроможні захистити своїх дітей від “поганих” медіа матеріальним статком, гарною освітою й іншими соціальними гарантіями, не безпідставна. Надмірне занурення у медіасередовище, вибір на користь сурогатного життя у віртуальній реальності, створений телебаченням чи Інтернетом, замість життя реального, по суті, є приреченням “бідних” у найширшому розумінні цього слова – матеріально і соціально незахищених, бідних на знання й емоції, бідних духовно й культурно, бідних на увагу до своїх дітей.

Проте було б помилково думати про потенційно деструктивний вплив як про неодмінність приречення людей існувати в медіасуспільствах. Адже агресивні стимули медіасередовища можуть не подолати численні соціально-психологічні захисти і фільтри, що регулюють медіавплив й істотно обмежують його негативні ефекти і наслідки для індивідуальної й соціальної

психіки. Експериментально доведено, що за надмірної інформації (надміру певної інформації чи тотального її надміру) люди стають менш чутливими до неї і налаштовані на її обмежене споживання. Власне, сприймання й упорядкування інформації є когнітивною функцією індивідуальної свідомості, яка і обмежує її пропускну здатність. Крім того, реципієнти медіавпливу орієнтовані переважно на захист своєї особистісної цілісності, своєї ідентичності. Тому сприймання їх є досить вибіркоvim. Нерелевантна, неузгоджена з ментальними (зокрема, з настановленими й морально-ціннісними) їх структурами інформація не сприймається ними (проходить повз їх свідомість або свідомо відхиляється нею). Нарешті, захистом від медіавпливу в агресивному медіасередовищі слугує система соціального контролю, дія якої гарантована нормами, що закладені не тільки у свідомості реципієнтів медіавпливу, а й у медіатекстах, які містять зразки “належного” і “неналежного” та означають санкції за їх дотримання чи відхилення від них.

Медіасередовище існування сучасної людини – це не лише ЗМІ, а передусім сама людина й інші, з ким вона взаємодіє і творить свій соціальний світ. Тому можна впевнено говорити про те, що актуалізована в людини психосоціальна система, що означається як “особистість”, є потужним і самодостатнім механізмом, котрий може контролювати і внормовувати її стосунки з медіасередовищем. Проникнення у свідомість особистості крізь багатопшарову систему соціально-психологічних захистів і “соціалізаційне павутиння”, яким вона надійно відгороджена від зовнішнього світу, є непростим завданням. Хоча ще складніше завдання – вплинути на її розвиток і поведінку, спонукати її діяти не так, як належить і як вона звикла.

Проте як відкрита система, що постійно перебуває у стані нестабільної рівноваги, людина назавжди ні від чого не гарантована. Крім того, вона не закрита від зовнішнього світу, який повсякчас тисне на неї своєю об’єктивністю, як тисне вода на того, хто в ній пливе. І неначе за сценарієм, розробленим Невидимою волею, створене людьми для себе і для своїх дітей агресивне медіасередовище виступає як необхідна доцільність їхнього існування, завдання якої – “страхати” інформованих і самовпевнених людей Третьої хвили (адже досі суспільство не вигадало кращого засобу впливу на людей), утримувати їх у сфері соціалізаційного впливу і час від часу нагадувати їм, що вони “не

тримають Бога за бороду”, а якщо це й так, то лише стільки, скільки він їм дозволяє.

Агресивне медіасередовище підтримує у масовій свідомості стан “не-сну”, особистої і соціальної мобільності, включення в соціальну реальність, де повсякчас ініціюється проблема “Добра і Зла”. За основним парадоксом етики, Добро потребує існування свого антиподу – Зла (або хоча б припущення його існування). Т.М.Титаренко стверджує, що “знайти себе” означає з’ясувати своє місце на континуумі “Добро – Зло” [269, с. 70]. А на думку М.Бердяєва, абсолютне Добро, яке не припускає Зла, є деструктивним [31, с. 135]. І медіа, постійно нагадуючи про його існування, позбавляють людей необхідності безпосередньо стикатися з ним, щоправда, роблять це надміру вульгарно і грубо і в умовах, за яких не всі готові зрозуміти це і зробити належні висновки. Умови існування в медіасередовищі є неначе перевіркою людства на “моральну стійкість і витривалість”, а також перевіркою дорослих на соціалізаційну компетентність, здатність бути у постійному діалозі із власними дітьми.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Медіасередовище – це природне соціальне середовище існування людей у медіасупільствах. Воно утворюється в результаті взаємодії і взаємоузгодження двох відносно автономних реальностей – віртуальної, створеної аудіовізуальними медіа (простору сукупного медіатексту) та індивідуальних і колективних суб’єктивних соціально-психологічних реальностей (простором людської психіки).

2. Сукупний медіатекст сучасного медіасередовища, містить численні “інформаційні забруднення”: 1) замасковані під істинне знання квазіінформацію й симулякри, які явно або приховано програмують свідомість дорослих і дитячих медіааудиторій (квазінаукові матеріали, передачі з прихованим пропагандистським змістом, реклама, більшість телевікторин, реаліті-і ток-шоу і т.ін.); 2) “інформаційні агресори”, або “медіанасильство” (бойовики, фільми жахів, кримінальна хроніка, документальні фільми і випуски новин з демонстрацією насильства, відеоігри з картинками насильства тощо); 3) медіапродукція з елементами еротики і порнографії. Зміст і основні характери-

стики медіасередовища – множинність (гіпертекстуальність, плюралізм), нестабільність (хаотичність фрагментарність), афективність (тривого- і стресогенність), маніпуляційність та високий вміст медіанасильства – дають підстави визначати його як агресивне і потенційно деструктивне для тих, хто в ньому перебуває.

3. Аудіовізуальні медіа як головний інструмент і агент впливу агресивного медіасередовища є альтернативним і конкурентоспроможним соціальним інститутом медіасуспільства, яке крім інших, характерних для медіа функцій, виконує функцію усоціальнення дітей разом із традиційними інститутами та агентами соціалізації (або оминаючи їх, витісняючи на другий план). Медіа інформують дітей про соціальну реальність і задають напрям її сприймання, постачають її репрезентації як матеріал для конструювання реципієнтами власних суб'єктивних реальностей, демонструють зразки соціальної поведінки тощо. В умовах регулярного і тривалого медіавпливу соціалізація прийдешніх поколінь (статева, економічна, політична та ін.) постає як медіасоціалізація.

4. Медіасоціалізація в агресивному медіасередовищі означає розвиток і усоціальнення дітей: 1) у сфері впливу фрагментарної й суперечливої аудіовізуальної інформації; 2) в умовах контактування з множинними й некомпліментарними моделями світу, які важко поділяти на “належні” і “неналежні”, оскільки критерії такого поділу надто “розмиті”; 3) в умовах впливу неприродної для дитячого віку інформації, нав'язування “дорослих” стандартів життя, уявлень, цінностей, життєвих виборів, настроїв тощо. І все це відбувається на тлі повсякчас підвищеної агресії.

5. Агресивне медіасередовище містить апріорні небезпеки, які можуть активуватися на всіх рівнях соціальної системи – від небезпек мікрорівня, що виявляються як негативний вплив медіа на індивідуальну психіку і поведінку реципієнтів (особливо дітей), до небезпек соціального і соціетального рівнів, що виявляються як неуспішна соціалізація і, отже, спроможні відхилити розвиток соціальної системи від належного курсу, поставити під загрозу її існування. Однак усе це є так само небезпечним, як небезпечна зима для тих, хто належно не підготувався до неї. Тож гарантії безпеки дитини в агресивному

медіасередовищі полягають не тільки в гуманізації “агресивних” медіа, а й у належних захистах (соціально-економічних, духовних, освітньо-виховних і будь-яких інших), які дітям мають забезпечити суспільство і їхнє безпосереднє соціалізувальне оточення.

б. “Людський” чинник, який разом з інформацією є реальністю агресивного медіасередовища, містить у собі також потужний його захисний ресурс. Як серед агентів медіавпливу є люди, що відповідально ставляться до можливих небезпек, від нього так і серед реципієнтів впливу є цілком спроможні протидіяти цим небезпекам, захищаючи свою ідентичність. Йдеться саме про потенційні небезпеки медіасередовища, які актуалізуються у разі послаблення соціалізаційних захистів індивідів і/або зменшення їх чутливості до соціального контролю.

РОЗДІЛ 3

ДИТИНА В АГРЕСИВНОМУ МЕДІАСЕРЕДОВИЩІ: ПРОБЛЕМИ І РИЗИКИ МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Агресивне медіасередовище створює вимушені умови для повсякденного існування більшості сучасних медіасупільств і їх мешканців. Ці умови значною мірою спричинені невідповідністю між високим рівнем розвитку медіа і медіа мереж та здатністю суспільства опрацьовувати ту множину медіапродукції, що обертається в медіасередовищі, зокрема, рівнем його медіакультури. При цьому традиційні агенти соціалізації не витримують конкуренції з новим, альтернативним її агентом – аудіовізуальними медіа. Що активніша участь медіа в процесі соціалізації, то більше вона постає як медіасоціалізація. У найзагальнішому розумінні медіасоціалізація означає, що процес усотціальнення підростаючого покоління, включення його в соціум відбувається за активного сприяння аудіовізуальних медіа. Це питання набуває особливої гостроти, якщо визнати, що головні завдання усотціальнення і основна соціальна діяльність сучасних дітей, незалежно від їхнього віку, практично реалізуються саме у сфері медіавпливу.

3.1. Емпіричні дослідження агресивного медіасередовища

Масштабні й численні емпіричні дослідження впливу медіа на індивідуальну психіку і поведінку глядачів, а отже, й на дітей розпочалися одночасно з появою телебачення першого аудіовізуального медіа масового призначення. П.Вінтерхофф-Шпурк вважає, що історії цих досліджень стільки ж років, скільки й самим мас-медіа [64]. Насправді ці дослідження мають значно довшу історію, ніж можна припустити, якщо спеціально не досліджувати це питання. Так, ще в 1916 р., тобто задовго до появи телебачення вийшла у світ книга Х.Мюнстерберга “Гра-

матика візуальної конструкції фільму та її вплив на аудиторію”. А невдовзі, в 1928 р. Л.Терстоун досліджував атитюди кіноглядачів щодо деяких фільмів. Щоправда, тривала історія цих досліджень не зробила ситуацію “прозорою”, оскільки вивчення медіа впливу здебільшого не виявляють причинних зв’язків між змістом інформації і способами її подання та змінами у психіці й поведінці респондентів, а отже, не дають підстав розглядати медіавплив як вплив каузальний, і це істотно ускладнює прогнозування його наслідків.

Більшість досліджень медіавпливу репрезентує три основних дослідницьких напрями: 1) дослідження медіаєфіру (особливо в прайм-тайм) і медіааудиторій (їхніх інтересів, потреб, уподобань тощо); 2) дослідження наслідків медіавпливу на психіку і поведінку реципієнтів; 3) дослідження впливу медіанасильства на зростання насильства в реальному житті.

3.1.1. Дитячі медіааудиторії в агресивному медіасередовищі

Значну медіааудиторію (теле- й Інтернет-аудиторії) нині становлять діти (особливо підлітки), які є найбільш активною частиною людства в опануванні медіа й нових медіатехнологій. У зв’язку з цим В.П.Чудинова використовує термін “медіапокоління” [304], а Н.Б.Кирилова говорить про “особливу породу людей – Номо virtualis, для яких існування у віртуальному світі є природнішим, ніж у світі реальному” [119].

3.1.1.1. Типологія дитячих медіааудиторій. У 80-х роках ХХ ст. Т.Болдуїн, К.Хітер, А.Рубін та інші вчені з’ясували, що є два стилі перегляду телепрограм [43]: 1) *інструментальний*, за якого програми для перегляду обираються спеціально, відповідно до визначених цілей; 2) *ритуальний*, за якого глядачі зазвичай не обирають ті чи ті програми, а дивляться телевизор, щоб “убити час”, відволіктися від буденних проблем, уникнути самотності. Такий принцип поділу дає підстави для типізації будь-якої медіааудиторії (в тому числі й телевізійної) на: 1) *помірквану*, що характеризується належною культурою споживання медіа, зокрема, вибірковістю споживання медіа і медіапродукції та регламентованим часовим режимом; 2) *стихийно-ситуаційну* (“всеїдну”, з низьким рівнем медіакуль-

тури, яка потребує допомоги в організації і часовій регламентації своєї взаємодії з медіа).

За високої активності дитячої і підліткової аудиторій у стосунках з медіа їх медійні інтереси належно не сформовані. З одного боку, ці інтереси надмірно широкі й розмаїті, а з другого – неглибокі, поверхові. Почасти тому діти і споживають інформацію значно активніше, ніж дорослі, компенсуючи в такий спосіб нестачу якості. Але за такого типу активності і споживання медіапродукція має для дітей низьку інтелектуально-пізнавальну й культурно-духовну цінність. Інтерес до медіа і вибір їх дітьми переважно мають прикладний, споживацький характер. Тому, коли йдеться про стосунки дітей з медіа, доцільно говорити не так про медіатексти, з якими діти взаємодіють, як про медіапродукцію, яку вони споживають і яка, отже, є для них значущою. Адже діти або цілковито захоплюються нею і в неї занурюються, або так само цілковито не приймають, ігнорують її.

Оскільки у підлітковому віці активується, за В.О.Татенком, віртуальна інтуїція суб'єктного ядра особистості, підліток гостро потребує світоглядної рефлексії, осмислення цінностей і багато різних “само-”: самоусвідомлення, самоспостереження, саморефлексії, самопотенціювання і т.д. Висока пізнавальна активність підлітків і готовність їх взаємодіяти з будь-якою інформацією часто має вигляд некритичності, нерозбірливості, “всеїдності”. У зв'язку з цим виникають запитання: Чи призводить це до порушень психічних і соціальних функцій? Коли це стає небезпечним? У якому разі можна говорити, що медіасередовище працює на особистісний розвиток дитини краще, ніж виховні впливи дорослих?

Залежно від типу медіа і медіапродукції, яким діти віддають перевагу, В.П.Чудинова, С.І.Щеглова, С.Б.Цимбаленко та інші дослідники розрізняють у дитячій медіааудиторії: 1) любителів музики (меломанів); 2) любителів відеопродукції, в тому числі й рекламних роликів (кліпоманів); 3) любителів проведення часу біля телевізора (телеманів); 4) любителів використання різних медіа, у тому числі й медіатек (полімедіаманів, або мультімедіаманів); 5) “комп'ютерних дітей”, або комп'ютероманів, для яких пріоритетним медіа є Інтернет [301; 304]. Серед комп'ютероманів, у свою чергу, вирізняють “юзерів” (для яких комп'ютер є інструментом для пошуку інформації, в тому числі й для навчання), “ігromанів” (орієнтованих передусім на ігри і розваги), “серфінгістів” (переважно орієнтованих на тривале і

зазвичай безглузде проведення часу в Інтернеті), “чатистів” (любителів спілкування в чатах), “просунутих користувачів” (які знаються в комп’ютерній справі і орієнтуються в Інтернеті значно краще, ніж звичайні користувачі), “любителів порносайтів”, “хакерів” (авантюристів, здатних розсекретити таємні бази даних великих банків і корпорацій і т. ін.), “новачків”. Більшість із цих захоплень є “суто дитячими”, тобто вони абсолютно недоцільні і незрозумілі для дорослих і навіть можуть бути недоступними для них [304].

Більшість сучасних теорій медіакомунікації наголошує на активній ролі аудиторії в процесі медіакомунікації, зокрема, в інтерпретації нею отриманих інформаційних повідомлень (У.Еко, Т.Я.Анікеєва, Л.В.Матвеева, О.В.Мітіна, Ю.В.Мочалова, В.Ф.Петренко, П.Д.Фролов та ін.) [164; 211; 285; 334]. За цими теоріями, медіатекст створюється в процесі його сприймання (споживання) і є спільним продуктом (медіа продуктом) автора і всіх, хто з цим текстом взаємодіє.

За мотивацією споживання медіа розрізняють такі типи дитячих медіааудиторій: 1) рекреативно-гедоністичний (за якого домінує розважально-рекреативна мотивація); 2) життєсько-прагматичний (домінує прагматична мотивація); 3) естетичний (домінує естетична мотивація); 4) інтерпретаційний (домінує мотивація особистісного смислу і змісту медіатекстів); 5) мікросоціальний (домінує мотивація значущості мікросередовища і розуміння психологічних мотивів персонажів); 6) макросоціальний, проблемний (домінує мотивація критичного аналізу проблеми, спрямування на соціальні інтереси); 7) критичний (домінує мотивація критичної оцінки і усвідомлення медіамеседжів і медіаобразів, виділення смислових одиниць медіатексту, прагнення зрозуміти авторську ідею, інтенцію тексту); 8) самостійний, або автономний (домінує мотивація формулювання власних концепції, бачення, умовиводів стосовно поставленої проблеми, налагодження діалогу з автором тексту) [304].

У всеукраїнському дослідженні, здійсненому В.О.Васютинським і О.А.Ліщинською з колегами (Інститут соціальної та політичної психології АПН України, 2007 р.), було виявлено кореляції між типом глядачів та ймовірністю потрапляння їх у стосунки залежності (медіазалежність, культова залежність) і виділено кілька груп ризику. Першу групу становлять *агресивні* (або *конфліктні*) реципієнти (11,3% загальної підліткової вибірки), які мають відносно високу схильність заперечувати наявні психологічні проблеми і низьку готовність приймати релігійний

світогляд. До другої групи належать *авторитарні* реципієнти (12,8% загальної вибірки), які характеризуються вираженою потребою владарювати, не визнають психологічних проблем у спілкуванні з оточенням і демонструють очевидне прагнення до самоствердження. Третя група – це *депривовані* реципієнти (7,2% загальної вибірки), які зазнали або зазнають поневірянь з боку соціального оточення, перебільшують значення своїх проблем і схильні піддаватися впливу авторитетних осіб, яким, на їхню думку, можна довіряти. Четверту групу становлять *інфантильні* реципієнти (4,4% загальної вибірки), з одного боку, вона характеризується психологічною і соціальною незрілістю, “дитячими” рисами характеру й високою чутливістю до соціальних впливів, а з другого – є досить добре захищеною “дитячими” особливостями і копінг-стратегіями. П’ята група – це *тривожні* реципієнти (5,7% загальної вибірки), що схильні до глибоких душевних переживань і уникної поведінки і власними тривожністю й страхами більше за своїх інфантильних однолітків захищені від сторонніх впливів соціального середовища (зокрема, й від медіавпливу) [145].

Досить суперечливим видається питання про особливу вразливість дитячої медіааудиторії. З одного боку, йдеться про численні небезпеки, яких здатне заподіяти дітям агресивне медіасередовище, з урахуванням того, що психіка дітей перебуває у стані формування і ще не виробила надійних механізмів психологічного захисту проти насильства в житті і на телевізійному екрані. З другого боку, у фаховій літературі з дитячої та вікової психології є чимало доказів на користь того, що більшість нормально розвинених (без патологічних відхилень) дітей після завершення молодшого шкільного віку вже досить добре сформовані: 1) арсенал засобів для інтерпретації й оцінювання подій реальних і тих, що відбуваються на телеекрані; 2) належні механізми захисту власного Я від потенційно деструктивних зовнішніх впливів (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.С.Мухіна, А.В.Петровський та ін.) [38; 70; 189; 212]. Існує думка, що викривлення вже сформованих у дитини систем настанов і цінностей, формування в неї деструктивних рис характеру (агресивності, жорстокості, нечутливості до чужого болю тощо) зумовлені не стільки впливом медіа, скільки її несприятливими стосунками із соціалізувальним оточенням, незадовільним її становищем у референтних групах тощо [55; 95; 224].

3.1.1.2. Інтереси, потреби і телевізійне меню сучасної дитини. Як свідчать педагогічно-виховна практика і спеціальні дослідження, до настання підліткового віку діти цілком задовольняються тою інформацією про влаштування світу і соціальне життя, яку надають їм батьки, сиблінги, вчителі початкової школи та інші близькі дорослі, на яких покладено відповідальність за їхню успішну соціалізацію. Зі становленням суб'єктності дитини і виходом її у більш широке соціальне життя, тобто з розширенням кола її соціальних контактів, інтересів тощо зростає і потреба у більш різнобічному інформуванні. Дослідження вітчизняних і зарубіжних соціологів переконують, що сучасні підлітки використовують значно більше порівняно з представниками попереднього покоління (покоління їх батьків) джерел для отримання необхідної їм інформації. На думку В.П.Чудинової, основними джерелами інформування російських підлітків, що вступили в підлітковий вік на початку третього тисячоліття, є Інтернет (57%) і телебачення (54%) [304]. За даними аналогічних досліджень, здійснених Л.А.Найдьоною і О.Т.Баришпольцем з колегами восени 2007 р., 68,6% українських учнів проводять вільний від навчання час біля телевізора, 27,2% сидять в Інтернеті, 37,2% грають у комп'ютерні ігри. Порівняно з дорослими серед учнів набагато більше тих, хто віддає перевагу комп'ютеру. Серед дорослих 79,7% проводять свій вільний час біля телевізора і лише 10% користуються Інтернетом та 7,8% грають у комп'ютерні ігри [166, с. 10]. Однак учні не просто “бавляться” з комп'ютером: вони частіше за дорослих дізнаються про події з життя суспільства саме з Інтернету. Так, наприклад, серед дорослих респондентів лише 11,8% споживають новини в режимі он-лайн і 81,9% віддають перевагу телевізійним новинам, а серед учнів ці показники становлять, відповідно, 28,2% і 76,1% [166, с. 15]. Нині існує чимало підтверджень того, що дорослі (в тому числі й шкільні вчителі) істотно відстають від дітей в опануванні новітніх медіа ними. Ця ситуація є досить природною: навчання – головна діяльність дітей шкільного віку, і перебування в стані навчання є значно природнішим для них, ніж для дорослих, тому й научуваність дітей вища за научуваність дорослих.

Важливим і стабільним джерелом інформування підлітків традиційно є сиблінги, однолітки, друзі, тобто представники дитячої спільноти, з якими вони повсякчас перетинаються в реаль-

ному чи віртуальному (при спілкуванні в чатах) житті, тобто перебувають в одних соціальних групах і комунікаційних мережах. Це джерело актуальне для 52% російських школярів (за В.П.Чудиновою) [304] і 57,1% українських їх однолітків (за Л.А.Найдьоновою і О.Т.Баришпольцем) [166, с. 15].

Одним із показників медіатизації сучасного учнівства є зменшення кількості учнів, які використовують як джерело інформування книги й інші друковані джерела інформації. Книгами як джерелом інформації послуговуються 29% школярів підліткового віку і лише 14% їх відвідують бібліотеки. Отже, більшість підлітків здобуває знання не з книжок, а “з ящика” (телевізора) й Інтернету. Останній стрімко набуває популярності серед учнівської молоді і так само стрімко поширюється і завоює провідні позиції порівняно з іншими інформаційними джерелами і засобами соціального комунікування. За даними соціологічних досліджень, 78% підлітків використовують Інтернет з навчальною метою, а 71% – з метою задоволення природної потреби у спілкуванні [304, с. 173]. Ці показники значно вищі порівняно з показниками дорослих респондентів. Така зміна пріоритетів не може не позначитися на якості інтелектуально-пізнавальної діяльності дітей, їх соціальній комунікації, якості дозвілля тощо.

За величезної популярності Інтернету, яка щороку зростає, тепер найпопулярнішим і найдоступнішим для дітей медіа залишається телебачення. Аудіовізуальний формат, найбільш відповідний особливостям дитячого сприймання, і доступність телебачення й усіх його програм створюють сприятливі умови для надмірного захоплення ним і, отже, становлять окремий чинник ризику для дитячих аудиторій. Саме через доступність і легкість засвоєння аудіовізуальної інформації дитина (особливо дошкільного і молодшого шкільного віку) захоплюється нею і швидко звикає до неї, а відтак відмовляється від здобування знань і вражень з інших інформаційних джерел. Як немовля відмовляється ссати, відчувши легкість споживання підсолодженої молочної суміші з пляшечки, так сучасні діти, усвідомивши зручність навчання за допомогою медіа, втрачають інтерес до відвідування бібліотек і читання книжок. І це одна з найважливіших втрат, яких внаслідок надмірного захоплення телебаченням зазнає не лише кожна окрема дитина, а й ціле покоління дітей, що зростає в медіасуспільстві. Український важливий чинник форму-

вання національно-культурної й особистої ідентичності дитини, яким є друковане слово (художня література), виявляється істотно послабленим, і збитки, яких зазнають через це окремі діти й прийдешні покоління, нічим не можуть бути компенсовані.

Час перегляду телевізійних програм, або частота і тривалість контактів з медіа, а також загальний час, який дитина зазвичай проводить біля екрану телевізора (чи перебуває в Інтернеті), є тими чинниками, що опосередковують розгортання й реалізацію сугестивного й переконувального потенціалу телебачення. Ця залежність має виражений лінійний характер: що більше часу дитина дивиться телевізор (перебуває поряд з екраном телевізора), тим більших психологічних і соціалізаційних втрат вона зазнає.

За даними досліджень, здійснених у США, середній час, який витрачають на перегляд різних телепрограм дорослі глядачі протягом доби, становить близько 7 годин, тобто фактично дорівнює тривалості робочого дня [116, с. 356-357]. Це дає підстави говорити, що ці дорослі, по-перше, не займаються чимось більш соціально корисним; по-друге, не приділяють належної уваги своїм дітям; по-третє, діти, наслідуючи поведінку своїх батьків, також багато часу проводять біля телевізора, в них формується шкідлива звичка до цього і, як і їхні батьки, вони приречені на різні втрати, пов'язані з таким дозволлям.

За даними зазначених досліджень, діти дошкільного віку (4–6 років) у США дивляться телевізор понад 23 години на тиждень. Під час одного з опитувань дошкільникам було поставлено досить природне для дитини, але по суті “провокаційне”, запитання “Кого ти більше любиш: свого татка чи телевізор?”, на яке 44% респондентів-дошкільників відповіли щиро і просто, як і належить дитині: “Телевізор” [210]. Аналогічна картина спостерігається практично в усіх країнах з розвиненими аудіовізуальними медіа. Зокрема, подібну ситуацію і типову дитину епохи телебачення змалювала російська дослідниця Н.Б.Кирилова: вирощений електронною нянькою, інертний і малорухливий “хлопчик-телеекранчик” сидить перед включеним телевізором, не відводячи очей від екрану, і смочає палець. Першим його словом є назва рекламованої зубної пасти, а першою фразою, яку він самостійно прочитає, – “Кінець фільму”. Така дитина не бігає, не лазить по деревах і взагалі мало грається – вона дивиться, як це роблять інші [119, с. 121]. За даними Н.Б.Кирилової, три-

річна дитина сидить біля телеекрану понад 5 годин на тиждень, а дитина віком 12 років – по 25 годин, тобто витрачає більше часу, ніж на уроках у школі чи на спілкування з батьками, друзями. Тож найбільшими прихильниками телебачення є школярі, і ця тенденція однаково виражена в усіх країнах світу на Заході і Сході – в розвинених і економічно відсталих, у демократичних і перехідних тощо. До слова, американські школярі витрачають на перегляд телевізійних програм близько 15 тисяч годин за рік (тобто в середньому понад 4 години на добу, але найбільше – у вихідні дні), а на навчання в школі – близько 11 тисяч годин за рік [46; 64; 116; 117; 210]. Аналогічні дані отримано і в інших, принципово відмінних від США країнах, зокрема, у Росії й Німеччині. За даними Інституту соціальної і політичної психології АПН України, у звичайні робочі дні 20,7% учнів в Україні дивляться телевизор щонайменше одну годину на добу, 41,7% – до двох годин, 29,4% – до трьох годин на добу і більше [166, с. 12].

За даними Р.Пацлафа, які він зібрав і опрацював разом зі своїми колегами, в Німеччині “чистий” час перегляду телепрограм з початку 60-х до початку 80-х років ХХ ст. зріс у середньому від однієї години до трьох і більше годин на добу. Так, у 1964 р. дорослі глядачі у ФРН витрачали 70, у 1980 р. – 120 хвилин, а в 1998 р. – 201 хвилину на день. При цьому більшість дослідників звертають увагу на те, що “чистий” час перегляду істотно менший від загального часу роботи телевизора, біля якого перебувають діти. Наприклад, у США “чистий” час перегляду становить 4–5 годин, а час роботи телевизора (що також позначається на тих, хто перебуває поряд) – 7–8 годин на добу [210, с. 207]. З цього можна зробити щонайменше два висновки. По-перше, телевизор з дитинства є якщо не активним учасником життя людини, то принаймні повсякденним його фоном. По-друге, телевизор більш як на 3,5 години обмежує час спілкування батьків із власними дітьми. Отже, діти фактично потрапляють у ситуацію “вимушеної ізоляції” від власних батьків. Якщо в їхній кімнаті немає телевизора, то вони, як і дорослі, дивляться його від 70 хвилин до 3,5 години на день. Відтак зрозуміло, від кого найбільше залежить формування телевізійного меню. А якщо в їхній кімнаті є телевизор, то вони дивляться його практично безконтрольно, значно довше, ніж дорослі, в тому числі й вечірні та нічні програми для дорослих [210, с. 165].

Як свідчать спеціальні дослідження телевізійного ефіру, здійснені в Росії і Україні [91; 105; 167; 178; 241; 276; 308], у пропонованому телеглядачам телевізійному меню надзвичайно багато часу відведено показу зарубіжних, передусім американських фільмів, бойовиків, трилерів та інших, які здебільшого є типовими зразками американського масового кіно низької художньо-естетичної якості. Надмір їх у телевізійному ефірі змушує говорити про інформаційно-психологічну експансію західної (американської) медіакультури в російський та український національні медіапростори. Це явище відоме під назвою “вестернізація”, або “американізація” медіапростору. У такий “американізований” медіапростір потрапляють передусім підлітки, які виявляють до американських фільмів найбільшу цікавість. Так, за даними опитування, проведеного Інститутом соціології НАН України у 2003 р., розподіл відповідей дорослих респондентів на запитання “Які фільми Ви хотіли б дивитися, якби у Вас був вибір?” такий: радянські фільми – 70%; сучасні російські – 44%; українські – 34%; індійські і американські – по 22%; європейські – 20% [178]. На відміну від дорослих, близько 80% російських і українських респондентів-підлітків віддають перевагу саме фільмам американського виробництва, які вони сприймають як “захоплюючі”, “щирі”, “живі”, “ненав’язливі”, “цікаві” і т. ін., тоді як вітчизняні фільми вважають “брехливими”, “офіційними”, “нав’язливими”, “нецікавими” [105; 241]. Світовий досвід медіадосліджень переконує, що телевізійні інтереси дітей усіх країн, де спостерігається експансія американської медіапродукції, мають виражену тенденцію до “американізації”. І це є проблемою національного масштабу для цих країн, оскільки свідчить про вибір не лише американських фільмів, а й американських цінностей і стандартів життя.

Ознакою “вестернізації” є також “одорослення” телевізійних, а згодом і загальних інтересів дітей [1; 105; 225; 241; 276]. І це цілком закономірно. Адже, крім фільмів з жорстокістю і насильством, в телевізійному меню, попри протест громадськості і ухвалені регламентаційні документи, присутня велика кількість фільмів і телепрограм на сексуальну тематику, яка активно привертає увагу юних глядачів і, зрештою, формує в них відповідні уявлення про статеві зносини і статеві ролі, “сексапільність”, “сексуальну розкутість”, “моду на секс” тощо. Соціально небезпечний потенціал цих фільмів і програм міститься не тільки в їх

змісті. Через надмір насичених сексом і еротикою фільмів у телевізійному ефірі, легку доступність їх, резонування з природними віковими інтересами підлітків, які щойно вступили в пубертатний період, вони легко привертають увагу юних глядачів і міцно утримують їх у сфері свого впливу. Захоплення цими фільмами, з одного боку, штучно активує неприродні для дітей переживання, які не готова до них дитина змушена переживати й опрацьовувати здебільшого самотужки, а з другого – обмежує необхідні природні вікові інтереси дітей, практично не залишаючи для них часу і місця.

Репертуар телепередач, який обирають підлітки, начебто і широкий, різнобічний, проте і досить універсальний у тому розумінні, що більшість їх, незалежно від місця і країни проживання (США, Велика Британія, Німеччина, Росія чи Україна), мають практично однакові, суто “підліткові” пріоритети. Зокрема, кожний другий віддає перевагу “легким” розважальним або музичним програмам і так само кожний другий полюбляє бойовики, блокбастери і фільми жахів [65; 91; 105; 178; 217; 241; 257; 261; 301; 304; 342]. Спільним для підлітків усіх країн (як дітей, що зростають у розвинених медіасуспільствах) є й те, що, по-перше, розважальні програми однаково обирають як хлопці, так і дівчата; по-друге, фільми з насильством значно більше цікавлять хлопців, ніж дівчат; по-третє, існує залежність між віком дитини і її цікавістю до фільмів жахів: що вона менша за віком, то більше проглядає фільми жахів і, навпаки, що старша, то менше вони їй потрібні. Нарешті, спільним є й те, що телевізійне меню дітей істотно відрізняється від меню дорослих. Діти обох статей люблять фільми з насильством, особливо фільми жахів, і це захоплення має виражену вікову динаміку. За даними наших досліджень, фільми жахів люблять дивитися 70,6% дівчаток і 83,1% хлопчиків молодшого шкільного віку (7–12 років), 64% підлітків (різниця між хлопцями і дівчатами так само становить близько 12–13%), від 42 до 55% студентів (серед яких помітно більше хлопців) і близько 30% дорослих людей (переважно чоловіків). Отже, захоплення дітей медіанасильством пов’язане з їх віковими потребами, особливо хлопчиків: у “гострих” відчуттях, прагненні пережити страх і набувати нового соціального досвіду у відносно безпечних умовах і т.д.

Насичений агресією телевізійний ефір становить окрему проблему. За даними спеціальних досліджень, проведених у

США, Великій Британії, Німеччині, Франції, Росії та інших країнах, він містить величезну кількість інформації з елементами агресії, жорстокості, насильства, жаків і т. ін. [21; 64; 66; 91; 117; 210; 276; 308; 342; 343]. За підрахунками А.Бандури, у стандартному телевізійному меню американського телеглядача трапляються 5–9 актів насильства за годину. Протягом тижня телеглядач може спостерігати близько 70 тисяч агресивних дій і лише 1,2 тисячі позитивних, альтруїстичних учинків. Отже, якщо дитина дивиться телевізор 2–3 години на добу, вона побачить близько 20 сцен насильства [20]. За даними Національного інституту психічного здоров'я США (1982), кожний підліток на момент виповнення йому 15 років бачить по телевізору понад 13 тисяч телевізійних убивств і 100 тисяч сцен насильства [15]. За даними Р.Пацлафа, пересічний американський підліток до 18 років встигає побачити по телевізору і в кіно понад 40 тисяч сцен убивств [210]. При цьому акти агресії здійснюються в найрізноманітніших (традиційних і нетрадиційних) напрямках і формах, порушуючи всі відомі культурні табу: від чоловіка до чоловіка, від чоловіка до жінки, від жінки до жінки, від дорослого до дитини, від молоді до осіб похилого віку тощо. Навіть у розважальних програмах міститься близько 5 сцен насильства за годину. А найменші діти не захищені від споглядання насильства й під час перегляду мультфільмів: дивлячись мультики у вихідний день протягом однієї години, дитина бачить 20–25 сцен насильства [64; 91; 210; 276; 342]. І хоч, за даними ФБР, кількість насильств у реальному житті порівняно з минулими десятиліттями навіть зменшується, а його жертвами щорічно стає не більш як 1% населення, у глядачів складається враження, що світ агресивний і жорстокий [210, с. 102]. У сучасному телевізійному ефірі практично немає медіапродукції, яка б сприяла розвитку культури дитинства. За висловом В.С.Собкіна, мас-медіа втратили “ключ доступу” до культури, соціуму [308], а відтак перетворилися на досить проблемогенний соціальний і соціалізувальний інститут.

3.1.2. Вплив медіа на здоров'я, самопочуття, когнітивний розвиток і поведінку дітей

Одними з перших у 50-х роках ХХ ст. вплив телебачення як технічної інновації того часу на життя британських дітей досліджували Х.Хімелвейт та її колеги. І хоч результати його ви-

явилися досить суперечливими, а виявлені кореляційні зв'язки дуже слабкими, науковий звіт Х.Хімелвейт за даними цього дослідження ("Television and the Child"), оприлюднений у 1958 р., мав важливе державне значення. Він ініціював появу на британському телебаченні суворо регульованого "дитячого" ефіру й мережі мовлення, узгоджених з уявленнями дорослих про інтереси й потреби дітей і про те, що може виявитися для них небезпечним (зокрема, йшлося про недоторканність дитячого сну, досить жорсткі обмеження реклами, збільшення спеціальних телепередач для дітей на каналах, що користуються довірою батьків, тощо). Майже 40 років по тому ще один масштабний дослідницький проект "Діти, молодь та медіасередовище, що змінюється" (Велика Британія, 1999), виконаний під керівництвом С.Лівінгстон, продублював дослідження Х.Хімелвейт і підтвердив, що аудіовізуальні (екранні) медіа відіграють дуже велику роль у житті і розвитку дітей [342].

У США одними з перших почали вивчати вплив телебачення на дітей Д.Сінгер і Дж.Сінгер. Це дослідження було досить тривалим, і щоразу вчені мусили констатувати, що надмірне захоплення телебаченням негативно позначається на якості дитячої гри, шкільній успішності, ставленні до книг і загальній культурі читання, розвитку мови й культурі мовлення і наражає дітей на ризик не здобути глибоких, об'єктивних, системних знань про навколишній світ. Дошкільники, які дивляться телевізор більш як одну годину щодня, гірше (порівняно з їх однолітками, які дивляться телевізор 15–30 хвилин) розрізняють реальне і вигадане. Вони також є більш тривожними й агресивними, з острахом ставляться до навколишнього світу, мають нерозвинену уяву, гірше адаптуються до шкільного життя і життя загалом [210, с. 128].

Телебачення внесло низку коректив у знакову систему побудови індивідуальних картин світу. Щодо цього Л.В.Матвєєва вважає, що сучасне покоління дослідників є останнім, яке ще має змогу відстежити (з позиції зовнішнього, стороннього спостерігача) ініційовані телебаченням модифікації сенсомоторних систем і внутрішнього світу людей [164, с. 36].

Кілька десятків тисяч досліджень медіавпливу, здійснених в усьому світі і детально проаналізованих німецьким дослідником П.Вінтерхофф-Шпурком, з'ясовували чотири основних питання: 1) впливу медіа на здоров'я і психофізіологічний розви-

ток дітей (Р.Пацлаф, К.Керделан, Г.Е.Кругмен, Г.Грезійон); 2) впливу на емоції, настрої і самопочуття (Г.Бенте, Дж.Бріант, П.Вінтерхоф-Шпурк, Дж.Грімм, Л.Донахью, П.Комінські, У.Кріст, К.Лойба, М.Слейтер, Г.Спаркс, С.Фінн, Н.Фрийд, К.Хагфорс, Г.Цилльманн, М.Цукерман, К.Шерер, А.Шорр, У.Шрамм, Г.Шульце й інші); 3) впливу на когнітивний розвиток (Х.Блумлер, Г.Гербнер, Л.Гросс, П.Екман, Дж.Кондрі, С.Местрович, Н.Сігнореллі, Д.Чейні, Г.Шульце); 4) впливу на поведінку (А.Бандура, Л.Берковитц, С.Гарольд, Дж.Гербнер, Дж.Гребел, Б.Гунтер, Б.Лі, Д.Кондрі, Г.Малетцкі, С.Мілграм, Н.Сігнореллі, Д.Стюарт, Р.Харріс, П.Вінтерхоф-Шпурк та багато інших) [22; 33; 64; 117; 175; 210].

3.1.2.1. Психофізіологічний розвиток і здоров'я дитини в агресивному медіасередовищі. Німецький дослідник Р.Пацлаф, детально проаналізувавши вплив телебачення на зорову й інші види активності дітей, дійшов певних висновків, зокрема, про “примусовість” телевізійних образів та гіпно-тично-трансовий вплив їх на активність і загальний психічний стан дітей. За даними Р.Пацлафа, на відміну від споглядання картинних зображень (гравюр, фото і навіть повноформатних кінообразів т. ін.), які ні до чого не зобов'язують глядача, телевізійний образ є значною мірою примусовим: глядач не може ухилитися від цього, навіть якщо уважно не вдивляється в теле-екран [210, с. 19]. Природа такого примусу, за Р.Пацлафом, полягає, з одного боку, в психофізіологічних особливостях зорового апарату людини, а з другого – в походженні телеобразу. Зір людини не є механічним фотографічним процесом (як це уявлялося у ХІХ ст.), а її очі не просто сприймають образи дійсності і все те, що у вигляді світлових подразників надходить від зовнішнього світу. Процес зорового сприймання надзвичайно активний. Світлові подразники “опрацьовуються” завдяки складним рухам зорової мускулатури, після чого сприймаються свідомістю. Як художник робить тисячі рухів руками, аби написати картину, так і очі людини мають зробити тисячі рухів, щоб “сфотографувати” цю картину поглядом. Рухи очей здебільшого є неусвідомленими і в різних людей і навіть в однієї людини залежать від того, де, коли і з якою метою вона розглядає певні об'єкти і що хоче бачити. Тобто робота органа зору пов'язана з особистістю, і те, що саме бачить людина, є

не фотографіями об'єктів, а їх образами, активно відтвореними нею самою [210, с. 23].

На відміну від кіно- і діапроекторів, які створюють “повнометражні” кінокартини і кінообрази (що виникають, коли за секунду на екран проектується близько 25 повноцінних відеокадрів), електронно-променеві трубки телевізорів (трубки Брауна) замість 25 “повних” кадрів відтворюють вдвічі більше “неповних”, на кожен з яких потрібно 1/50 частку секунди [210., с. 29]. Отже, очі телеглядача ніколи не бачать на телеекрані природних для них “повних” зображень, які вони здатні сканувати. Натомість вони мусять сприймати і реагувати на кадри і образи, які миттєво з'являються і так само миттєво зникають. Сітківка людського ока реагує на це як на надмірне подразнення, примусове бомбардування. Створені електронними променями картини залишаються на сітківці ока довше, ніж на екрані, тому що сітківка є досить інертною і “не встигає” за світловим променем. Так звані “точки растру” постійно спалахують на ній, залишаючись невловними для пошукового погляду. Тому пошукова активність очей і акомодацийні рухи, за допомогою яких очі реагують на зміну відстаней до об'єктів, практично виключаються. На думку Г.Штурм, властиві телебаченню швидкість і раптовість створюють “дефіцит півсекунди”, “дефіцит внутрішнього проговорювання” і т. ін. і спонукають глядачів (у тому числі й дітей) відмовлятися від особистої активності [210, с. 50].

Під час перегляду телепрограм поле зору істотно обмежене. Якщо за нормального спостереження навколишнього простору очі людини по горизонталі охоплюють кут 200° і можуть вільно рухатися в цих межах, то під час телеперегляду з екрану середнього розміру (12x16 дюймів) поле зору обмежується на 97% [210, с. 36]. Отже, діяльність очей, жвава й активна за своєю природою, під час телесесії (телевізійного перегляду) стає майже пасивною, погляд телеглядача неначе ціпеніє, перетворюється на так званий “телепогляд”, за який телевізор і дістав відому назву “ящик” (“ящик для ідіотів”). Такий пасивний, “заціпенілий погляд” з першої миті нав'язується телеглядачеві самою природою телевізійного кадру [210, с. 35].

Тривалий телеперегляд істотно знижує природну активність зору. Майже повна інактивація очей (заціпеніння зору) передається усьому тілу дитини. Навіть найбільш непосидючі діти годинами можуть сидіти нерухомо перед екраном телевізора.

Лікарі називають цей стан “*руховим колапсом*”. За цим приховується ще серйозніша небезпека: виникає пасивність не лише м’язів, а й волі дитини (параліч волі). За Р.Пацлафом, телебачення здійснює реальний вплив на волю юних глядачів, їх самостійність і активність, тобто йдеться про деградацію активності, застій волі, а зрештою, й деградацію особистості [210, с. 38]. Вплив телевізора, що паралізує зір, виявляється у зміні активності кори головного мозку. Це явище відкрив Г.Е.Кругмен у 1970 р., досліджуючи зміни, що відбувалися при переході від читання до телеперегляду, за допомогою електроенцефалографії (ЕЕГ) [210, с. 39]. За даними ЕЕГ, при перегляді телевізора бета-частоти (характерні для нормальної активної роботи мозку) майже зникали, а натомість домінували альфа-частоти, які необов’язково пов’язані з пасивністю (вони характерні для перебування людини в темряві, коли її очі закриті, а також активуються у стані медитації – трансу, коли той, хто медитує, заплющує очі, відволікається від чуттєвих зовнішніх подразників, переорієнтовує свідомість усередину себе). Отже, наслідком телеперегляду є так званий *альфа-стан*, що є однозначним свідченням “згортання” й інактивації візуальної уваги. Цей стан означається як “*слабка участь*”, або “*пасивне сприймання без участі*” (low involvement) [210, с. 39]. У цьому напівгіпнотичному, керованому ззовні стані (стані між сном і не-сном) у свідомість телеглядача із сітківки ока через пасивний, позбавлений волі погляд надходить потік медійних образів. Цей стан нагадує стан гіпнозу: по-перше, електроенцефалограми глядачів у такому стані і людей у стані гіпнозу дуже схожі; по-друге, ті й ті виявляють симптоми пасивності й підкорення чужій волі [210, с. 42].

Стан “напівсну” і гальмування обмінних процесів у головному мозку, який виникає внаслідок тривалого перегляду телепередач, поширюється на весь організм. За даними спеціальних вимірювань, під час телеперегляду істотно (на 12–16%) зменшуються витрати глядачами енергії, у них уповільнюється серцебиття, зменшується частота пульсу (в середньому на 7 ударів за хвилину) [210, с. 44], організм глядачів витрачає менше калорій, ніж у разі їх абсолютної бездіяльності. Зупинка рухів очей, істотне зменшення бета-частот, уповільнення обміну речовин і частоти пульсу – усе це ознаки зменшення активності, яке б мало призвести свідомість до стану, що нагадує дрімоту. І, мабуть, чимало глядачів, зрештою, так і засинали б біля екранів своїх

телевізорів, але цьому активно протидіє зміст телепередач, які в найрізноманітніші способи активізують увагу глядачів. Постійний монтаж кадрів, дії (розвороти й напливи) камерою, панорування й масштабування, зміна місця, сцени й ситуації тощо – усе це відбувається невинно, швидко, динамічно і, отже, здійснює легке пресування глядачів у часі й просторі, а також дає їм можливість бути в кількох місцях і часових вимірах одночасно. Усе це робить за телеглядача телевізійна камера, а його пасивний, “заціпенілий”, “прив’язаний” до телекамери погляд слухняно рухається за нею, і так само пасивно рухається за нею його воля. Однак глядач при цьому не втрачає ілюзії особистої активності, а зовнішню режисуру сприймає як свою власну [210, с. 46]. Він швидко звикає до парадоксального стану, коли, нічого не роблячи, проглядати безліч яскравих картин. У результаті його уява, переповнена готовими медіаобразами, паралізується, і це, на думку П.Вінтерхофф-Шпурка, також ґрунтується на природних закономірностях функціонування і впливу телебачення і практично не залежить від якості теледраматургії [210, с. 51].

Спричинена тривалим телепереглядом тотальна пасивність дитини (її зору, уяви, інтелектуально-пізнавальної діяльності, фізіологічного стану, поведінки і т.д.) спричинює низку потенційних загроз, зокрема, загрозу гіподинамії, загрозу узвичаєння й узалежнення від телебачення (інших медіа), що виявляються на всіх рівнях функціонування організму – психофізіологічному (погіршення стану фізичного і психічного здоров’я), психологічному (розлади психічного самопочуття), психосоціальному (розлади соціального самопочуття й соціальної комунікації). Нестача природної для дітей активності, в тому числі й ігрової, істотно збіднює їхнє емоційне життя, призводить до ранньої і однобічної інтелектуалізації психіки. Втрата навичок колективної дитячої гри може спричинити розвиток у дітей страхів і тривожності. За даними О.Захарова, серед міських дітей, особливо серед тих, у яких немає братів і сестер, природні дитячі страхи значно частіше набувають патологічного характеру. І для подолання дитячих страхів спеціалісти (психологи) під час роботи з дітьми досить часто вдаються до ігор, в які мали б гратися діти без сторонньої допомоги. А не граються вони в ці ігри тому, що живуть у неприродному для себе світі [94]. Природне життя дитини відходить на другий план, поступається життю у створеному телебаченням віртуальному світі. І деякі

діти обирають цю альтернативу як прийнятнішу для себе і навіть потрапляють у полон до неї.

Одним із найпоширеніших видів медіазалежності є *ігроманія*. Багато дітей в усіх країнах світу захоплюються комп'ютерними іграми, які ваблять їх екстремальними, динамічними і захоплюючими сюжетами, збуджують, активують емоції. Більшість цих ігор має американське походження і їх назви часто не перекладаються, а пишуться англійською мовою. На межі тисячоліть виникла справжня “епідемія” комп'ютерних ігор, особливо серед підлітків у великих містах. Якщо раніше підліток знаходив можливість усюди (у друзів, у бібліотеці, вдома) читати книги, то нині він так само всюди використовує можливість пограти в комп'ютерні ігри: вдома (64%), у друзів чи знайомих (45%), у залі комп'ютерних ігор чи в комп'ютерному клубі (26%). Зважаючи на потребу дітей в іграх, навряд чи доцільно стверджувати, що електронні ігри лише “отупляють” їх, “виключають” їх мозок, ізолюють від соціуму. Якщо захоплення ними не обмежується “стрілялками” і не виходить за екологічні часові межі, вони не становлять загрози. Навпаки, гра створює привід для соціальної взаємодії, дає дитині змогу перейти з сімейного середовища в середовище соціальне. Через гру дитина пізнає соціальний світ і себе в ньому. Ініційована відеоіграми соціальна активність є досить інтенсивною (обмін CD, адресами сайтів, спеціальними журналами, “стратегічними хитрощами” тощо). І захоплення дитини грою, як природний для неї стан, має мало спільного із захопленням комп'ютерами “отакусів” – молодих японців, що обрали життя у віртуальному світі і стали Homo Virtuens. Прогноз щодо поширення феномену “отакусів” за межі японського суспільства та поставання його як норми суспільства західного, на щастя, не справдився [117].

Проте сучасна ігрова індустрія втягує в ігри дедалі більшу кількість не тільки дітей, а й дорослих. Тому слід чітко розмежовувати надмірне захоплення грою і манію (ігроманію), яка по суті є захворюванням, що може завдати шкоди фізичному і психічному здоров'ю дитини. У зв'язку з цим слушною видається думка, що захоплення перетворюється на залежність тоді, коли задоволення, з якого починалося це захоплення, перетворюється на страждання. Французький дослідник В.Симон пропонує диференціювати Інтернет-залежних і любителів Інтернет-серфінгу

за аналогію із залежними від паління і любителями палити. Любителі можуть не палити упродовж 8 годин авіа перельоту, а залежні не здатні на таке випробовування, обов'язково намагатимуться палити в туалеті літака, розуміючи, що спрацює детектор диму і екіпаж вживатиме певних заходів [117, с. 191]. Отже, якщо захоплення не пов'язане з будь-якими надмірами і втратами (погіршення шкільної успішності, звуження кола інтересів, збіднення соціальних контактів тощо), то йдеться переважно не про залежність, а про погано організоване й безконтрольне життя дитини.

Головні причини надмірного захоплення підлітків комп'ютером (Інтернетом) можна пояснити їхніми природними віковими потребами (у пізнанні, спілкуванні, розвагах) та інформаційно-комунікаційними інтересами (пошук нових ігор і друзів, спілкування в чатах). І проблема дитини полягає не в тому, що вона має саме ці потреби й інтереси, а в засобах їх задоволення і дозуванні часу, який на це витрачається, що, власне, є відповідальністю не стільки її, скільки близького їй соціального оточення.

У фаховій літературі описано багато різних класифікацій, а отже, типів медіа залежності, зокрема, й залежних від Інтернету. За К.Керделлан і Г.Грезійон, є три основні групи Інтернет-залежних. Перша – **патологічні гравці**, що потребують постійних викидів адреналіну і перебувають майже на межі “дереалізації”. Друга – **патологічні споживачі товарів і послуг** (в Інтернеті). Третя – **патологічні любителі онлайн-сексу**, який вони використовують замість мастурбації [117]. І, як свідчить психіатрична і психологічна практики, більшість Інтернет-адиктів ще до ознайомлення з Інтернетом мали відповідні патологічні нахили (наприклад, вживали героїн чи інші психостимулятори, виявляли надмірну сексуальність, були схильні до ігromанії тощо). Тому фахівці, як правило, кваліфікують Інтернет-залежність як “*опортуністичний синдром*”, який накладається на вже існуючі проблеми, посилює й істотно ускладнює їх.

На початку третього тисячоліття людство визнало існування відносно нової форми залежності – **Інтернет-залежності** (Internet Addictive Disorder, або IAD), яка відрізняється від комп'ютерної залежності передусім тим, що, перебуваючи в режимі он-лайн, Інтернет-залежні більшість часу витрачають на віртуальне спілкування (участь в Інтернет-

конференціях, листування електронною поштою, спілкування в чатах, ведення блогів і т.д.), тоді як “комп’ютерні адикти” (комп’ютеромани) переважно серфінгують різними сайтами і/або грають у комп’ютерні ігри. Отже, те й те є виявами медіа-залежності. Досить часто фахівці порівнюють Інтернет-залежність із наркотичною, називаючи її “наркоманією без наркотиків”. Та й та залежності, по-перше, розвиваються в напрямі від задоволення до узалежнення від нього, перетворення пошуку задоволень на серйозну проблему, по-друге – пов’язані з дефіцитом самокритики, самоорганізації і самоконтролю (більшість “адиктів” не визнають свої проблеми, а усвідомивши її, не спроможні самотужки з нею впоратися), по-третє, та й та залежність поступово руйнують фізичне здоров’я і особистість “адикта”.

Явище Інтернет-залежності активно досліджували не тільки зарубіжні вчені (П.Ажед, Дж.Бенеджер, Б.Бернштейн, Д.Велеа, Д.Грінфілд, І.Голдберг, М.Гріффітц, П.Лукас, М.Раутерберг, В.Симон, Дж.Сулер, К.Янг та ін.) [43; 117; 168; 330; 336], а й російські та українські (О.Арестова, О.Белінська, Ю.Бабаєва, В.Бондаровська, А.Войсунський, А.Жичкіна, Г.Мироненко, В.Чудинова) [13; 18; 27; 40; 42; 67; 177; 225; 304]. Вивчення цієї проблеми в багатьох країнах світу дає підстави говорити, що загалом кількість Інтернет-залежних становить 1–5% користувачів Інтернету. Одні дослідники говорять про невинне зростання їх кількості, інші вважають, що вона в цілому залишається сталою, тобто не виходить за означені межі. Важливим є інше: серед залежних нині кілька мільйонів дорослих і дітей в усьому світі, тому важливо знати природу цієї залежності, особливості і причини її виникнення, втрати, яких зазнає залежний користувач через це своє захоплення, та ін.

Інтернет-залежність, як і будь-яка інша, розвивається поступово. За даними К.Янг, 25% Інтернет-“адиктів” набули залежності через півроку користування комп’ютером, 58% – упродовж другого півріччя, а 17% – протягом другого року [42, с. 23]. Найбільш очевидними ознаками Інтернет-залежності є багатогодинне просиджування в Інтернеті (в чатах чи “серфінгуючи” різними сайтами в пошуках пригод), перевірка по кілька разів на день електронної пошти, ейфорія (піднесений настрій) від перебування в Інтернеті і, навпаки, роздратування і спалахи гніву в разі, якщо хтось або щось відволікає від Інтернету. Однак, усупереч досить поширеним у масовій свідомості уявленням, зале-

жний користувач далеко не завжди схожий на маніяка, який відмовляється від “радощів земного життя”, в тому числі й від читання, телевізора, спілкування з членами родини і друзями і т. ін., і замикається винятково на своїй діяльності в Інтернеті. Досить велика аудиторія глядачів, “приручена” телевізійними екранами і моніторами комп’ютерів, не вважає себе залежною і не збирається (принаймні поки що) змінюватися в цьому напрямі. Справді, багато підлітків, при тому, що вони перебувають в Інтернеті по 2–3 години, а у вихідні дні й по 7–8 годин на добу, здебільшого не є залежними. Залежність від Інтернету – це явище соціальне, яке вимірюється не стільки кількістю проведеного за комп’ютером часу, скільки втратами в реальному житті. На думку К.Янг, ці втрати виявляються: 1) у зменшенні досягнень і погіршенні результатів основної діяльності (навчання); 2) в обмеженні своєї участі в житті сім’ї (зменшенні контактів із членами сім’ї, ігноруванні своїх повсякденних обов’язків); 3) у згортанні спільних справ з іншими й соціальних контактів в режимі реальної комунікації (зокрема, відмова від походів у кіно, відвідування концертів, зустрічей з друзями тощо); 4) у звуженні кола інтересів (відмова від хобі, спорту, читання тощо); 5) відмові від повноцінного сну заради розваг в Інтернеті, унаслідок чого дестабілізується настрій і погіршується самопочуття [42., с. 22]. Більшість дослідників Інтернет-залежності (В.Бондаровська, О.Войскунський, К.Керделлан, К.Янг) наголошує на тому, що найважливішим її доказом є соціальна ізоляція [117, с.180].

Іноді у медіазалежних дітей спостерігаються зниження загальної активності, погіршення настрою і самопочуття, високий рівень тривожності, постійний стан фрустрації у реальному житті. Реальний світ стає для “адикта” (“телемана”, “ігрового адикта”) або нудним і нецікавим, або сповненим проблем і небезпек. Одним із найтяжчих наслідків цього є розпад особистості на Я-реальне і Я-віртуальне, причому дисонанс, що виникає між цими субособистостями, дедалі зростає, а стан дезадаптації поглиблюється. Школярі-адикти втрачають інтерес до навчання, навіть перестають відвідувати школу, і, відповідно, шкільна їх успішність значно погіршується. Діти віддаляються від своєї сім’ї і практично нічим не цікавляться, крім комп’ютера. Часто в Інтернет-залежних виявляється “синдром комп’ютерної епілепсії”, що супроводжується головним болем, судомою м’язів обличчя, погіршенням зору, імпульсивністю, небажанням спілку-

ватися, замкнутістю, епілептоїдними рисами характеру (відлюдкуватістю, підозріливістю, ворожістю, аутичністю). За даними В.П.Чудинової, медіазалежні підлітки не здатні виражати негативні почуття в будь-який соціалізований спосіб (зокрема, й у творчих завданнях) і часто виявляють схильність до невмотивованої агресії. На відміну від “некомп’ютерних дітей”, які значно активніше опрацьовують свої агресивні потяги, виробляючи належні стратегії подолання, “комп’ютеромани” частіше прагнуть уникати некомфортної дійсності і витрачають значно більше часу на пошуки безконфліктної реальності [304, с. 214]. Таку реальність вони й знаходять в Інтернеті, де контактують переважно з носіями тих проблем, які мають самі. В.П.Чудинова вважає цей феномен *дитячим варіантом ескапізму*, а Г.Мерфі означає його як “масовий аутизм” [304, с. 205].

Нині досить поширена думка, що кандидатами на залежність є підлітки, які мають особисті психологічні проблеми: не впевнені в собі, відторгнені батьками чи соціальною групою, самотні, але при цьому прагнуть соціального реваншу і влади. Багато таких проблем не можуть бути розв’язані в реальному житті, але досить легко розв’язуються в Інтернет-середовищі, засобами Інтернету. Так, створення для себе ідеального іміджу, успішна самопрезентація, налагодження численних соціальних контактів, отримання необхідних практичних порад, у тому числі й із так званих “табуєваних” питань, потрібної психологічної підтримки і т. ін. – усе це є цілком реальним і доступним кожному в Інтернеті [117, с. 188].

Найменш віддаленим у часі наслідком будь-якого типу медіазалежності є виникнення симптомів, які свідчать про появу в дитини проблем у фізичному і психічному здоров’ї. І найсерйознішими втратами, які спричинює надмірне захоплення телебаченням та Інтернетом, є загальне погіршення фізичного здоров’я дітей, чий тіло і органи чуття перебувають на етапі формування, становить фізична нерухомість [42; 117; 210; 304]. Спеціальні дослідження, медична статистика і прості життєві спостереження свідчать, що в часи соціальних негараздів і криз психіка людей виявляється більш адаптивною і пластичною, ніж людська фізіологія. Реальністю сьогодення є зростання проблем рухового апарату, м’язів, хребта, зайва маса, погіршення зору тощо. Крім того, дані досліджень з використанням сучасної виміральної техніки доводять, що монітори найдосконаліших

комп'ютерів є джерелом електростатичного поля, електромагнітних випромінювань різного діапазону – від наднизькочастотного до високочастотного, а також рентгенівських, ультрафіолетових, інфрачервоних та інших променів [42, с. 23]. Однак, попри це, батьки купують дітям комп'ютери, і більшість їх широко переконані, що дитині краще годинами сидіти за комп'ютером (займатися “корисною справою”), ніж гуляти на вулиці із “сумнівними друзями” і що краще залежати від комп'ютера, ніж від алкоголю чи наркотиків.

Офіційна статистика свідчить про численні негативні зміни, спричинені, зокрема, і впливом телевізійної реклами на здоров'я споживачів. Ідеться про зростання розладів харчової поведінки і травлення. У Великій Британії, за даними фірми Organix, харчові барвники використовують під час виробництва 78% дитячих десертів, 42% молочних коктейлів, 93% дитячих цукерок, 24% дитячих сирків, 41% напоїв для дітей, 32% чіпсів. Британські вчені досліджували групу трирічних дітей, яким протягом двох тижнів давали сік із вмістом 20 мг штучних барвників. Упродовж наступних двох тижнів їм давали натуральний сік. У період, коли дітям давали продукт із барвниками, у них спостерігалися спалахи гніву, порушення сну, ознаки поганої концентрації уваги. Так само діють і синтетичні замінники цукру: безконтрольне їх вживання призводить до накопичення в організмі метанолу, високої втомлюваності, депресії, порушення зору, мислительних процесів, уваги, пам'яті тощо. Отже, як зазначає Р.Пацлаф, медіа (телебачення й Інтернет) втручаються у фізіологію людського тіла (в тому числі й у фізіологію дитини) значно глибше, ніж це можна було припускати на початку досліджень, присвячених цьому питанню [210, с. 45].

3.1.2.2. Емоції, настрої і самопочуття в агресивному медіасередовищі. Люди від народження і упродовж усього життя потребують емоційних переживань. За відомою у сфері медіапсихологічних досліджень концепцією “оптимального стимулювання” (Дж.Грімм, Л.Донахью, У.Кріст, М.Слейтер, Г.Спаркс, С.Фінн, Д.Цилльманн), продуктовані телебаченням медіатексти активують різні емоції, що мають неоднакову силу й інтенсивність, але загалом задовольняють або не задовольняють емоційні потреби глядача. Тож, відповідно до цієї концепції, перегляд емоціогенних телепрограм є винятково особистим

вибором індивіда, що зумовлений природною потребою підтримувати оптимальний рівень емоційної активації. Очікування емоційного збудження спричинює пошук відповідних телепрограм, а отримане “в підсумку” задоволення стимулює повторний їх вибір. Згідно з ідеями “використання й ефекту” і “підсумкового задоволення”, які сформулював Д.Цилльманн у своїй концепції управління настроєм, глядачі позитивно оцінюють ті телепрограми і фільми, які викликають сильне емоційне напруження, а найсильнішим це напруження є тоді, коли “хороший” герой потрапляє в ситуації надзвичайної небезпеки і успішно її долає [64]. Тому люди з високим рівнем соціального страху люблять дивитися фільми, де насильство буває покараним [64; 202]. Якщо ж емоційно неприємний (агресивний) медіатекст не потрапляє на підґрунтя “особистого інтересу”, він сприймається як розважальний, оскільки задовольняє потребу глядачів в емоціях, у переживанні страху й інших “гострих” відчуттях і спричинює позитивний ефект “підсумкового задоволення” (П.Комінські, Дж.Бріант, К.Хагфорс, Д.Чейні) [64].

Діти потребують емоцій і відчуттів (у тому числі й неприємних) значно більше за дорослих, і ця потреба (сила якої є індивідуальною) позначається на особливостях їхньої поведінки, виявляється в готовності шукати нових вражень і час від часу йти на фізичний і соціальний ризик, випробовуючи на міцність соціальні правила, норми й систему контролю. Для дітей це природно. Вони інтуїтивно відчують користь від цього. Діти прагнуть переживати страх і “люблять боятися”, тому більшість їх полюбляє дивитися телевізійні програми і фільми з насильством. Споглядання насильства (фізичного і психологічного) викликає в них психологічний стан страху, жаху, що пов’язаний з активацією інстинкту самозбереження й усвідомленням загрози фізичній цілісності, тендітності людського життя. З дорослішанням дитини страх фізичного знищення істотно слабшає, але при цьому активуються інші, здебільшого соціальні страхи, а також ширшає коло об’єктів, здатних їх спричинити. На перший план виходить страх того, що загрожує суб’єктній цілісності (ідентичності, гідності, самооцінці), який актуалізує потребу оберігати власну суб’єктність, чітко позначати її межі.

Емоції дорослих і дітей спричинюються неоднаковими чинниками, неоднаково переживаються, і, як висловився Д.Мак-Фарленд, ніколи не можна бути впевненими, що одні й ті самі

емоції різні люди переживають однаково [157, с. 473]. Крім того, емоції дітей відносно автономно виявляються на різних рівнях (суб'єктивному, фізіологічному та поведінковому) і часто погано взаємоузгоджені. Як було неодноразово з'ясовано під час спеціальних досліджень, сцени, які справляють жахливе й трагічне враження на дорослих, зовсім інакше можуть впливати на дітей, навіть діти можуть залишатися байдужими до них. Однак, попри накопичений у світовій дослідницькій практиці багатий емпіричний матеріал, щодо цього поки що не отримано однозначних тлумачень. Особливості емоційних потреб людини і емоційного реагування на емоціогенні чинники залежать від багатьох суб'єктивних чинників, є дуже різноманітними і важко піддаються типізації.

Дискурс, що активує емоцію страху (страх Смерті), вирізняється серед багатьох інших реальних і потенційно можливих дискурсів з перших днів існування дитини в соціальному світі (у формі колискових, дитячих казок, мультиплікаційних фільмів, “страшилок” тощо) [204; 323]. Цей дискурс виявляється і є актуальним на всіх етапах особистісного розвитку, в усіх формах взаємодії дитини із соціумом, на всіх рівнях і всіх етапах соціалізаційного процесу. Невипадково інформацію, яка актуалізує страх через усвідомлення реальності Смерті й містить у собі засоби подолання цього страху, свідомо чи несвідомо завжди використовували різні покоління дорослих у вихованні дітей. Протягом століть народна педагогіка, а згодом і самі діти ретельно добирали репертуар “страшних” сюжетів, за допомогою якого в дітей поступово актуалізували спеціальні механізми подолання страху. Першу у своєму житті “страшилку” немовля, зазвичай чує від власної матері. Відома колискова про Сіренького Вовчика є класичним прикладом повідомлення, яке, з одного боку, актуалізує страх, а з другого – містить у собі низку прийомів, що роблять переживання його дитиною відносно безпечним. По-перше, джерело страху в цій колисковій дистанційоване від дитини, адже Вовчик – не людина, а тварина, яка приходить здалека, куди потім і повертається. По-друге, воно є применшеним і певною мірою знеціненим: прийде не великий Сірий Вовк, а маленький Сіренький Вовчик. По-третє, міра можливої шкоди є незначною, “дозованою”: Вовчик лише “вкусить за бочок”. По-четверте, він з'явиться лише за умови порушення якогось важливого правила (коли ліг спати скраю), а в разі виконання цього

правила небезпечна зустріч не відбудеться. По-п'яте, і це особливо важливо, мати в цей час перебуває поруч з дитиною, що означає: ти не одна, ти захищена, все під контролем, все буде добре.

Аналогічні прийоми психологічного захисту закладені й у “страшних” казках, які дорослі читають дошкільнятам. Зло в цих казках зазвичай живе далеко від людей. Зустріч з ним майже завжди відбувається лише з ініціативи самого героя. Воно не з'являється раптово, а завжди попереджає про свою появу, тож від нього можна врятуватися. Зло може бути не тільки поганим, а й добрим, якщо дотримуватися певних правил спілкування з ним. Головний герой, який неодмінно є позитивним, обов'язково перемагає. Отже, казка має традиційний Happy End, який є гідною винагородою слухачеві за пережитий ним емоційний дискомфорт. Крім того, казку дитині читає близька людина, яка тут, поруч, тому немає чого боятися.

Природна потреба дитини в інформації “страшного” змісту дістала своє відображення у традиційному дитячому фольклорі у вигляді відомих дитячих “страшилок”, які передаються від покоління до покоління усно і особливо актуальні у віці від 6–7 до 11–12 років. Практично всі діти цього віку в усі часи розповідали одне одному жахливі історії про “червону пляму”, “чорну руку”, “чорне простирadlo, яке летить над містом”, тощо. На думку відомої дослідниці дитячої психіки М.В.Осоріної, на цьому віковому етапі відбувається символічне перероблення природних дитячих страхів на рівні колективної свідомості, і “страшилки”, як важливий атрибут дитячої субкультури, є ефективним інструментом, що оптимізує цей процес [204].

Діти, які зростають у медіасуспільствах, ознайомлюються з традиційними “страшилками” не стільки із розповідей один одному, скільки з електронних медіа, зокрема, з телебачення. Один із прикладів – анімаційний мультфільм для дітей, який демонструвався 10 червня 2009 р. на телеканалі “Інтер”. Його герої – малюки-звірята – розповідають одне одному про страшного Чорного Ловеласа, що літає над лісом (історію, подібну до відомої “страшилки” про Чорне простирadlo, що літає над містом). І що більше розповідають, то більше лякаються небаченого страхіття. А мудра Сова в суто дидактичній манері втлумачує наляканим тваринкам, що Чорного Ловеласа не існує, що це вигадка, витвір їх уяви.

Разом із досвідом подолання первинних дитячих страхів, якого дитина набуває в процесі опрацювання казок і “страшилок”, урізноманітнюється і вдосконалюється арсенал психотехнічних прийомів її самозахисту від аналогічних впливів ззовні. Озброєна цими прийомами дитина практично готова до сприймання емоційно і психологічно більш навантаженої інформації “страшного” змісту, зокрема, і фільмів жахів. Як і належить, ці фільми містять у собі певний розвивально-виховний потенціал. Окрім того, вони дають дитині змогу без особливого ризику для неї опрацювати деякі онтогенетично більш пізні страхи і в результаті набути додаткового досвіду пізнання себе і довколишнього світу.

Дитячі психологи стверджують: чим складніше емоційне життя дитини, то багатші її фантазії, розвиненіші її інтелектуальна та особистісно-вольова сфери, її моделі світу. Натомість брак у неї емоцій (емоційна депривація) має справді деструктивні наслідки [224]. Існує також тенденція недооцінювати інші, не менш важливі чинники. По-перше, значно недооцінюються психофізіологічні можливості дітей, а їхня психіка вважається значно вразливішою, ніж це є насправді. По-друге – значення для дитини таких важливих чинників, як сімейна ситуація, в якій вона зростає, а також оточення, в якому протікає її соціальне життя. Адже добре відомо зі спеціальної літератури, що деструктивні викривлення у процесі становлення дитини як особистості зумовлені передусім несприятливими родинними стосунками, асоціальним оточенням, незадовільним становищем дитини у референтній групі тощо. Саме ці чинники відіграють важливу роль у формуванні таких рис характеру, як агресивність, жорстокість, нечутливість до чужого болю та ін. [17; 95; 224]. Однак дорослим легше пояснити погану поведінку дітей впливом “вулиці” чи безвідповідального, агресивного телебачення, ніж визнати власну соціалізаційну некомпетентність.

Одним із потужних чинників впливу на емоції юних глядачів є “екранне”, або “медіанасильство”. Крім звичайної цікавості і природного для дитини бажання пережити страх, як це було емпірично з’ясовано (П.Вінтерхоф-Шпурк, Дж.Кантор, Д.Унц, Ф.Шваб, О.Захаров, М.Осоріна та ін.), споглядання насильства (і на екрані, і в реальному житті) викликає у дітей низку досить сильних почуттів (лють, відразу, презирство, сум і т. ін.), які є особливо сильними, коли діти усвідомлюють і, відпо-

відно, переживають умисність насильства, його жорстокий намір чи його несправедливість. Цю психоемоційну реакцію на насильство (і медіанасильство) П.Вінтерхофф-Шпурк означив як *“соціальне відштовхування”*. Це спосіб реагування, за якого юні глядачі, інтуїтивно відчуваючи психологічну загрозу для свого Я, дистанціюються від насильства (як загрози) і в такий спосіб стабілізують свій емоційний стан. Така реакція становить психофізіологічну основу копінг-стратегії *“Без моєї участі”* (саме так назвав цю стратегію подолання П.Вінтерхофф-Шпурк), або стратегії відсторонення, уникнення [64].

Важливими чинниками, що “дозують” силу медіавпливу на дитячу психіку і, зокрема, на емоційно-психологічний стан юних глядачів, є психологічні концепти “почуття реальності” і “психологічна близькість” (П.Вінтерхофф-Шпурк, К.Клімт, Н.Фрийд, Т.Хартманн, У.Шрамм). За даними деяких медіадосліджень, більшість людей здатні переживати телевізійні події як реальні. За законом “вигаданої дійсності”, який сформулював Н.Фрийд (Фрийд, 1986, 1988), глядачі зазвичай сприймають медіаповідомлення як неправдоподібні і мало співвідносять його із собою. На його думку, збудження від медіаповідомлень відрізняється від збуджень, спричинених сигналами, що надходять із реального середовища, і зрештою, медіаповідомлення формують лише певний (не “критичний”) рівень загального збудження. За Н.Фрийдом, емоції виникають у відповідь на перегляд тої чи тої телепрограми лише тоді, коли глядач сприймає події на екрані як реальні. Однак ефект “емоційного залучення” не виникає, якщо перегляд викликає надмірні страх і відразу. У цьому разі активується й спрацьовує копінг-стратегія *“Це не правда”* (Дж.Кантор) [333].

Особливо інтенсивно дослідження можливих наслідків активації страху проводилися у 80-х роках ХХ ст., з появою на кіно- і телеекранах **фільмів жахів**. Тоді було чимало прибічників погляду, що фільми жахів здатні стати травматичним чинником (активувати страх, жах, тривогу, паніку, неадекватну поведінку, спричинювати патологічні психофізіологічні реакції та інші патологічні зміни). Нині ж все більше стає прибічників погляду, що перегляд фільмів жахів неоднаково впливає на різних дітей і їх травматичний потенціал активується лише тоді, коли психіка юного глядача ослаблена: 1) органічною психопатологією; 2) травматичним досвідом раннього дитинства; 3) певними життє-

вими подіями і обставинами (зокрема, поганою ситуацією в сім'ї). У разі, коли немає обтяжливого анамнезу і попереднього травматичного досвіду, а також за сприятливої соціальної і сімейної ситуації: 1) вплив фільмів жахів є переважно конструктивним (розвивальним, виховальним); 2) страх, який переживає дитина, дивлячись фільми жахів, не стає для неї небезпечним і деструктивним; 3) побачене на телеекрані допомагає дитині оволодіти своїм страхом, сприяє формуванню нового досвіду й ефективної копінг-поведінки.

Найбільшу цікавість фільми жахів викликають у дітей молодшого шкільного й підліткового віку, коли у них закріплюються сформовані в дошкільному дитинстві уявлення про добро і зло, проживаються природні дитячі страхи, характерні для цього вікового періоду, а також особливо вираженою є потреба в нових, нетрадиційних знаннях, у незвичайних враженнях і переживаннях. З дорослішанням людини фільми жахів втрачають соціалізувальні функції. Потреба в них зменшується, поступаючись іншим потребам, характерним для наступного вікового періоду. У житті дорослої людини часів постмодернізму фільми жахів відіграють ту карнавальну функцію, яку в епоху міфологічної культури відігравали санкціоновані суспільством розважальні заходи.

Отже, захоплення дітей фільмами жахів є суто дитячим, до якого варто ставитися, як і до будь-яких інших дитячих захоплень. Певною мірою воно не небезпечніше за катання на скейтах чи гру в комп'ютерні ігри. Часто здається, що дитячі захоплення є дуже серйозними, стійкими і глибокими, тоді як насправді вони є переважно тимчасовими, поверховими і з дорослішанням зникають без спеціального втручання. Східна мудрість гласить: "Молодь має посіяти свій дикий овес". І привід для тривоги дають не самі ці захоплення, а те, що вони відволікають увагу дітей від більш важливої діяльності (передусім навчання) і джерел особистісного розвитку.

Характер впливу того чи того фільму жахів на психіку дитини зумовлюють три основні групи чинників: 1) характеристики фільму (драматургічні, художньо-естетичні, психологічні, технічні); 2) індивідуальні особливості глядачів (особливості Я-концепції, особистісна й емоційна зрілість, сформовані настанови і цінності); 3) особливості ситуації, в якій дитина переглядає

фільму. З огляду на це можна говорити про кілька факторів ризику, які можуть посилити негативні ефекти фільмів жахів.

Першим чинником ризику є реалістичність зображуваних у фільмі героїв і подій. Що реалістичніші на екрані персонажі, які уособлюють собою джерело зла, що більше вони є людино-подібними, то більше зачіпають глибинні внутрішні переживання дитини і, відповідно, то більший вплив здатні чинити на неї.

Другий чинник – особливості демонстрованих у фільмі сцен насильства, зокрема, психологічна невиправданість таких сцен у фільмі, очевидність їх смакування, тривала демонстрація страждань жертви тощо.

Третім чинником ризику є ігнорування авторами фільму традиційних правил казкового жанру. Як свідчать проведені нами емпіричні дослідження, найбільш небезпечними для дитячої психіки можна вважати фільми, в яких “страшний” персонаж, що уособлює джерело зла, схожий на людину, і здатний діяти не лише у вигаданому світі, а й у реальному житті, серед людей і якщо: якщо від нього неможливо врятуватися, його неможливо перемогти; він з’являється без попередження і в будь-який час; він завдає зла всім без розбору, незрозуміло чому, навіть коли його жертви не порушували жодних правил, домовленостей, заборон; завдає збитків не стільки фізичний, скільки духовний сутності людини; завдає своїм жертвам тривалих мук і страждань; може перетворювати свою жертву на істоту, подібну до себе; здатний перевтілюватися в добре знайому людину і чинити зло від її імені тощо. Травмівний вплив на психіку дитини може справити загибель позитивного героя, а також відсутність “хорошого” фіналу, коли добрі сили здобувають справедливую перемогу над злими.

Четвертий чинник – несприятливі ситуаційні обставини, за яких відбувається перегляд фільму жахів. Такими ми вважаємо передусім перегляд фільму без дозволу батьків або інших значущих для дитини дорослих; перегляд фільму наодинці; ситуацію, коли дитина не має можливості під час перегляду фільму чи невдовзі по тому обговорити побачене з близькими людьми або друзями.

П’ятим чинником ризику є психологічна неготовність юних глядачів до сприймання фільмів жахів та конструктивного опрацювання інформації, яку вони містять. Одна з причин цієї неготовності має урбаністичний характер. Її зміст полягає в тому, що багато сучасних дітей практично не мають можливості

без нагляду дорослих гратися в традиційні колективні ігри, переповідати один одному традиційні “страшні” історії, відлучатися з групою однолітків за межі свого двору в пошуках нових і незвичайних уражень. Звичайно, це не сприяє успішній соціалізації дитини, негативно позначається на формуванні “Мічуття”, впевненості в тому, що ти не один і що навколишній світ не лише ворожий, проте водночас трансформує природні дитячі страхи в якісно нове почуття особистої перемоги над своєю слабкістю і т. ін. [204]. Друга причина має педагогічно-виховний характер і полягає в тому, що стривожені і зайняті проблемами соціально-економічного, зокрема побутового, характеру батьки, з одного боку, приділяють своїм дітям значно менше часу, ніж потрібно для їх успішного виховання, а з другого – мимоволі виховують подібних до себе істот – невротичних, тривожних, невпевнених у собі. Зв’язок між тривожністю батьків і їхніх дітей нині експериментально й клінічно доведено [17; 94; 224; 318]. Третя причина є психологічною. Психіка кожної людини, як певною мірою індивідуальний феномен, має свої параметри чутливості до різних впливів і свій арсенал способів реагування на них. Априорі “поганих”, деструктивних ситуацій, як і “поганої” інформації, в принципі не існує. Одну й ту саму ситуацію різні індивіди проживають неоднаково, вона залишає різні сліди у їхній свідомості. Так само неоднаковими є і спричинені нею наслідки: одні збагатяться новими знаннями, новим досвідом, другі – нічого не здобудуть, а треті, можливо, переживуть стрес, який призведе до неврозу. Так, перегляд фільмів жахів особливо небезпечний для дітей: 1) надміру емоційних, чутливих, нездатних долати сильні емоції; 2) з високою тривожністю; 3) з не досить зрілими настановами, ціннісними орієнтаціями, мотиваційною сферою; 4) з вираженою акцентуованістю; 5) із психічними розладами ендогенної й екзогенної природи.

Шостий чинник ризику – надмірне захоплення дитини фільмами жахів. З одного боку, через надмір будь-якої специфічної інформації, як відомо, підвищується або, навпаки, знижується (залежно від адаптаційних можливостей психіки тої чи тої людини) індивідуальна чутливість до неї, змінюються особливості реагування на неї. З другого боку, надмірне захоплення фільмами жахів є окремим чинником, який обмежує коло інтересів і досвід дитини, оскільки відключає інші види діяльності й розваг.

Нарешті, *сьомим чинником* деструктивного впливу фільмів жахів на дитячу психіку є надмірне перевантаження того чи того фільму потужними звуковими і світловими спецефектами. Деструктивний вплив таких ефектів було неодноразово доведено численними експериментальними дослідженнями та життєвими спостереженнями.

Фільми жахів активували питання про вплив ініційованого ними страху на психіку глядачів. За даними Л.Китаєва-Смика, деструктивний потенціал страху зростає, стає некерованим і перетворюється на паніку за умови, якщо індивід не тільки оцінює проблемну ситуацію як небезпечну для себе, а й усвідомлює, що не володіє належними способами (психотехнічними засобами) виходу з неї [120]. Якщо такі способи знайдено, людина успішно проживає стресову ситуацію і виходить з неї збагаченою новим, конструктивним досвідом, без будь-якої шкоди для своєї психіки.

За М.Балінтом, “бажання страху” виникає тоді, коли людина, усвідомлюючи можливість зовнішньої небезпеки, з власної волі піддає себе цій небезпеці, сподіваючись упоратися з нею, побороти її і свій страх, після чого неушкодженою і збагаченою новим досвідом повернутися до нормального, спокійного існування. Така стратегія подолання страху (копінг-стратегія) особливо характерна для дітей. М.Балінт і Р.Тамборіні вважають, що глядачі (особливо діти) прагнуть втратити почуття безпеки, пережити суміш страху, жаху й надії, аби, зрештою, отримати справжню насолоду від “хепі-енду”. І лише надзвичайно сильне бажання страху М.Балінт інтерпретував як патологію, як вияв прихованої депресії.

З.Фрейд вирізняв три види страху: 1) реалістичний, або страх перед реальними небезпеками зовнішнього світу; 2) моральну тривогу, страх перед власним сумлінням (або почуття провини); 3) невротичну тривогу, страх перед силою, характером власних бажань і пристрастей [282]. Страх еволюціонує з розвитком людства і в процесі онтогенезу кожного конкретного індивіда (онтогенез і філогенез страху) [198, с. 14].

Страх, найвища міра якого – жах чинить на людей негативний вплив лише до певної межі. Основні поведінкові реакції, що виникають унаслідок страху й жаху, – паніка, апатія, агресія, насильство. У серії експериментів, проведених Д.Долінськи та Р.Навратом, у випробуваних викликали страх (свистком полі-

цейського, коли перехожий необережно перетинав вулицю, або розміщенням на вітровому склі автомобілів листків, що нагадують квитанції про сплату штрафу за порушення правил дорожнього руху, які вважаються істотними подразниками для сучасних міських жителів). Від цього страху швидко позбавляли – нікого з пішоходів не арештовували, а “квитанція про штраф” виявлялася рекламою засобів догляду за волоссям. Потім дослідники зверталися до необережних перехожих та автомобілістів з проханням заповнити анкету, надати благодійну допомогу тощо. З’ясувалося, що у разі збудження страху і наступного позбавлення від нього люди охочіше виконували прохання щодо благодійних відшкодувань і т. ін. Механізм “страх-потім-полегшення” добре відомий і досить ефективний. Так, засіб дістати зізнання злочинців (“відьом” у часи інквізиції) саме і полягав у тому, аби залякати їх, піддати тортурам, а потім виявити до них доброту. Це відволікає увагу людини від змісту вимоги, спантеличує, дезорганізує і робить її значно поступливішою.

Використання страху у переконувальній комунікації плідно досліджували Г.Левенталь з колегами. В одному з експериментів вони спонукали людей кинути палити і пройти рентгенографію грудної клітки, тобто піддавали страху низького рівня. Інших піддавали помірному страху: показували їм фільм про молодого чоловіка, рентгенограма якого свідчила про захворювання його на рак легенів. Треті були піддані страху найвищого рівня: крім фільму, який бачили інші, їм показали кривавий кольоровий фільм про проведення хірургічної операції з приводу раку легенів. Виявилось, що ті, кого налякали найбільше, сильно прагнули кинути палити і частіше записувалися на рентгенографію легенів.

За К.Ізардом, поки найсильніший страх не вийде за межі розумного, в ньому немає нічого небезпечного – він може дезорганізувати і призвести до бездіяльності лише за певних умов [104, с. 316]. Одною з таких умов є низька самооцінка. Зокрема, люди з низькою самооцінкою в ситуації сильного страху майже завжди виявляють нездатність швидко реагувати і лише після деякої затримки вдаються до якихось дій. Другою умовою є брак рекомендацій щодо подолання загрози (яка становить предмет страху) і конкретних інструкцій про те, як саме треба діяти. Надто конкретні інструкції можуть не вплинути на думки і наміри людини, яка переживає страх, але активно діють на її

поведінку. Так, серед випробуваних, які, поряд із залякувальною інформацією з приводу епідемії грипу, дістали конкретні і зрозумілі вказівки, як слід діяти в цій ситуації, 28% зробили належні щеплення, а серед тих, хто цих інструкцій не отримав, щеплення зробили лише 3%. Для порівняння: в контрольній групі, яка отримала лише інструкції без залякувальної інформації, щеплення не зробив ніхто. Отже, аби змусити людей належно діяти, недостатньо конкретних вказівок – в них має бути і компонент страху. Цей страх посилюється до розмірів, коли важко думати про щось інше, а потім пропагандист пропонує простий і прийнятний спосіб звільнення від нього. І вже не важливо, які саме “ліки від проблеми” він пропонує (відданість Христу, вступ до нацистської партії чи смачну їжу).

Головний аргумент противників жанру Ноггор – фільми жахів надміру активують (експлуатують) емоцію страху, що, на їх думку, становить велику психологічну небезпеку. Проте й досі немає єдиного погляду щодо можливих наслідків пережитого в такий спосіб страху. Тож варто з’ясувати значення цієї емоції для людини, послуговуючись дослідницьким науковим досвідом.

Одним із перших страх як соціокультурний феномен розглянув Х.Бегеманн. Досліджуючи епоху Просвітництва, він показав, що подолання давніми людьми “зовнішнього” страху (страху перед невідомими явищами природи) сприяло появі історично нової його форми – страху “внутрішнього”, або страху перед власною природою. Цю модифікацію зумовила ідеологічна концепція “добродійної людини”, за якою людська поведінка має ґрунтуватися не на зовнішньому примусі, а на самопримусі й самовихованні та страхову “невідповідності”, що має виражений соціальний характер. Отже, внутрішній страх починає виконувати функцію контролю над людиною і її просоціальною поведінкою [318].

Згодом ідею суспільно-історичної зумовленості страху розвинули представники екзистенціалізму. Зокрема, С.К’єркегор говорив про появу нового виду страху – незрозумілого страху-нудьги або страху-тривоги, спричиненого характерним для людини індустріального суспільства відчуттям самотності в динамічному й мінливому світі. Такий екзистенціальний страх згодом було визнано типовим для XX ст., яке А.Камю визначив як “століття страху”. З погляду С.К’єркегора, М.Хайдеггера та ін-

ших, екзистенційний страх є однією з благородних сил, яка збільшує людину, наповнює її життя новою якістю, дає змогу переходити від повсякденного буття (“буття у світі”) в екзистенційний його вимір (“буття у світі свободної волі”) [59; 136; 294].

Істотний внесок у пояснення природи та джерел походження страху зробив психоаналіз, запропонувавши розглядати агресивність, тривожність і низку психоневротичних розладів як наслідок неопрацьованих, невикорінених дитячих страхів, проти яких свого часу не було розроблено належної системи захисту [298; 318]. Для пояснення природи внутрішнього страху і тривоги К.Хорні запропонувала соціокультурну теорію неврозів, за якою через характерні для західного суспільства культивування сили і “рацію” та заборону “негативних” емоцій, у тому числі й страху, психологічне перероблення їх утруднюється. Витіснена внаслідок цього агресивність проектується на зовнішній світ, який людина починає сприймати як небезпечний і недружній, а сама почувається безпорадною і нездатною протистояти такому світу [298].

З погляду дослідників архаїчних культур, страх давніх людей виявився рушійною силою появи релігії – потужного пласта людської культури. Усі релігії, хоч і з різними цілями, апелюють до людського страху. Християнство завжди культивувало й використовувало страх з метою виховання людини, залучення її до соціально-культурних цінностей і норм та здійснення контролю за нею. Особливо успішно ці настанови реалізовувалися в педагогічно-виховних системах, де страху перед покаранням і природними наслідками тих чи тих вчинків надавали неабияке значення.

Попри розбіжності в поглядах на місце страху в житті людини, усі релігійні вчення мають певні точки перетину. По-перше, вони ставляться до страху як до самодостатнього механізму, що має спонукальну силу і придатний для соціального контролю. По-друге, в усіх релігіях страх поєднується з іншим, спрямованим у майбутнє, переживанням – надією, і це робить його цінним для людського досвіду переживанням. По-третє, в усіх релігіях передбачено ритуали, які звільняють людину від надлишку страху й, отже, виконують психотерапевтичну функцію.

У процесі культурно-історичного розвитку завжди очевидно залишалася суперечність: з одного боку, люди намагаються впоратися зі своїми страхами, зрозуміти джерела й причини

їх виникнення, знайти засоби їх подолання, а з другого – активно шукають нові його джерела, неначе їх спонукає до цього переконання, що позбавлення від страху неодмінно означало б деградацію і смерть. Невипадково у більшості філософських і культурологічних шкіл переважає традиція розглядати страх як базове переживання, яке для людини має радше позитивне, аніж негативне значення і виконує низку важливих функцій.

Перша функція – *оцінно-захисна*. Страх попереджує людину про небезпеку, спонукає до пошуку шляхів її подолання, актуалізує інстинкт самозбереження і, зрештою, оберігає людину від смерті. Він також спонукає до оцінювання ситуації щодо того, наскільки вона небезпечна. Визначення ситуації небезпечною зумовлює активізацію пристосувальних дій, захисних механізмів та інших форм адаптивної активності, які мають усунути джерело потенційної небезпеки. Існування страху є об'єктивацією, усвідомленням незахищеності життя. Тому до одного синонімічного з ним ряду належать поняття “обачність”, “обережність”, “поміркованість” тощо. Існують свідчення того, що в людей, які не відчують страху, інстинкт самозбереження істотно ослаблений, внаслідок чого вони частіше стають жертвами нещасних випадків, злочинів та насильницьких дій [94].

Друга функція – *функція соціального контролю*. Соціалізувальне й контролююче значення страху полягає в залученні людини до культури. Це реалізовується у відповідному способі життя та нормах поведінки, а також у контролі за їх додержанням. Страх покарання, сорому, отримання несхвальної оцінки тощо належить до спонукальних сил, завдяки яким дитина і дорослі люди дотримуються усталених норм поведінки, норм етикету. Він опосередковує пізнавальний інтерес, міжособистісні контакти, дотримання побутових церемоній і ритуалів, дозвілля, уявлення про себе і власну соціальну адекватність [17; 94; 224].

Третя функція – *гуманізуюча, розвивальна*. Переживання страху є доконечним для особистісного становлення. Ми поділяємо переконання філософів-екзистенціалістів стосовно того, що саме в боротьбі із власним страхом відкривається глибинна сутність людини, задається напрям її особистісного розвитку, визначається історія [294; 298].

Діти не піддають рефлексії доцільність страху й активно шукають можливості переживати його. Вони говорять: “Люблю боятися!”, “Люблю всілякі страхіття, усіляких чудовиськ і монс-

трів, бо це страшно й цікаво”. На думку В.М.Астапова, О.І.Захарова, М.В.Осоріної, А.М.Прихожан та інших психологів, дитячий страх є природним явищем, яке має привертати до себе особливу увагу дорослих лише тоді, коли заважає самій дитині, а не її батькам [17; 94; 204; 224]. Однак за несприятливих умов страх може стати джерелом духовних і тілесних негараздів людини. Вияви психологічного дискомфорту, пов’язані зі страхом, можуть бути різними: від короточасних реакцій до патологічного розвитку особистості. Через це завжди актуальним залишатиметься питання про межу між конструктивними і деструктивними (патологічними) страхами.

З погляду В.М.Астапова, страхи можна вважати патологічними, якщо вони: стають неконтрольованими; спричинюють ненормативні ситуаційні (поведінкові чи психічні) дії; призводять до постійного уникнення об’єкта страху; зберігаються досить тривалий час; є неприродними, неспецифічними для певного віку; якщо їх причини не усвідомлюються і не можуть бути логічно пояснені [17, с. 95]. О.І.Захаров вважає патологічними страхи, що спричинюють такі наслідки: зниження загальної продуктивності й активності; істотне зростання занепокоєння, тривожності; стійкий емоційний зсув настрою; зростання недовірливості, підозрливості, невпевненості в собі; поява ознак сприймання світу, центрованого на страхах; посилення суб’єктивізму в оцінках; домінування ритуально-магічного, ірраціонального типу мислення; поява захисних форм поведінки за типом уникнення, захисту, утечі; непослідовність і суперечливість учинків [95, с. 25].

Отже, прямої кореляційної залежності між частотою перегляду фільмів жахів та кількістю школярів, що виявляють високий рівень агресивності, не простежується. Найімовірніше, ефект моделювання небажаної поведінки не виникає з кількох причин.

По-перше, згідно з теорією научування, основною психологічною умовою виникнення ефекту моделювання і, отже, деструктивного впливу телевізійного насильства на психіку й поведінку глядачів є *ідентифікація, ототожнення глядача з моделлю*. Привабливість моделі, її здатність викликати у глядача співчуття та емпатію є важливим чинником, що гарантує моделювання. Проте агресивна модель у фільмах жахів не є привабливою і не викликає у глядачів бажання наслідувати її. Воче-

видь, бажання викликає герой, який виявляється жертвою агресивної сили, тривалий час перебуває в пошуках засобів для її перемоги і, зрештою, здобуває перемогу. Тож, коли і йдеться про моделювання, то мається на увазі моделювання конструктивної поведінки, яка викликає повагу і забезпечує досягнення успіху.

По-друге, важливим чинником моделювання є *ступінь сприймання реальності того, що відбувається на екрані*. Наприклад, досить поширеною є думка про те, що мультиплікаційні фільми завжди були на телебаченні найжорстокішим видом шоу за кількістю сутичок і бійок. Однак, як підтверджують експериментальні роботи С.Фешбаха, попри зовнішню жорстокість, насильство у мультиках впливає на психіку й поведінку людини значно менше, ніж насильство в реалістичних фільмах чи випусках новин, оскільки не сприймається як реальне [154, с.309]. Саме через це “страшні” казки, мультики і, додаємо, фільми жахів (як казка часів постмодерну) не формують агресивності, оскільки насильство в них має форму найбільш стилізованого й нереального (сюрреального). На відміну від інших фільмів, драматургія яких змушує глядача до внутрішньої роботи, “вживання” в демонстровані на екрані події, фільми жахів викликають у більшості глядачів стан відсторонення, відчуження від того, що відбувається на екрані. І це, безумовно, значно зменшує ймовірність моделювання.

По-третє, важливою умовою моделювання є *наступне підкріплення засвоєних нових форм поведінки у звичному контексті*. Як свідчать дослідження, підкріплене насильство частіше моделюється і застосовується в житті, ніж непідкріплене або покаране. У звичайному телесюжеті акти насильства, здійснені позитивним героєм мають переважно соціальні підкріплення, дістають нагороду, а жорстокість негативного героя – карається. Насильство, що подається як виправдане, тобто як позитивно підкріплене, вважається найбільш небезпечним. Що ж до фільмів жахів, то: 1) наслідувати дії демонстрованих там носіїв агресивної поведінки практично неможливо через їх неприродний, фантастичний характер; 2) такі наслідувані дії люди з оточення дитини легко розпізнають і не схвалюють їх. Їх не можна приховати ані під личиною хоча й агресивних, але мужніх учинків, ані під гаслом боротьби за добро і справедливість. Тому якби навіть наслідування такої поведінки і було, то практично ніколи б не дістало позитивних підкріплень, а отже, не закріпилося як звичне.

По-четверте, з психологічним дорослішанням дитини знає змін механізм наслідування, що обслуговує процеси моделювання і наочування. Наслідування, як один з алгоритмів відтворення дійсності, з дорослішанням дитини втрачає ознаки імпритингу, тобто безпосереднього відбиття дійсності. Виникають новоутворення, що опосередковують наслідування, роблять його більш осмисленим, вибірконим і відстроченим у часі щодо об'єкта і ситуації наслідування. Наочування за принципом імпритингу помалу поступається умовно-рефлекторному наочуванню, що ґрунтується на соціальних підкріпленнях нових форм поведінки. Новий етап розвитку цієї форми наочування у підлітків починається з наслідування зовнішніх атрибутів дорослості і передусім – дій, поведінки і вчинків людей, які сприймаються як сильні, мужні, розумні тощо, тому що більшість пересічних підлітків прагне бути досконалою і аж ніяк не навпаки [241].

Коли у відомих експериментах А.Бандури після перегляду відповідного сюжету діти дошкільного віку наслідували дії експериментатора і починали бити ляльку Бобо, то це цілком природно. Однак молодші школярі вже не чинять так однобічно. Вони вже мають певний досвід примірювання дійсності до себе, оскільки пройшли кількарічну соціальну практику за допомогою сюжетно-рольової гри і засвоїли ту систему вимог, які ставлять до них дорослі. Наслідування молодших школярів ще має ознаки стихійності, однак набуває вираженого вибіркового характеру. Ще істотніших змін набуває наслідування у підлітковому віці. Істотно змінюються як його зміст, так і його значення для розвитку і становлення внутрішнього світу дитини. Наслідування втрачає ознаки імпульсивності, стихійності, а натомість набуває керованого характеру і починає контролюватися свідомістю і волею. Основним його призначенням стає обслуговування потреб інтелектуального й особистісного розвитку та самовдосконалення.

По-п'яте, *важливу роль відіграє особистість дитини як суб'єкта впливу медіаінформації*. Вважається доведеним той факт, що моделювання агресивної поведінки є явищем індивідуалізованим. Буде чи ні дитина втілювати нову, наслідувану з телефільму поведінку у повсякденне життя залежить від багатьох чинників, серед яких особливе значення має внутрішня мотивація. Одним із важливих новоутворень молодшого шкільного і підліткового віку є формування системи особистісних ціннос-

тей. Можливі деструктивні викривлення цієї системи, за нашим глибоким переконанням, більшою мірою зумовлені несприятливим соціальним оточенням підлітків, негативними родинними стосунками, незадовільним становищем дитини в найближчій йому референтній групі тощо. Саме ці чинники відіграють головну роль у становленні особистості з перших років життя, зокрема, у формуванні таких рис характеру, як агресивність, жорстокість, нечутливість до чужого болю тощо. Найбільш інтенсивне моделювання відбувається у людей, які від природи схильні до жорстокості і насильства, тобто в людей сензитивних до деструктивних впливів. І навпаки, діти з розвинутою емпатією виявляють негативну кореляцію між спогляданням медіанасильства і наступною агресивною поведінкою [332; 342].

Отже, є підстави стверджувати, що: 1) фільми жахів менш небезпечні, ніж ми думаємо, і значно безпечніші, ніж бойовики й інші фільми з актами насильства; 2) більш небезпечними для дитячої психіки є документальні й новинні телевізійні програми з демонстрацією насильства. Зокрема, потенційно небезпечними для дитячої психіки є документальне кіно з насильством, окремі види телевізійної реклами, кримінальні новини й реаліті-шоу, які часто є прихованим і витонченим насильством над психікою людини. Це підтверджують описані у фаховій літературі дані, експериментально отримані Д.Майерсом, С.Мілграмом, Д.Філіпсом та іншими дослідниками [14; 154; 175].

Пошук більш емоційних відчуттів не може бути нескінченним, і, зрештою, відбувається “емоційне спрощення”, яке виявляється у змісті медіапродукції та особливостях емоційного реагування глядачів на неї. У зв’язку з цим М.В.Бутиріна говорить про “емоційне вигоряння” аудиторії [53, с. 34]. Перенасичений насильством глядач, орієнтований на позитивне (в підсумку) переживання, втрачає інтерес до теми насильства, яка активізує роздуми щодо узгодження його із соціальними нормами і зменшує очікуваний ефект задоволення. Адже глядач почувається розслабленим тоді, коли сприймає медіатекст як малопов’язаний з його власними цілями, потребами і т.д. і такий, який не потрібно “перевіряти” на відповідність наявним нормам і цінностям [64]. Зважаючи на це, телебачення мусить орієнтуватися на зменшення обміну емоціями і таке їх упорядкування, за якого соціальний світ сприймається як добре налагоджена

машина, а отже, стає носієм “пост-емоційної” культури, елементом “пост-емоційного суспільства”.

Нині вважається експериментально доведеним, що результатом частого споглядання дорослими і дітьми певної проблемної ситуації, в тому числі й медіанасильства, на зміст якої глядач не здатний вплинути, є здебільшого зміна настанов на цю ситуацію (насильство і його сприймання). У спеціальних лабораторних експериментах, здійснених у 1972 р., німецька дослідниця Г.Штурм вивчала емоційний вплив радіо і телебачення на реципієнтів, вимірюючи його на рівні несвідомих фізіологічних реакцій (електропровідності шкіри, частоти пульсу і дихання тощо). Виявилося, що через три тижні після передачі засвоєні відомості були забуті за відомими кривими забування (швидкість забування з часом уповільнюється), а спричинені нею емоційні переживання не змінилися. Ці дані були підтверджені низкою транскультурних досліджень. Як з’ясувалося, телебачення ініціює емоційні переживання, які за стійкістю наближаються до емоційної прив’язаності (за А.Маттенклоттом – “емоційна керованість глядачів”). Отже, екран спрямовує не тільки погляд, а й емоції у певний бік, де вони застигають міцно, з примусовою силою [210, с. 62]. Таким чином, оціпеніння погляду і тіла переходить в оціпеніння й “консервацію” емоцій і почуттів (“оціпеніння душі”) [210, с. 63].

Одною із позитивних функцій (і позитивним ефектом) сильних емоцій є катарсис (“очищення душі” через емоційне потрясіння). У психоаналізі катарсис трактується як спеціальний терапевтичний вплив з метою активізації емоцій, що витіснені у підсвідомість і є причиною психоневротичного конфлікту, й адекватної реакції на них (їх успішне проживання) [228, с. 158]. Існує думка, що говорити про розвивальне значення стресів і життєвих криз коректно, коли йдеться про дорослих людей, а стосовно дітей така думка шкідлива і непродуктивна. Проте А.Фрейд вважає, що “об’єктивна небезпека і депривація спонукають індивіда до інтелектуальних і творчих зусиль з подолання труднощів, тоді як об’єктивна безпека і надмір благ роблять його “ледащим” і “безглуздим” [198, с. 14]. А на думку Т.М.Титаренко, “непередбачуваність”, “підступність” плину життя є страшнішими за найагресивніший телефільм [269].

З часів Аристотеля відомо, що катарсичний вплив на глядачів чинить такий жанр мистецтва, як трагедія – своєрідна

“шокова терапія”, заснована на сильних негативних переживаннях. Нині ефект катарсису пов’язують із фільмам жахів (С.Кінг) [118]. Щоправда, гіпотеза катарсису є значно прийнятнішою для художників і кінематографістів, ніж для педагогічно-виховної спільноти й батьків, перед якими постають питання: за яких умов і чи слід дозволяти дітям дивитися фільми жахів.

3.1.2.3. Когнітивний розвиток дитини у сфері медіавпливу. Другим дискусійним питанням, якому також присвячено значну кількість медіадосліджень, є вплив аудіовізуальних медіа (телебачення, Інтернету) на когнітивний розвиток дітей, зокрема, на формування у свідомості ментальних концептів, що становлять основу суб’єктивних реальностей і моделей світу.

Одним із перших висновків, якого дійшла більшість дослідників цього питання, є висновок про те, що медіа через характерну для них множинність створюють **надмірну когнітивну складність** для дитячого мозку, і що молодша дитина, то важче їй впоратися з цією складністю. Зокрема, німецький дослідник К.Баззл з’ясував, що саме означає для дитячого мозку, який перебуває у стані формування й розвитку, непомірне навантаження множинними змістами і смислами: це буквально “розриває на шматки” світ дитячого досвіду [64]. Проблема посилюється переживанням дитиною когнітивного дисонансу, спричиненого необхідністю і водночас цілковитою нездатністю дитини дошкільного чи молодшого шкільного віку узгоджувати реальність образів на телеекрані з реальністю кімнати, в якій перебуває вона, телевізор, близькі люди. Через цілісне й недиференційоване сприймання світу дитиною-дошкільником ці дві реальності не утворюють необхідної дитині єдності, куди вона могла б включитися, як цього потребує все її єство, на тілесному рівні. У зв’язку з цим виникає стан неприродного для дитини розщеплення процесу сприймання на дві неувідповіднені між собою сфери: 1) світ, у якому можлива повна активність, який можна не тільки споглядати, а й нюхати, мацати; 2) світ, який передбачає лише пасивне споглядання, в якому все є, але з яким неможливо щось робити, або реальність телеекрану. На думку К.Баззла, така реальність для дитини є безглуздою, оскільки не бере участі у формуванні нейрональних зв’язків і більш складних ментальних структур її мозку. Вона не сприймається дити-

ною, а лише “бомбардує” її очі, і чим довше це відбувається, тим більшої шкоди зазнає дитина. За переконанням Р.Пацлафа, про “навчання” за таких обставин не може бути й мови, бо дитина практично позбавлена можливості рухатися. Обмеження рухів дітей раннього і дошкільного віку (а саме це спричинюють медіа) обмежує їхній фізіологічний і психічний розвиток. Багато дослідників розглядають це як деривацію, що спричинює такі важкі наслідки, які можна кваліфікувати як насильство над дитиною [210, с. 121].

Унаслідок впливу телевізійних образів певні ментальні структури в мозку дитини все ж утворюються, але, по-перше, утворення їх є спонтанним і його результат важко прогнозувати, а по-друге – природа цих образів досі залишається невідомою [64; 210]. І навіть якщо час, витрачений дитиною дошкільного віку на таке неприродне для неї заняття, як сидіння перед екраном увімкненого телевізора, просто витрачається марно і в її мозку при цьому нічого неприродного не формується, це однаково шкодить їй. Адже при цьому вона не навчається того, чого мала б навчатися в даному віці, а отже, затримується вчасний розвиток її мозкових структур, що згодом буде важко або й неможливо надолужити. Вимірювання активності головного мозку так званих “теледітей” (TV-kids) довели, що надмірне (по кільका годин щодня) вживання телепродукції “спустошує” мозок. Ці діти втрачають здатність до фантазування, а навчаючись у школі, багато з них не можуть запам’ятати й переповісти прості оповідання, намалювати по пам’яті прості предмети побуту, наприклад, чашку, тощо. У зв’язку з цим Р.Пацлаф називає телевізор “апаратом для виключення дітей” і переконаний, що дітям віком до 4-х років узагалі не слід дозволяти його дивитися [210, с. 126].

Аналізуючи когнітивні ефекти медіа, нині дуже часто говорять про формування так званого **рекламного мислення**, яке означає привласнення “медійної” (тобто репрезентованої аудіовізуальними медіа) моделі світу як найбільш прийнятної або й єдино можливої. І якщо більшість дорослих людей, керуючись своїм “дорекламним” досвідом і “здоровим глуздом”, у принципі спроможні захистити себе від впливу реклами, то дитяча психіка майже автоматично починає відтворювати світ за широко відомими завдяки медіа “рекламними зразками” [18; 43; 53; 64; 101; 168; 176; 268; 334].

Аудіовізуальні (екранні) медіа створюють медіапростір, насичений яскравими і практично готовими до вжитку образами. Це активує діяльність аудіовізуального мислення, що, як відомо, є діяльністю творчою, котра ґрунтується на емоційно-смысловому співвіднесенні екранного тексту з тими відповідниками, які вже сформовані у свідомості людини. Це досить складний когнітивний процес, який потребує активації інтелектуальних ресурсів дитини, узгодження наявних настанов, знань, уявлень тощо [304, с. 160]. Нестача відповідних ресурсів спричинює стан емоційного дискомфорту і когнітивного конфлікту (когнітивний дисонанс). І щоб убезпечити себе від цього, психіка дитини обирає більш простий шлях – шлях некритичного сприймання, “поглинання” готових образів і накопичення їх у свідомості. За надмірного споживання медіа, це призводить до зниження репродуктивної здатності психіки, передусім здатності продукувати власні образи, її “лінивості” і спричинює явище, широко відоме й описане у фаховій літературі під назвою “інформаційно-образна наркоманія” [65].

Прийомами рекламних роликів (мультиків, програмних заставок та ін.), здатних збуджувати дитину-дошкільника і вводити її у стан “медіагіпнозу”, є такі: 1) яскравий відеоряд, світлові спецефекти (спалахи, швидка зміна кадрів); 2) музичний супровід й інші звукові спецефекти (шум, тиша, голосні звуки, їх динамічність); 3) новизна і незвичайність на протигагу монотонії й буденності; 4) інтрига, переривання мультфільму у найдраматичнішому місці, що змушує дитину нетерпляче чекати наступної серії і робить її відкритою до навіювання; 5) показ великим планом обличчя телегероїв (яке мимовільно викликає симпатію чи, навпаки, відразу); 6) створення за допомогою спеціального монтажу “ідеальних” дій, подій, людей тощо [89].

Телебачення формує у глядачів не стільки знання, скільки *ілюзію знання*. За даними спеціальних обстежень, серед школярів зростає кількість тих, хто важко розуміє абстрактні зв'язки. Вчителі, наприклад, вважають, що нині (протягом перших 10 років нового тисячоліття) на уроках математики учні значно важче пояснюють доведення складних теорем, ніж 10 років тому. Багато школярів не здатні самостійно застосовувати найпростіші мислительні операції в нетипових, нових ситуаціях. Головні й важливі зв'язки у них губляться серед неважливих, додаткових і, за висловом Р.Пацлафа, “замість поглиблення свідомості

приходить загальне отупіння” [210, с. 14]. Звичайно, було б помилкою називати причиною цього лише захоплення дітей телевізором. Проте надмірне споживання дітьми медіапродукції є дуже важливим чинником відхилень у їхньому когнітивному (мовному) розвитку. Тестування стану загальної освіти німців, здійснене журналом “Шпігель” у 1994 р., свідчить: що довше людина дивиться телевізор, то бідніші її знання в усіх сферах життя [210, с. 15]. Безсистемні, ілюзорні, власне, квазі-знання, сформовані на індивідуальному рівні, набувши масового поширення, перетворюються на проблеми надіндивідні, соціетальні, виявляються як некомпетентність, функціональна неграмотність, непрофесіоналізм (влади, економічного сектору, сфери освіти та ін.).

Аудіовізуальні (електронні, екранні) медіа (передусім телебачення й Інтернет) є унікальними інформаційно-комунікаційними технологіями (медіатехнологіями), які в новий спосіб організують обіг і сприймання інформації. Це спричинює парадигмальні зміни в системі знання і його технологізації, а також у способах репрезентації соціальної реальності. Зокрема, телебачення й Інтернет створили умови для розширення кордонів і врізноманітнення уявлень глядачів про навколишній світ, у результаті чого в них складається хибне враження, що вони “все бачили” і “все знають”. Однак сформовані в такий спосіб знання мають переважно умоглядний і “нефункціональний” характер і не становлять жодної практичної цінності. Створені на базі такого знання хибні моделі мислення і світобачення не тільки некорисні, а й можуть мати фатальні наслідки.

Як було з’ясовано, навіть новини глядач сприймає як такі, що не мають нічого спільного з реальним життям. І не випадково понад 40% глядачів дивляться їх не заради інформації, а як “розважальні”. Більшість новин і справді є несерйозними з огляду на їх нормативні концепції, і це певною мірою пояснює, чому їх погано запам’ятовують глядачі [64]. У процесі медіадосліджень виявляється чимало підтверджень того, що телебачення викликає передусім орієнтовні реакції і прості судження щодо отриманої інформації і передусім щодо того, приємна вона чи ні. За даними німецьких (Д.Гольдштейн, С.Местрович) і російських (М.І.Жабський, О.В.Федоров) дослідників, розважальна телепродукція не менш популярна, ніж продукція з насильством, і майже кожний другий респондент не схвалює насильства в розважальних програмах. С.Местрович пояснює це “*втомою*

від співчуття” [276; 335]. Але при цьому не так уже й важливо, які саме новини споживають телеглядачі – легкі й розважальні чи з насильством (як відомо, інша умовна половина телеглядачів більш охоче дивиться саме кримінальні новини) – для серйозної рефлексії з їх приводу у глядача не залишається часу.

Численні медіадослідження дають багато підтверджень того, що більшість глядачів дивиться телевізійні передачі поверхово, мимохідь, не особливо вникаючи у зміст побаченого і не особливо запам’ятовуючи його. За “законом Хіка”, який відбиває зв’язок між часом реакції вибору і отриманою інформацією, що більш інформаційно навантажений меседж, то більше часу потрібно для його осмислення і відповіді на нього. Проте аудіовізуальні меседжі (власне, образи) значно легші для сприймання і спричиняють швидке, майже миттєве реагування (щонайменше емоціями, переживаннями). Відповідно до концепції “кількості вкладених ментальних зусиль” Г.Саломона, за такого перегляду розвиток когнітивних здібностей чи принаймні їх активація практично неможливі. Почасти через це у більшості медіа досліджень не було виявлено значущих кореляцій між споживанням медіапродукції і когнітивними здібностями дітей (зокрема, динамікою їх ментальних структур). Позитивні кореляції, які час від часу виявлялися, здебільшого були слабкими і нетривалими. Отже, новинні й пізнавальні телепрограми стимулюють у глядачів певні орієнтовні реакції, але навряд чи щось у них формують і цим до чогось стимулюють їх [64].

За даними досліджень Г.Лессера, Р.Харріса та ін., спеціальні телевізійні програми в принципі можуть сприяти засвоєнню соціальних правил дітьми дошкільного віку (3–5 років). При цьому також було з’ясовано, що освітній ефект є кращим, якщо батьки обговорюють побачене з дітьми [295]. Це дає підстави говорити, що позитивна динаміка пов’язана саме з активною увагою батьків до дітей під час експериментального навчання. Більшість дослідників наполягають на тому, що освітні медіапрограми успішно формують когнітивні структури тоді, коли діти мають можливість обговорювати побачене з дорослим й іншими дітьми, особливо якщо при цьому дитина отримує коментарі й оцінки. Лише в такому комунікаційному процесі утворюються смисли, формуються думки і настанови (Г.Комсток, С.Шафе, Н.Катцман, М.МакКомбс, Д.Робертс) [64]. Так, дослідники відзначають добре відомий нині парадокс, коли за надмірної тех-

нологізації й перенасичення інформаційного і соціального простору множинною, фрагментарною й неузгодженою інформацією зростає так звана функціональна неграмотність, за якої значна кількість школярів належно не оволодіває читанням і письмом [304, с. 57]. Зокрема, в 1984 р. у США було оприлюднено звіт Комісії з грамотності, згідно з яким частка функціонально неграмотних становила 10% населення країни, або 23 млн. осіб. При цьому до категорії “алітератів”, тобто людей, які вміють читати, але читають зрідка, віднесено 44% населення країни [210, с. 151]. Десять років по тому, в 1995 р., німецький “Фонд читання” опублікував результати досліджень, здійснених у 16 розвинених країнах світу, за якими в усіх цих країнах, попри регіональні відмінності, зафіксовано однакову тенденцію: близько третини населення практично відмовилася від читання (“формула одної третини”) [210, с. 153].

Отже, одним із когнітивних наслідків медіавпливу є зміна джерел та моделей інформування, зокрема, дедалі виразніша **відмова від читання** – і це очевидна ознака медіатизації свідомості й формування медійної картини світу. За матеріалами масштабного дослідження “Проблеми і тенденції в читанні дітей Росії в умовах розвитку нових інформаційних технологій”, здійсненого на початку третього тисячоліття під керівництвом В.П.Чудинової, зміни читацьких звичок школярів (підлітків) мають кількісний і якісний характер. Ці зміни стосуються: 1) ставлення до книги як до джерела знань загалом; 2) читацьких пріоритетів і вибору літературних жанрів для читання; 3) моделі читання і роботи з книгою [304, с. 23].

За В.П.Чудиноюю, проблема полягає навіть не в тому, що читання книг протиставляється захопленню медіа (телебаченням, відео, комп’ютером). Вона істотно складніша: змінюється не тільки процес читання і всі його характеристики загалом, тобто формується “нова модель дитячого читання”, а й (і це найголовніше) ставлення дітей і підлітків до засобів і джерел інформування і тримання знань у цілому (до художніх книг, періодики, радіо, телебачення, мультімедіа, Інтернету і т.д.). Загалом можна виокремити дві основні ознаки нової моделі дитячого читання. Перша полягає в тому, що читання стає дедалі “легшим” і “необтяжливим”. За даними дослідження В.П.Чудинової, серед московських підлітків, які вважають себе такими, хто “любить читати”, 41% опитаних віддають перевагу журналам, а

не книгам; 34% обирають книги для “легкого, розважального читання” і розглядають читання як форму відпочинку; 17% читають тому, що це потрібно для навчання, і лише 8% читають, аби дізнатися про щось нове. Серед підлітків, які “не люблять читати”, кожний четвертий вважає читання досить важким заняттям і стільки ж – заняттям нудним, нецікавим і непопулярним (“мої друзі також не люблять читати”). Отже, індивідуальне читання стає дедалі функціональнішим (інструментальним). Друга ознака – читання сучасних дітей стає дедалі “одорослішим”: частина книг – для навчання (роботи), частина – для відпочинку (“релаксу”). Водночас із життя як дорослих, так і дітей помалу зникають читання “для душі” і читання “для самоосвіти” [304]. Основним джерелом задоволення інформаційних потреб є для більшості підлітків телебачення й Інтернет, тому вплив їх стає постійним, тривалим і вже через це досить відчутним. І справа не так у споживанні медіа, як у його надмірі, який особливо характерний для дітей, що мешкають у великих містах. Міські діти, які змушені існувати у надміру насиченому предметно-інформаційному середовищі, дуже рано, будучи психологічно й соціально не готовими до цього, потрапляють у численні ситуації вибору пропонованих і навіть нав’язуваних цим середовищем норм, зразків, моделей і т.ін.

Незадовільний стан читання в учнів (стосунки їх з книгами) найбільше корелює, по-перше, з окремими показниками їх когнітивного розвитку (самостійність і критичність мислення, низький рівень сформованості загальних навчальних умінь і навичок, здатність знаходити в тексті потрібну інформацію, інтерпретувати текст, вміння розпізнавати задум автора, критично оцінювати дії персонажів, брак розвитку мови, невміння опрацьовувати інформацію, подану в таблицях, діаграмах, графіках, схемах тощо), а по-друге – з розвитком їхніх комунікативних умінь і навичок у сфері просоціального спілкування (зокрема, низька ініціатива у виборі й обстоюванні власної життєвої позиції) [304, с. 136-142].

Захоплення телебаченням чи комп’ютером (Інтернетом) не може зашкодити читанню, якщо воно не виходить за розумні часові межі (для молодших школярів – 30–60 хвилин, для підлітків – 1–2 години на добу). Більшість “непроблемних” щодо цього дітей, які виявляють по-дитячому справжній азарт у комп’ютерних іграх, так само ненаситні й у читанні. Живий ін-

терес до всього навколо себе є природним для дитини, а неприродними є пасивність, нецікавість до навколишнього світу. Дозування ж дитячих розваг передусім покладається на близьких дорослих, а не самих дітей. Для того щоб діти дозували свої діяльність і захоплення, їх слід цього навчити, і це є завданням дорослих, що перебувають поруч. Так само і повага дітей до читання залежить від дорослих, передусім від батьків, які мають навчити дитину любити й шанувати книгу. Адже, на переконання соціальних психологів, читання вкрай важливе для розвитку дітей. Воно збагачує їхні уявлення про навколишню дійсність, розвиває уяву, навчає раціонально й критично сприймати текстову інформацію, розвиває і в нормує мову. Експериментально доведено, що активні читачі зазвичай є й активними мислителями [210, с. 73]. А те, наскільки дорослі усвідомлюють свою відповідальність за це – не лише їх особиста справа. Це справа суспільства, його традицій і культури. За даними К.Керделлан і Г.Грезійон, французи значно краще, ніж американці, захищені від впливу Інтернету саме високою культурою читання, ставленням до друкованого й усного слова, до книг, а також людськими взаєминами, які вони цінують понад усе [117].

Українським важливим показником когнітивного (інтелектуального) розвитку дитини є *розвиток мови*. З ним тісно пов'язані рухові й сенсорні здібності дитини: у 60–70% дітей порушення мови корелює з порушеннями тонкої й загальної моторики, від якої залежить розвиток рухових функцій (узгоджені рухи очей, рук, дрібних м'язів), умінням стояти й ходити, артикулювати звуки тощо. Як висловився Р.Пацлаф, “мова – це мистецтво руху” [210, с. 174]. І це мистецтво медіа поставили під загрозу.

Дані спеціальних досліджень стану розвитку мови в дітей епохи телебачення досить невтішні, вони дають підстави для висновку, що з поширенням телебачення з'явилися ознаки деградації мови. Зайняті своїми медіа дорослі члени сім'ї і діти практично позбавлені потреби спілкуватися між собою. Мова, як феномен, що створює специфічну єдність дітей з дорослими, втрачає свою сутність. Сучасні батьки надто зайняті, аби розмовляти з дитиною, тому зазвичай обмежуються інструкціями на кшталт: Це не можна! Не бери це! Поквапся! Замокни! Заспокойся! і т. ін. Наслідком цього є “згортання” мовленнєвих функцій, зокрема, здатності слухати іншого, щось розповідати, аргументувати свої рішення чи прохання тощо [210, с. 157]. І ця

тенденція залишається упродовж періоду дорослішання дитини. Де б не розважалися сучасні підлітки (на дискотеці, в кіно, на концерті просто неба, біля телевізора або комп'ютера) вони фактично приречені на мовчання.

За допомогою спеціально розробленої методики тестування професор Майнцького університету М.Хайнеманн виявив: щонайменше 22% (а в окремих досліджуваних групах – близько 34%) вихованців дитячих садків у віці від 3,5 до 4 років мають ті чи ті порушення розвитку мови. Порівняно з даними, отриманими 10 років тому (у 1976–1977 рр.), ці показники зросли майже на 20% [210, с. 158-159]. Під час спеціальних досліджень у Німеччині в 1998 р. було з'ясовано, що серед дітей віком 3–5 років, які дивилися телевізор протягом 2–4 годин щодня (станом на 1998 р. їх було близько 12,6%), таких, що мали серйозні відхилення в розвитку мови, було найбільше [210, с. 166]. Аналогічні дані отримано і в процесі масштабного дослідження Й.Долешала з колегами, проведеного ними в 1996 р. (було обстежено близько 2 тисяч дітей у німецьких дитсадках). Зокрема, у 25% дітей було виявлено порушену артикуляцію, а в 43% – недостатнє розуміння мови. За даними лонгітюдних досліджень, проведених у Німеччині в 1986–1992 рр., кількість учнів спеціальних шкіл для дітей з відставаннями у розвитку мови, наприклад у Вестфалії, зросла на 58%, а в Баварії за той самий час – на 54%. При цьому автори дослідження стверджують, що ця проблема не пов'язана з соціальним становищем і рівнем освіти батьків обстежених дітей: діти професорів і некваліфікованих робітників однаково потерпають від надмірної медіасоціалізації. Наскільки серйозно порушення розвитку мови можуть позначитися на подальшому розвитку дитини, було з'ясовано у процесі так званих follow-up обстеженнях школярів 2–3-х класів (віком 8–9 років), в яких порушення були діагностовані і лікування розпочалося за 4 роки до цього. Виявилось, що 52% досліджуваних дітей страждають також на легкі розлади артикуляції, 44% відстають у розвитку мови, а 36% стикаються з труднощами в оволодінні правописом як інструментарієм культури мови. Ці діти мають утруднення в побудові фраз і помітно гіршу короткочасну пам'ять [210, с. 161]. Отже, якщо на початку 90-х років ХХ ст. дехто сподівався, що дітей можна навчати за допомогою електронних медіа, то тепер зрозуміло, що цей експеримент був би надто “жорстокий” [210, с. 170].

Телебачення не тільки гальмує розвиток мови й артикуляції, а й блокує природні рухи дитини, які слугують необхідними стимулами для розвитку більш складних рухів та органів чуттів. Разом із цим блокується й спонтанна творчість дітей, яка зазвичай виявляється у дитячій грі. Усе це відбувається з дуже простої причини: дитина просто не рухається і не грається, а дивиться телевизор. Нестача потрібних для розвитку дитини подразників, що мають надходити від оточення, призводить до дефіциту формування функцій головного мозку, творчих здібностей, інтелекту – власне, дефіциту, який має деприваційну природу. Ситуація ускладнюється нестачею у великих містах умов для нормальних дитячих ігор. Надмірне захоплення телевизором і спричинені цим порушення розвитку мови поєднуються з дефектами у сфері моторних і сенсорних здібностей. Йдеться про порушення цілого спектра процесів розвитку органів чуття, які становлять здатність дитини орієнтуватися в навколишньому світі, в тому числі й порушення розвитку мови, спричинені не так медичними, як соціокультурними умовами й чинниками. За даними Р.Пацлафа, нинішні батьки розмовляють з дітьми близько 12 хвилин на день. Економічні негаразди, безробіття, тиск конкуренції й раціоналізації, нестабільність систем соціального страхування тощо роблять людей депресивними і байдужими. Вчителі і батьки не в змозі впоратися з небажаними соціальними змінами, стресами й конфліктами, що пов'язані з розлученнями, неповними сім'ями та іншими проблемами. І телебачення є найбільш діючим чинником, який шкодить розвитку дитячої мови, вже тому, що воно поглинає час батьків і дітей [210, с. 164].

Працюючи в цьому напрямі у Великій Британії відомий психолог і логопед С.Уорд виявила, що в 90-х роках ХХ ст. у Манчестері діти з порушеннями розвитку мови становили 21% загальної їх кількості. Вона також з'ясувала, що, коли батьки використовують телевизор замість няньки для свого немовляти, у 20% дітей вже у віці 9 місяців виявляються різні симптоми затримання фізичного розвитку [210, с. 159]. За її даними, у дітей, що продовжували дивитися телевизор, у трирічному віці виявлялося відставання в розвитку мови на цілий рік, що ставить під загрозу дальший загальний розвиток дитини. На основі цих даних Англійське товариство допомоги дітям з дефектами розвитку мови у 1996 р. поінформувало громадськість про той тривожний факт, що кожна третя дитина в країні "помітно від-

стає в розвитку мови” [210, с. 160]. Проблема набула такого розмаху, що у Великій Британії було ухвалено спеціальні “аварійні” програми для першокласників, які мають навчити дітей розуміти й виконувати елементарні інструкції щодо того, як правильно розпитати про орієнтування на дорозі.

Помилково було б розглядати вади мови і слухового її сприймання крізь призму суто технічної моделі відправника і отримувача, входу і виходу повідомлень, тобто так, наче йдеться про обмін інформацією між двома комп’ютерами (такий підхід досить поширений у лінгвістичних науках). Для того щоб діти успішно оволодівали мовою, замало простого встановлення правильного input (“входу”). І ще більшою помилкою є сподівання, що цим “входом” можуть бути радіо і телебачення (навіть якщо вони транслюють спеціальні освітні програми і в них працюють спеціально підготовлені диктори). Телебачення (Інтернет) не є сучасними підручниками з картинками, які вміють розмовляти. За даними спеціальних досліджень, за певних умов (зокрема, при включенні в навчальний процес дорослих) справді розширюється словниковий запас дітей. Але при цьому телебачення не допомагає засвоювати мовні структури, в розумінні мовобудови і законів синтаксису. Х.Грімм, К.Беме-Дюорп та інші дослідники дійшли висновку, що “телебачення як джерело знань є неповноцінним за визначенням” [210, с. 217], оскільки діти навчаються мови і засвоюють інші знання не через пасивне їх сприймання, а в умовах активного й інтерактивного засвоєння (здобування, привласнення). За Р.Пацлафом, слова, які промовляє мати під час безпосереднього контакту з дитиною, активують її розвиток, але ті ж слова, технічно опосередковані медіа, відкидають її розвиток назад. Процес телекомунікації блокує утворення належних структур мозку і мова, що лунає з телебачення, не лише не виконує функцію мовленнєвого розвитку дитини, а навіть гальмує його [210, с. 171]. Отже, дуже важливо, через якого посередника дитина входить у світ мови, і в цій очевидній підказці дорослим полягає мудрість Невидимої волі, яка передбачає необхідність захищати дитину від електронних подразників на ранніх етапах її соціалізації.

Свої фундаментальної, людської сутності дитина може набути, якщо вступатиме в безпосередні контакти із сутністю батьків через живу батьківську мову. І справа не лише в передаванні інформації, а у більш значущій діяльності: перш ніж дити-

на навчитися вимовляти найпростіше слово, вона має досконало оволодіти координацією понад сотні м'язів, що беруть участь в артикуляції, а це один із найскладніших процесів, яких узагалі має навчитися людина протягом свого життя. “Той, хто говорить, і той, хто слухає, танцюють єдиний танок” [210, с. 172].

Той, хто слухає, несвідомо відповідає на почуте тими самими мікрохвилями, які надходять від того, хто говорить. Винахідник цього явища У.Кондон описав синхронність рухів промовця і слухача словами: “Це має такий вигляд, неначе все тіло слухача точно і пластично супроводжує промову того, хто говорить. Здається, ніби той, хто говорить, і той, хто слухає, ритмічно рухаються у дивному спільному середовищі, утворення якого можливе лише при звучання живої людської мови – незалежно від того, китайська вона, англійська чи інша. За даними У.Кондона, дводенне немовля реагує на звучання зверненої до нього китайської і англійської мови однаковими мікрорухами, які задаються лежать не самою мовою, а тим, хто промовляє. Звуки мови пронизують усю дитину і всім тілом немовля реагує на те, що той говорить чи співає [210, с. 180-181]. Таке слухання-реагування на звернену мову – лише перший етап у процесі оволодіння нею. На другому етапі рух переходить від суто м'язової активності до ритмічної діяльності серця і легенів. Це охоплює душу слухача, викликає в ній живий відгук – тілесні рухи перетворюються на рухи душі, відбувається перехід зі сфери несвідомих переживань, схожих на глибокий сон, у сферу напівсвідомих, напівпримарних емоцій [210, с. 182]. На третьому етапі цей рух сягає полюса нервової чутливості мозку, де перетворюється на рух розумовий, усвідомлюється як поняття чи уявлення. Отже, мова пронизує всю дитину, і її засвоєння є справою не стільки реєструвальної функції її розуму, скільки імпульсивної рухової активності її тіла. Це вносить істотну поправку в поширене уявлення про дітей як про таких, що навчаються винятково за принципом наслідування. Йдеться передусім про спів-вираження. З першої миті свого життя дитина не пасивно прислухається до звуків мови, аби потім власними зусиллями відтворити щось подібне, а несвідомо, всією своєю тілесністю вбудовується у звуки живої мови і “витанцьовує” потік мовлення разом із тим, хто говорить [210, с. 184].

Навчаючись відтворювати мову (її звуки), дитина водночас розвиває свій мозок, формує свій інтелект. Вирішальний

внесок у цей процес роблять реальні, “живі” дорослі, і ця відповідальність не може бути перекладена на технічні носії. За С.Уорд, технічні носії мови не мають для розвитку дітей раннього віку жодної цінності [210, с. 187]. Дитина вихоплює з мовного дискурсу, значною мірою сформованого медіа, окремі слова, евристики тощо і просто й неререфлексивно експериментує з ними. Ставлення до мови починає принципово змінюватися після переходу в підлітковий вік, коли дитина втрачає чутливість до звукового потоку мови і починає освоювати сферу логічно-абстрактного мислення (і мовлення).

Процес засвоєння (інтеріоризації) знань потребує активації когнітивних здібностей і належного рівня самостійності у сприйманні (осмисленні) інформації, проте, як свідчать дослідження телеаудиторії, телебачення це ефективно “глушить” [210]. Тож надійні, системні знання і загальна культура мають формуватися не біля телевізійного екрану чи монітора комп’ютера, а в умовах спеціально організованого навчального процесу, за якого знання, отримані в традиційних навчальних аудиторіях (у шкільному класі), накладаються на знаннями, отримані від батьків чи однолітків, у процесі подорожування та читання книг і періодики, захоплення різноманітними хобі, занять музикою, спортом тощо, і взаємодіють з ними. Лише комплексні знання, отримані з різних джерел, зіставлені між собою і підтверджені якщо не особистим досвідом, то принаймні іншими джерелами, є тією світоглядною основою, що дає змогу опиратися впливу аудіовізуальних медіа і зберігати свою ідентичність та особистісну цілісність.

3.1.2.4. Поведінка дітей в агресивному медіасередовищі. Поведінка – це одна з найбільш реактивних сфер людського існування, у якій наслідки сторонніх впливів (у тому числі й медіавпливу) виявляються найбільш безпосередньо і найменш відстрочено у часі. Це особливо стосується поведінки зростаючої особистості, зокрема дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, і пов’язане з низкою їхніх природних вікових особливостей (з дискретністю їх мислення, а також з їх імпульсивністю, нестачею самовладнання й самоконтролю). Діти цього віку реагують на медіа і на все, що від них надходить, як і на будь-які інші зовнішні подразники. Одним із найкращих при-

кладів щодо цього є поведінка дітей, спричинена впливом реклами: діти є справжніми “заручниками реклами”.

Отже, медіа постають для дітей як чинник соціальної дійсності, а інформація від медіа є для дитини не “продуктом” чи “товаром”, як для дорослих глядачів, а керівництвом до дії. І не випадково в реальному житті й у спеціальній літературі є чимало підтверджень того, що надмірне і безконтрольне захоплення дітей медіа може призвести не лише до наслідування й відтворення в реальному житті прикладів поведінки телевізійних моделей, а до формування відповідних рис характеру. Під впливом медіа формуються основні поведінкові стратегії дитини, в тому числі й стратегії копіngu (адаптивної поведінки в ситуації психологічної загрози і стресу, що виявляється в діях індивіда, які зумовлені прагненням розв’язати проблему і націлені на її розв’язання (Л.І.Анциферова, Р.Лазарус, Г.Томе, С.Фолкман та ін.) [12; 340].

Завданням *копінг-стратегій* є оптимізація взаємин індивіда з речами і людьми у проблемних (складних) ситуаціях з метою самозбереження і/чи укомфортнення умов свого життя. Ситуація дорослішання дитини в умовах медіасуспільства, у сфері впливу медіа висуває додаткові вимоги до копінг-стратегій. Вони мають оптимізувати взаємодію дитини у додаткових площинах, зокрема, зі світом медіа, як альтернативною соціальною реальністю (йдеться про змістову й організаційну взаємодію з медіа як джерелом інформування та соціального комунікування) та зі світом віртуальних людей – тих, що з’являються і діють на телеекрані, з віртуальними знайомими в Інтернеті тощо.

На думку С.Т.Посохової, усю множину існуючих і потенційно можливих копінг-стратегій можна поділяти на три основні групи: 1) стратегії орієнтації на активне і самостійне розв’язання проблеми (стратегії активного пристосування); 2) стратегії пошуку соціальної підтримки, свідомого делегування відповідальності за розв’язання проблеми іншим (стратегії соціального підтримання); 3) уникнення (відволікання, агресія, ізоляція, втеча, витіснення емоцій, фантазування тощо) [218].

Стратегії активного пристосування найбільше придатні для визначення їх як стратегії адаптивної поведінки. Хоча насправді це дуже умовне тлумачення. І.М.Нікольська та Р.М.Грановська виокремлюють такі варіанти реалізації цієї стратегії: 1) пошук середовища, сприятливого, комфортного для

успішних життєдіяльності і функціонування; 2) активні дії людини, спрямовані на зміну середовища з метою приведення його у відповідність з існуючими потребами; 3) внутрішні психічні зміни, завдяки яким людина пристосовується до середовища [198, с. 27].

Стратегії уникнення (втечі) є типом пристосування до соціального середовища, тобто “вростання” в нього, відмови від його перетворення, і характеризуються поведінкою, яка ґрунтується на уявленнях людини (дитини) про низьку цінність себе для середовища (або низьку цінність цього середовища для себе). Уникнення виконує захисну функцію. Проте ця форма захисту вважається “непросоціальною”, дезадаптивною, неконструктивною. До умовно конструктивних форм уникнення можна відносити, наприклад, спрямування в релігію, мистецтво, науку і т. ін. Певний конструктив має також зростання автономізації особистості (зокрема, коли її адаптаційному потенціалу бракує психологічних та енергетичних ресурсів). Як захисну адаптивну поведінку розглядають гумор, обман, лід тощо. Адаптивність цих форм поведінки полягає в тому, що вони зменшують суб’єктивне значення травмивного впливу середовища і запобігають дезорганізації психічної діяльності і поведінки (С.Т.Посохова) [218, с. 147].

Необхідність адаптуватися в агресивному медіасередовищі зумовлює дію специфічних стратегій взаємодії із цим середовищем: 1) обмеження (свідоме й несвідоме) інформаційного потоку; 2) послаблення емоційного реагування на ситуації в медіасередовищі і їх зміни; 3) зниження загальної активності (психофізіологічної, інтелектуальної, соціальної і т.д.). Отже, можна впевнено говорити про згортання активних стратегій допінгу і натомість активацію стратегій пасивного пристосування й уникнення. Ця тенденція однаково характерна як для дорослих, так і для дітей. Однак у дітей вона виражена особливо яскраво, адже вони 1) поки що мають природне право на неактивну, підлеглу позицію; 2) мають більше часу і можливостей для фантазування і перебування у світі фантазій; 3) знають для цього більше способів, про які дорослі вже забули. Це дає дітям можливість “виключатися” з медіасередовища, тому вони можуть виявитися більш захищеними від меді порівняно з дорослими.

Тож істинність поширеної думки про те, що діти драматичніше за дорослих переживають нестабільність і стрімкі соціа-

льні зміни, і що саме цим спричинені такі негативні соціальні явища, як зростання кількості дітей з проблемами психічного розвитку й асоціальною, девіантною поведінкою, про що, зокрема, говорять О.І.Захаров, С.Т.Посохова і багато інших дослідників [95; 218], видається досить сумнівною. Так можна вважати лише в тому розумінні, що уразливі до соціальних мін і травмовані ними дорослі стають потенційно деструктивними агентами впливу для дітей, що зростають поряд.

Медіа активно позиціонують усі можливі форми і способи поведінки, які, власне, й не можуть бути активовані в інший спосіб – як соціально прийнятні і потенційно конструктивні (пропаганда і заохочення до участі в різноманітних ідеологічних рухах – політичних, екологічних, релігійних і т.д.), так і неприйнятні, потенційно деструктивні (демонстрація зразків насильницької і/чи кримінальної поведінки, поведінки уникнення, капітуляції перед життям, наприклад, захоплення алкоголем, наркотиками). З багатьма із цих способів поведінки пересічна людина (дитина) навряд чи стикнулася б у своєму житті, якби не дивилася телевізор.

Отже, телебачення щонайменше дає дітям приклади нових і небезпечних ігрових сюжетів і моделей поведінки в соціумі. І цілком природно, що будь-який новий зразок поведінки комусь видається досить привабливим, тому обов'язково знайдеться певна кількість осіб, які захочуть застосувати його у своїй поведінковій практиці. Для більшості підлітків телебачення є основним (і часто єдиним) джерелом інформації про кримінальні дії. А 63% опитаних неповнолітніх американських ув'язнених говорили, що скоїли злочин, наслідуючи телегероїв, 22% – запозичили “техніку злочину” з якоїсь телепередачі [328]. Отже, не випадково у спеціальній літературі описано велику кількість прикладів того, як демонстровані телебаченням неприродні для нормальної людини способи асоціальної чи антисоціальної поведінки ставали реальністю. Найбільшу кількість фактів, що ілюструють потенційно деструктивний вплив телебачення на поведінку дітей, наведено у фаховій літературі з криміналістики. Як висловився американський дослідник У.Бронфенбреннер, формулювання “після перегляду фільму по телевізору...” так часто фігурує в судових справах підлітків, що вже давно не дивує правоохоронців. За його даними і даними багатьох інших дослідників, коли на телевізійних екранах почали демонструва-

ти численні сюжети кіднепінгу, викрадення літаків, витончених і жорстоких убивств, індивідуальні й масові суїциди тощо, криміналісти почали стикатися з такими випадками у своїй практиці [46]. Наприклад, після показу фільмів з викраденням дітей на поліцейських дільницях збільшилася кількість випадків реєстрації звернень про викрадення підлітками маленьких дітей з вимогами до батьків про викуп [82]. На думку Д.Філіпса, демонстровані на телебаченні сюжети про самогубства здатні підштовхнути людей, особливо підлітків, до суїцидів [154, с. 256]. Наслідуючи героїв фільму “Природжені вбивці” Чака і Керолл, двоє молодих людей у 1995 р. застрелили продавця магазину. Російські правоохоронці неодноразово фіксували у Москві й інших містах Російської Федерації злочини, скоєні “бригадами” підлітків після демонстрації на РТР серіалу “Бригада”. А інший російський фільм – “Ворошилівський стрілок” став зразковим сценарієм для помсти брата насильникам своєї 15-річної сестри: він спалив їх у гаражі.

Починаючи з 1996 р. ланцюг масових побиттів, убивств і самовбивств, скоєних дітьми шкільного віку за добре впізнаваними канонами медійного жанру, не переривається. Ці випадки не є надто частими, проте щоразу набувають величезного резонансу і широкого висвітлення. Так, у квітні 1999 р. німецька “Зюддойче цайтунг” висвітлювала криваву різню учнів коледжу в Літлтоні (штат Колорадо, США) і пояснювала це надмірним споживанням перенасичених насильством медіа: “за даними статистики, ще до вступу в коледж діти можуть побачити в масмедіа понад 200 тисяч злочинів, пов’язаних із насильством, і майже 16 тисяч убивств” [210, с. 93]. Так і криваві події за участю підлітків у Німеччині в березні 2009 р. вкотре нагадали людству, що проблема залишається вибухонебезпечною і що від цієї небезпеки не застраховані навіть розвинені країни з найконсервативнішими традиціями.

Особливо чутливими до наuchuвання через спостереження, в тому числі й до наuchuвання насильству, є діти віком 6–12 років. Власне, це вік засвоєння й закріплення агресивної поведінки, формування агресивності, як риси характеру, рівень якої залишається досить сталим протягом усього дальшого життя, а також формування ставлення до агресії й агресивності. На думку Дж.Гедейтуса, С.Лемсона, Б.Крейхі, діти цього віку сприймають агресію на телеекрані переважно як звичайний і прийнят-

ний спосіб соціальної взаємодії і легко навчаються думати, що насильницька, агресивна поведінка є суспільною нормою. Відтак у психіці відбувається непомітний і небезпечний зсув: формуються передумови для агресії, народжуються агресивні потяги, причому відбувається це в усіх соціальних верствах. Тому одні стають агресивними й жорстокими, активно застосовують насильство у власній практиці соціальної взаємодії, другі – бояться стати жертвою насильства, треті – виявляють меншу готовність допомогти жертві злочину тощо, аргументуючи це тим, що мабуть жертва заслуговує на таке поводження з нею [132]. А для дітей дошкільного віку насильство стає одним із прийомів, які вони застосовують у сюжетно-рольових іграх. До прикладу, у Норвегії група 5–6-річних дітей, граючись, забила до смерті дівчинку, яка виконувала в цій грі роль черепашки-нінзя, котру жорстоко били в останньому фільмі про черепашок. Застосована у подібних випадках кримінально-психіатрична експертиза часто доходить висновку, що, наслідуючи дії телегероїв чи героїв мультфільмів, діти здебільшого не усвідомлюють небезпечності й можливих наслідків своїх дій. Таке поверхове сприймання агресії, неусвідомлення реальної її небезпеки послаблюють заборону на неї і сприяють формуванню агресивних сценаріїв, включенню їх у репертуар когнітивних сценаріїв управління поведінкою [132, с. 129].

Отже, завжди, коли йдеться про вплив медіа на поведінку дитини, постає питання про медіанасильство як найбільш очевидний і неприховано проблемний чинник медіавпливу, який може викликати природні реакції дітей, що виявляються передусім саме на рівні поведінки.

3.1.3. Медіанасильство і агресивність дітей у реальному житті

Проблема “Діти і медіанасильство” постала перед людством практично одночасно з появою телебачення і водночас розпочалися численні дослідження впливу медіанасильства на психіку й поведінку дітей. За даними Дослідницького інституту вивчення поведінки IRISCO (Institut de Recherche et des Studes de Comportements), з початком трансляцій перших телевізійних програм у США це питання стало предметом 22 тисяч наукових праць [117, с. 71]. Перші дослідження в цьому напрямі розпочалися у країнах з досить розвиненими медіа, передусім у США,

Великій Британії, Німеччині (А.Бандура, У.Белсон, Л.Берковитц, П.Вінтерхофф-Шпурк, С.Гарольд, Дж.Гербнер, Дж.Гребел, Б.Гунтер, Л.Ерон, Дж.Кантор, С.Комсток, Д.Кондрі, Б.Лі, С.Лівінгстон, Г.Малетцки, С.Мілграм, С.Московічі, Н.Сігнореллі, Р.Сміт, Д.Стюарт, С.Тіссерон, М.Томас, С.Фешбах, Д.Філіпс, Р.Харріс, Д.Хеллоран, Р.Хьюсмен та ін.).

Тепер дослідження впливу медіанасильства на поведінку глядачів найбільш представлені у загальному просторі медіадосліджень. Більшість цих досліджень спричинилися гіпотезою, що агресивні емоції й дії люди, а особливо діти засвоюють не тільки в результаті спостереження і переживання їх у реальному житті, а й через споглядання їх на кіноекранах і по телевізору. У 70-х роках ХХ ст. ця проблема особливо загострилася у зв'язку з масовим поширенням телебачення й інших носіїв відеопродукції. У 80-х роках ХХ ст. зростання інтересу педагогічно-виховної і наукової громадськості до неї спричинила масова поява великої множини різноманітних відео- і комп'ютерних ігор, а в 90-х роках – поява і поширення Інтернету. І протягом усього цього часу в наукових дискусіях у різних формулюваннях загострювалися три основні запитання: Чи справді насильство в медіа індукує агресію в реальному житті і чи впливає медіанасильство на кримінальну ситуацію в суспільстві? Якщо існує індукція, то якими є її психологічні механізми? Якими можуть бути основні наслідки впливу медіанасильства на глядачів?

Одними з перших на початку 60-х років ХХ ст. розпочали реалізацію спеціальної експериментальної програми А.Бандура з учнями. У процесі тривалих експериментів діти, зокрема, спостерігали на телевізійному моніторі, як дорослі моделі б'ють велику пластикову ляльку Бобо. Дорослі били Бобо кулаками, ногами, клюшкою, кричали на неї, кидали її на підлогу, після чого Бобо вставала і знову падала. А після сеансу споглядання цих знущань дітям давали можливість гратися з різними іграшками, в тому числі і з лялькою Бобо. За результатами спостережень, діти робили переважно те, що перед цим бачили на екрані, і якщо спостерігали насильницьку поведінку, то й самі частіше били ляльку, штовхали її.

Згодом багато інших аналогічних досліджень підтвердили висновки А.Бандури та його учнів, виявивши кореляційний зв'язок між "розважальним медіанасильством" і зростанням дитячої агресії. Експерименти підтвердили, що агресивні телеві-

зійні моделі змінюють вияви агресії практично всіх випробуваних, незалежно від їх статі і віку. А діти як в умовах лабораторних експериментів, так і в реальному житті однаково успішно вчаться агресивних дій, незалежно від того, реальною людиною чи мультиплікаційним персонажем є модель-агресор, і від того, чи постає агресія як окремий, не пов'язаний із контекстом подій акт, чи як частина складного сюжету (наприклад, теледетективу). Американський дослідник Д.Канкел проаналізував близько тисячі наукових праць, присвячених ефектам медіанасильства, де описувалися спостереження над окремими індивідами (дітьми) і групами дітей. В описаних експериментах за участю дітей їм здебільшого показували жорстокі телесюжети, а потім спостерігали за дальшою їх поведінкою під час гри чи інших спільних дій з однолітками. Дорослим і студентам під час експериментів пропонували натиснути на кнопку, щоб завдати болю іншим людям або тваринам. І, як з'ясувалося, задіяні в цих експериментах агресивні моделі часто спонукали випробуваних бити ляльок, уражувати електричним струмом живих людей, ображати незнайомих, завдавати шкоди невинним пацюкам тощо.

У 1978 р. у світ вийшла книга англійського дослідника У.Белсона “Телевізійне насильство і підліток”, написана за матеріалами 1565 глибинних інтерв'ю з лондонськими підлітками – хлопчиками віком 12–17 років. У.Белсон з'ясував, що хлопчики, які дивилися багато програм з насильством (особливо реалістичним, а не в мультфільмах), в наступні півроку здійснювали правопорушення майже в півтора рази частіше, ніж хлопці, які не дивилися цих програм або дивилися їх значно менше. Загальний висновок автора був однозначним: включення у перегляд телевізійного насильства збільшує ймовірність включення у насильство реальне. Але, на думку У.Белсона, питання полягає не тільки в кількості споживання відповідних телепрограм, а передусім у браку уваги з боку батьків, педагогічно-виховній занедбаності дитини або й у жорсткому поводженні батьків з дитиною [191, с. 102]. В іншому збірнику під назвою “Насильство в медіа” за редакцією К.Вексера, що вийшов у світ у 90-х роках минулого століття, наведено дані про те, що з 85 досліджень медіанасильства лише в одному не було виявлено кореляцій між теленасильством і насильством у суспільстві. Навіть якщо це слабкі або “штучні” кореляції або кореляції, які відображають зв'язок невідомої природи, їх реальність є незаперечною. Зви-

чайно, діти, які постійно спостерігають екранне насильство, не стануть усі жорстокими підлітками (так само, як не всі, хто палить, помруть від раку). Проте кожна присутність дитини при демонструванні таких сцен збільшує ймовірність того, що одного разу вона також виявить жорстокість [117].

Визнаючи наявність позитивних кореляцій між екранним насильством і насильницькою поведінкою глядачів у реальному житті (після його перегляду), мало хто наважується говорити, що цей зв'язок є причинно-наслідковим. Навіть ті дослідники, в чийх експериментах було зафіксовано кореляційні зв'язки між екранним і реальним насильством, не спромоглися вважати їх причинно-наслідковими. І, навпаки, знаний американський соціальний психолог С.Мілграм, попри те, що в серії його відомих експериментів з моделювання асоціальної поведінки причинно-наслідковий вплив агресивних дій телевізійної моделі на дальшу поведінку глядачів не було доведено, все ж не зробив висновку про його відсутність [175].

Результати безлічі найрізноманітніших експериментів і лонгітюдних досліджень було презентовано у звіті Американської академії дитячої і юнацької психіатрії (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry), в якому зазначено, що фільми зі сценами агресії і насильства: 1) формують у глядачів думку, що насильство є допустимим способом розв'язання проблем у реальному житті, прийнятним шляхом розв'язання соціальних конфліктів; 2) роблять “щеплення” байдужості до насильства, спричинюють нечутливість до жертв насильства, їх страждань і болю; 3) актуалізують патологічну цікавість до сцен насильства (особливо у глядачів з патологічними відхиленнями психіки); 4) маніпулюють базовими почуттями людей, наприклад, почуттями тривоги й страху, зокрема, страхом стати жертвою насильства; 5) дають зразки агресивної поведінки, стимулюють вияви агресивних інстинктів у реальному житті [20; 21; 33; 328; 332; 333].

Проведене у 80-х роках минулого століття масштабне дослідження, що проводилося в кількох країнах одночасно, дало підстави для висновку про існування зв'язку між насиченістю телебачення насильством і рівнем злочинності в цих країнах. Було, зокрема, доведено, що тривалі експозиція і спостереження насильства можуть призвести до: 1) активації агресивної, насильницької поведінки; 2) послаблення чинників, що стримують її; 3) притуплення чутливості до агресії і насильства; 4) формуван-

ня образу соціальної реальності як агресивної, небезпечної, сповненої насильства; 5) віктимізації поведінки. Був також зафіксований сталий зв'язок між появою телебачення і криміналізацією населення. Так, за даними К.Керделлан і Г.Грезійон, у період найбільшого розвитку телебачення в 60-х роках у США й Канаді внаслідок створення там мереж національного телемовлення вдвічі зросла кількість тяжких злочинів і вбивств. У 70-х роках подібний ефект було зафіксовано в Південній Африці, а у 80-х – у Польщі. На прикладі багатьох країн було доведено, що рівень злочинності там зростав через 10–15 років після появи національного (власне, масованого) телебачення [117].

Є чимало підтверджень того, що активація агресії в дитинстві, в тому числі й через споживання медіанасильства, позначається на стилі поведінки і на рівні особистої агресивності дорослих людей. Зокрема, американський дослідник Ф.Циммерманн з'ясував, що діти, які в 4-річному віці дивляться телевізор понад 3 години на добу, мають значно більше (на 25%) шансів стати хуліганами, ніж ті, що мало дивилися телевізор [132]. А спеціальні лонгітюдні дослідження свідчать, що посилення агресивних тенденцій поведінки й агресивності як риси характеру внаслідок тривалого споживання медіанасильства в дошкільному і молодшому шкільному віці можуть виявлятися і в дальшому житті індивіда. Так, у результаті тривалих лонгітюдних досліджень Л.Ерона, М.Лефковітца, Р.Хьюсмана, які тривали з 1960 по 1981 р., було доведено, що перегляд медіанасильства (особливо хлопчиками) і рання агресивність дітей є передумовою їх агресивної поведінки в наступному дорослому житті. Зокрема, було зроблено висновок, що хлопчики, які з 8 років активно й зацікавлено споглядають медіанасильство, стають більш агресивними чоловіками, ніж їх ровесники, які мало ним цікавилися і практично не споживали його. У середині 80-х років Л.Хьюсман з колегами оприлюднили дані, згідно з якими більш тяжкі злочини скоювали ті, хто в дитинстві дивився фільми з елементами насильства. Для пояснення стабільності агресивних тенденцій і схильності до агресивної поведінки дорослих, які виявляли підвищену агресію в дитинстві, Л.Хьюсман розробив концепцію скриптів (когнітивних сценаріїв), згідно з якою соціальна поведінка спрямовується і контролюється спеціальними програмами поведінки, вивченими індивідом на ранніх етапах розвитку, формування яких залежить від багатьох чинни-

ків: соціальних, культурних, сімейних. При цьому було зроблено висновок, що телевізійне насильство є не першопричиною насильницької поведінки, а переважно її каталізатором. Накопичена агресія провокується побаченням на телеекрані і виявляється в реальній поведінці, а також залишається як слід у пам'яті, котрий може спричинити таку саму поведінку через певний проміжок часу.

Іншим прикладом є лонгітюдні дослідження Дж.Джонсона з колегами, які з 1985 р. до 2000 р. вивчали поведінку молоді з 707 сімей. Дослідники зіставляли повсякденну поведінку молодих людей, яким на початку дослідження було по 15 років, з практикою споживання ними телевізійної продукції. Як з'ясувалося, 45,2% осіб чоловічої статі з тих, що дивилися телевизор понад 3 години на день (фанатів телебачення), вдавалися протягом цього періоду до актів агресії (крадіжок, погроз, застосування зброї, бійок). Натомість серед чоловіків, що дивилися телевизор не більше години на добу, таких було набагато менше (8,9%). Аналогічна тенденція, хоч і не так виражено, спостерігалася й серед жінок. Відповідні показники становили 12,7% (для фанаток телебачення) і 2,3% (для байдужих до нього) [117, с. 74].

Практично всі дослідники медіавпливу визнають, що одним із чинників, який має особливо важливе значення для його наслідування і моделювання агресивної поведінки, є час, протягом якого глядач (особливо дитина) перебуває біля телеекрану, споглядаючи медіанасильство. Особливості поведінки дітей-глядачів зумовлені не тільки тим, що вони дивляться, а й тим, скільки часу в їхній кімнаті працює телевизор, і тим, разом із кимось чи наодинці дитина дивиться телевизор. Постійний потік телевізійних образів і невизначене місце глядача в цьому медійному безладі спричиняють ситуацію, коли віртуальність і реальність переплутуються, а телебачення стає ніби ментальним продовженням глядача, його проекцією [117].

Попри те, що нині у фаховій літературі описано чимало теоретичних концептів, які в той чи той спосіб пояснюють вплив медіанасильства на поведінку дітей, все ж більшість їх коректніше було б кваліфікувати не як концепції і тим більше – не як теорії, а переважно як гіпотези. Одні дослідники говорять про когнітивну (емоційну, фізіологічну і т.д.) сенсibiлізацію, інші, навпаки, висувують концепцію десенсибілізації, згідно з якою чутливість до насильства лише спочатку зростає, а згодом

– зменшується і навіть втрачається. Так само в одних дослідженнях випробувані виявляли високий рівень фізіологічного збудження (реагування) на насильство, а це підтверджує, що воно збуджує, стимулює, робить дітей гіперактивними і, можна припустити, змушує дітей поводитися більш агресивно. В інших дослідженнях діти, які дивилися насильство по телебаченню чи відео, виявляли менший рівень фізіологічного збудження у відповідь на його демонстрацію (порівняно з контрольною групою), а це суперечить припущенню щодо агресивного їх поведіння в реальному житті. Тобто надмір насильства зменшує чутливість до нього і, за висновком авторів, робить глядачів байдужими до насильства і його жертв.

Отже, дані численних медіадосліджень не узгоджені між собою і досить суперечливі, через це, попри велику їх кількість, єдиного погляду на проблему не існує. Поряд з будь-якими висновками завжди стоять численні “але”, які часто фактично знецінюють ці висновки. Більшість описаних у фаховій літературі гіпотез щодо механізмів впливу медіанасильства на глядачів (ці гіпотези презентуються як теорії або концепції, однак ми залишимо за собою право називати їх саме гіпотезами) розміщуються у межах континууму “стимулювання – стримування” агресії. Найвідомішими є: 1) гіпотеза катарсису (С.Фешбах); 2) гіпотеза гальмування (К.Керделлан, С.Тіссерон); 3) гіпотеза відсутності впливу (Ж.Бодрійяр, А.Кентріл, У.Мак-Гуайр, А.Мілавські, Р.Штіпп); 4) гіпотеза “щеплення”; 5) гіпотеза збудження агресивних інстинктів, цікавості до насильства (П.Танненбаум, Г.Цільманн); 6) гіпотеза “фрустрації – агресії” (Л.Берковитц, А.Бандура, Б.Гунтер, С.Комсток); 7) гіпотеза наочування агресії (Л.Берковитц, А.Бандура, Б.Гунтер, Л.Ерон, С.Комсток, Е.Палмер) [15; 20; 21; 54; 64; 82; 117; 132; 154; 328; 332; 335; 343].

Ці гіпотези репрезентують величезну множину досліджень впливу медіанасильства на глядачів, де простежується три основні погляди дослідників на це питання.

Згідно з першим поглядом, що ґрунтується на теорії соціального наочування (зокрема, й наочування насильства) і загалом репрезентує відому концепцію моделювання, існує безпосередній зв'язок між переглядом сцен насильства і наступною агресивною поведінкою (А.Бандура, Л.Берковитц, У.Бронфенбреннер, Б.Гунтер, Л.Ерон, В.Кеплер, С.Комсток, М.Лефковіц, М.Росс, Ф.Уертхем, Р.Уолтерс, Л.Хьюсмен та ін.)

[14; 21; 46; 54; 82]. Так А.Бандура, Л.Берковитц, Л.Ерон, Р.Хьюсмен, експериментально довели, що після перегляду в лабораторних умовах відеороликів з елементами насильства діти одразу починали поводитися агресивно. Як одне із пояснень цього було висунуто гіпотезу збудження агресивних інстинктів, згідно з якою діти, особливо наймолодші, виявляють природну цікавість до насильства, яке резонує із сильним емоційним збудженням, що виникає під час перегляду відповідних сцен, посилює його і за певних умов може трансформуватися в агресію. Друге пояснення містить гіпотеза “фрустрації – агресії”, за якою спричинений насильством страх активує стан фрустрації, яка, своєю чергою, трансформується в явну чи приховану агресію. Згідно з цією гіпотезою, агресивна поведінка завжди є індикатором попередньої фрустрації й готовності до агресії, які після перегляду насильства активуються, а відтак імовірність агресивної поведінки зростає.

Зокрема, Л.Ерон, досліджуючи поведінку молодших школярів, з’ясував, що найбільш агресивними в повсякденному житті виявляються учні, які частіше за інших дивляться телепередачі зі сценами насильства. За даними Л.Ерона, після перегляду телепередач з насильством глядачі будь-якого віку, особливо підлітки, схильні виявляти агресію стосовно несимпатичних їм людей [82]. Згодом учні і послідовники А.Бандури й Л.Берковитца довели, що навіть 10-хвилинне спостереження за агресивними діями телевізійної моделі впливає на настрій і поведінку глядачів, а також що наслідки такого впливу можуть бути віддаленими і виявлятися через півроку після перегляду відповідної телевізійної передачі [21; 33; 82]. Згідно з гіпотезою научування насильства, глядачі (передусім діти), які за певних обставин навчаються демонстрованої на телеекрані агресивної поведінки, не завжди одразу й безпосередньо наслідують її. Нині дедалі більше стає прибічників думки, що діти переймають агресивні дії телегероїв як можливі зразки, які можуть бути (а можуть не бути) відтворені в певний момент їх життя [64].

Другою стороною научування насильства є те, що дослідники називають “щепленням” проти насильства. Згідно з “гіпотезою щеплення” (Драбман, Томас), постійний перегляд насильства притупляє чутливість до нього в реальному житті, сприяє його виправданню (певними обставинами, авторитетом людей, що його чинять, і т. ін.). Глядач, у тому числі й “неактивний”,

тобто той, що не стає агресором, виявляє ознаки десенсибілізації, тобто звикання і байдужості до насильства. А.Бандура говорив також про те, що, демонструючи велику кількість медіанасильств, телебачення навчає дітей не лише асоціальних чи антисоціальних способів вияву агресії, а і способів її виправдання (раціоналізації).

Так чи інакше, але пережите в дитинстві насильство (реальне чи в медіа) є однією з умов формування агресивної особистості. Його не завжди і не всі діти сприймають як керівництво до дії, але тривала його присутність у полі їхнього зору постійно нагадує про нього як про один із можливих способів соціальної взаємодії. У дослідженнях, здійснених у США, Польщі, Фінляндії, Ізраїлі, виявлено позитивні кореляції між ранньою цікавістю дітей до медіанасильства, прагненням споживати медіанасильство у більш пізньому віці та рівнем їх особистої агресивності. Отже, є серйозні підстави припускати, що споживання медіанасильства в дошкільному і молодшому шкільному віці значною мірою визначає дальший агресивний досвід дітей. Певним підтвердженням цього слугують, зокрема, дані, наведені Дж.Кантор: 51% неповнолітніх злочинців у відповідь на запитання дослідниці про їхні улюблені фільми і фільми, які вони любили в дитинстві, називали саме фільми з актами насильства [332]. Як неодноразово зазначалося, діти віком до 10–12 років погано розрізняють медіареальність і соціальну реальність, що існує поза медіа. Для них і те й те є реальним життям, реальною дією і взаємодією реальних “живих” людей. Тому реальне насильство і насильство медійного походження в разі, якщо дитина його спостерігає, а не є його жертвою, викликають однакові почуття і спричиняють однакові ефекти.

Викладені вище міркування так само стосуються й медіаігор з насильством. Американський психолог Д.Кросмен, який майже упродовж 25 років служив піхотним офіцером і, виконуючи обов’язки військового психолога, мав навчати молодих солдат здатності вбивати, стверджував, що інтерактивні відеоігри з насильством “запускають” у дітей (підлітків) такі самі психологічні механізми, що й у солдат, коли тих спеціально навчають убивати. На його думку, здатність убивати не виникає сама по собі і не є природною для людини. Цієї здатності можна навчитися. І на початку військової служби в солдат-новачків спеціально “кондиціонували” (“кондиціонування” – спеціальний пси-

хологічний термін, який означає вироблення умовного рефлексу) рефлекс убивати і тренували їх за допомогою спеціально розроблених для цього комп'ютерних ігор, які сприяють виробленню нечутливості до убивства [210, с. 100].

Отже, навіть якщо відмовитися від думки, що споживання медіанасильства може призвести до значного урізноманітнення й істотного збільшення випадків агресивної поведінки глядачів, криміналізації поведінки дітей (підлітків) і посилення агресивності як риси їх характеру, то не можна ігнорувати щонайменше два важливі висновки: 1) надмірне його споживання істотно збільшує ймовірність усе це мати; 2) надмірне споживання медіанасильства істотно послаблює чинники, що стримують агресію, зменшує чутливість до неї, сприяє формуванню специфічних уявлень про соціальну дійсність як жорстоку, агресивну, сповнену насильства, тобто конструюванню “агресивних суб’єктивних реальностей”.

Згідно з другим поглядом (що репрезентований, зокрема, сформульованою С.Фешбахом гіпотезою катарсису), споглядання насильства дає вихід агресії у безпечний, віртуальний спосіб, а відтак послаблює агресивні імпульси і зменшує ймовірність соціально неприйнятних виявів агресії в реальному житті. Прибічники цього погляду (Г.Грезійон, Дж.Каталано, Р.Кемпбелл, К.Керделлан, С.Тіссерон, С.Фешбах, Д.Хеллоран та ін.) наголошують на трьох важливих функціях медіанасильства – стримувальній, компенсаторній і катарсичній. На їх думку, екранне насильство і перегляд відповідних фільмів дають вихід агресії у найменш небезпечний спосіб, що зменшує рівень та вияви агресії на рівні поведінки. Одні дослідники, керуючись гіпотезою гальмування (К.Керделлан, Д.Кніветон, С.Тіссерон), обстоюють думку, що екранне насильство дає змогу емоційно пережити агресивний потяг не в реальному плані, а в плані свідомості, в уяві, і цей досвід є цілком адекватною заміною реальної агресії. Інші дослідники (П.Танненбаум, Г.Цільманн, Ф.Ціммерманн), керуючись гіпотезою стримування, стверджують, що агресія на екрані збуджує у глядача страх не лише перед екранним образом, а й перед власною агресивністю, активованою спогляданням насильства. Переживання власної агресивності викликає протест проти насильства, а отже, стримує, гальмує вияви агресії і агресивну поведінку в реальному житті. Прибічники гіпотези катарсису (Ж.Бодрійяр, К.Керделлан, С.Кінг, С.Фешбах)

стверджують, що споглядання сцен насильства спричинює духовне очищення, переосмислення цінностей буття і т. ін. За словом К.Керделлан, катарсис є “реакцією на насильство без насильства”. Насильство є неприродним і некомфортним для людини, воно має “невротизуючий” характер і не може породити нічого, крім душевного неспокою, тому більшість людей готові відмовитися від нього заради спокою і душевного комфорту [117, с. 92].

Однак гіпотеза гальмування (стримування) насильства, як і гіпотеза катарсису, не є достатньо переконливою, оскільки існує надто багато підстав говорити, що ймовірність моделювання агресії завжди існує, хоча причинну зумовленість цього практично неможливо довести. Тому автор гіпотези катарсису С.Фешбах, розмірковуючи над цією проблемою, визнавав, що в більшості лабораторних досліджень агресивні моделі більше стимулюють, ніж гальмують агресивну поведінку, а умови існування сучасного людства переважно провокують агресію, ніж спричинюють катарсис.

За третім поглядом, який поділяють Р.Берон Ж.Бодрійяр, К.Бютнер, А.Кентріл, К.Керделлан, У.Мак-Гуайр, А.Мілавські, Х.Хіммельвейт, Е.Паркер, М.Рубенс, У.Шрем та інші дослідники, медіанасильство не чинить на глядачів істотного впливу [54; 55; 65; 82]. На думку Р.Берона і Д.Річардсона, цей вплив не є “глибинним”, тобто практично не зачіпає особистісних структур індивіда і є переважно ситуативним і короточасним [54]. Як зауважують французькі психологи Г.Грезійон і К.Керделлан (котрі, як більшість представників французької школи, є дещо лояльнішими до медіанасильства, ніж їхні американські та англійські колеги), діти, особливо хлопці, завжди гралися у війну, билися між собою, відривали крила й кінцівки метеликам і мухам, і нині в цьому немає нічого принципово нового: сучасні діти так само цікавляться насильством і жорстокістю, просто більшість їх воює з “чужинцями” за монітором комп’ютера чи екраном відеоплеєра [117, с. 88]. Принципово новим, за Ж.Бодрійяром, є лише те, що у сучасних високотехнологізованих медіасупільствах майже не залишається місця для реального насильства, а натомість породжується (зокрема, створюється медіа) насильство штучне, віртуальне, “начебто насильство”. І, на думку Ж.Бодрійяра, звинувачення аудіовізуальних медіа у масовому поширенні насильства не має сенсу. По-перше, медіанаси-

льство має розважальний характер, а отже, постає як розвага. По-друге, сам екран як очевидна межа між реальним і віртуальним просторами убезпечує глядачів від реального змісту зображення [37]. До того ж насильство, як один з фундаментальних елементів світобудови, не може зникнути зовсім.

П.Вінтерхофф-Шпурк, який проаналізував величезну кількість медіадосліджень, вважає, що алгоритм зв'язку між екранним і реальним насильствами становлять п'ять вузлових моментів [64]:

1) глядач спеціально вибирає і дивиться програми з насильством, оскільки очікує емоційного напруження і задоволення в підсумку;

2) ці програми створюють специфічний стан: “виникнення – максимізація – зняття напруження”, що спричинює стан задоволення;

3) у стані емоційно-позитивного напруження глядач сприймає демонстровану агресивну поведінку як зразок можливої поведінки у майбутньому (особливо якщо він сприймає події як реалістичні, а героя – як позитивного, симпатичного, справедливого тощо);

4) глядачі з прихованою агресією наслідують і за певних обставин – за наявності відповідної мотивації, доступності зброї (“ефект зброї”), під тиском референтної групи, в разі послаблення чинників, що гальмують агресію (відсутність страху покарання, “незрілі” моральні норми тощо) або й просто випадково – апробують агресивну поведінку;

5) якщо “пробна” агресивна поведінка виявляється успішною (соціально підкріпленою або такою, що досягла певної мети), вона може стати частиною поведінкового репертуару.

Такий алгоритм, за твердженням П.Вінтерхофф-Шпурка, добре працює переважно на відтворення дрібного повсякденного насильства, яке виявляється у взаєминах з однокласниками, друзями, сторонніми людьми у вигляді бійок, псування майна, крадіжок, шантажу тощо. Натомість статистичний зв'язок між медіанасильством і тяжкими злочинами в реальному житті є дуже слабким ($r=0,06$), тому медіанасильство вважається своєрідною “соціальною емісією”, яку більшість глядачів переживають без тяжких наслідків [64]. На думку С.Тіссерона, скоєння жорстоких дій під впливом телевізійного насильства можливе лише в

разі серйозних психічних порушень (наприклад, шизофренії) [117, с. 73].

Відсутність впливу пояснює й висунута деякими авторами “гіпотеза відсутності впливу” (А.Кентріл, У.Мак-Гуайр, А.Мілавські), яка ґрунтується на тому, що, по-перше, експериментально виявлені кореляційні зв’язки між спогляданням телевізійного насильства і агресивністю в реальному житті є дуже слабкими, а по-друге – групи випробуваних в цих експериментах не можна вважати репрезентативними, методи їх дослідження не можуть бути надійними і валідними, а отже й результати цих досліджень (які за більшістю ознак є переважно квазідослідженнями) завжди піддаватимуться сумніву.

Таким чином, за одними гіпотезами, вплив медіанасильства на поведінку може виявлятися як лінійне відтворення агресії, за якого відбувається пряма імітація демонстрованої на телеекрані агресії або пряме й безпосереднє наслідування кримінальної поведінки (copy crimes). Така імітаційна поведінка здебільшого виявляється протягом перших 3–4 днів після побачених сцен насильства і зрідка триває кілька тижнів. За даними Л.Берковица і Б.Уїлсона, найбільший психофізіологічний ефект від перегляду медіанасильства спостерігається протягом першої години після його завершення [33]. Практично всі імітаційні дії зазвичай належать до однієї з трьох груп: 1) патологічні дії (або безглузде відтворення сцен агресії, яке свідчить передусім про психічні відхилення); 2) типові дії (недоцільне відтворення окремих елементів агресивних сценаріїв у контексті звичайних соціальних відносин, без узгодження побаченого медіаепізоду з реальною ситуацією); 3) каузальні дії (неусвідомлено-безвідповідальне відтворення сцен насильства за відсутності розуміння їх соціальної небезпечності) [14]. За даними К.Керделлан і Г.Грезійон, діти часто захоплюються медіанасильством й експериментують з ним лише тому, що поблизу нема дорослого, який би організував їх стосунки з медіа і контролював їх поведінку. Власне, саме цим можна пояснити сумнівні знайомства дітей та несформовані в них моральні принципи, що сприяють злочинності і при цьому мало залежать від побаченого на екрані [117, с. 73].

За іншими гіпотезами, вплив постає як нелінійне відтворення агресії, опосередковане багатьма чинниками (“щеплення” від агресії, “щеплення” байдужості, зростання загальної кримі-

налізації неповнолітніх і/або суспільства, катарсис і сублімація агресивних імпульсів тощо). У разі нелінійного відтворення наслідкування (реакція) може бути настільки віддаленим від першопричини (стимулу), що складеться враження відсутності впливу. Незалежно від цього (ефект катарсису, навіть якщо визнати його існування, не зменшує рівня суспільної агресії) в медіасуспільствах зберігається тенденція до зростання її загального рівня, збільшення кількості асоціальних і антисоціальних дій, що фіксується за допомогою емпіричних спостережень і методів формальної статистики. Навіть “гіпотеза відсутності впливу” не виключає певних змін, зумовлених медіавпливом, щоправда, при цьому практично неможливо стверджувати що він має каузальну природу.

Певним компромісом у цій ситуації є визнання феномену *вибіркового впливу*, зокрема, *вибіркового реагування* на медіанасильство, яке є нормальною і природною реакцією (індивідуально-особистісною, ситуаційною, часовою і т. ін.) пристосування індивіда на нього. Незалежно від позиції у цьому питанні більшість дослідників визнає ідею вибірковості таких впливів. Зокрема, такого висновку дійшли дослідники Американської академії дитячої й підліткової психіатрії, які наголошують на розважальному характері насильства в медіа і вважають, що вплив такого насильства на дітей є дуже різнобічним, індивідуальним і неоднаково позначається на різних дітях. По-перше, різні діти виявляють до нього неоднакову чутливість: одні більш чутливі, інші – значно менше. По-друге, різними є способи реагування на вплив: одні діти переживають сильний страх, у других посилюється тривожність, у третіх виникають люті, агресія, потяг до руйнування, четверті виявляють цікавість і захоплено спостерігають за подіями, п’яті виявляють байдужість, у шостих виникають різноманітні психофізіологічні реакції (наприклад, посилюється апетит), а сьомі всіляко уникають медіанасильства і негативних емоцій, що з ним пов’язані (Дж.Кантор, У.Мішель, Д.Шварц) [328; 333].

Ідею вибірковості впливу медіанасильства не заперечують навіть теоретики соціального навчання, зокрема, автори гіпотези моделювання агресивної поведінки, які найбільше переконані в деструктивності й шкідливості телевізійного насильства для дитячої психіки. Вони визнають, що вплив медіа не є всебічним і тотальним, а відповідні телепрограми й фільми, які умо-

вно кваліфікуються як “соціально небезпечні”, комп’ютерні ігри з насильством, подорожування у віртуальних комп’ютерних світах тощо, неоднаково впливають на різних дітей і тим більше залишають неоднакові сліди у свідомості кожної дитини. Кінцевий результат залежить від багатьох чинників – психофізіологічних, психологічних і соціальних, до яких належать: вік дитини, ступінь сформованості, тобто “зрілості”, її психіки й особливості її індивідуального реагування на насильство, її особистий досвід переживання насильства, а також соціальний досвід, “якість” її соціального оточення, статус дитини та її адаптованість у межах найближчих соціальних груп (груп однолітків), ставлення її до себе (своїх можливостей, своєї компетентності, своєї зовнішності і т.д.), інших людей, до світу в цілому.

У дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук українська дослідниця О.Виноградна визначає три типи особистого реагування і, відповідно, сприймання дітьми сцен медіанасильства. *Перший тип* вирізняється високою чутливістю до насильства і однозначним негативним ставленням до нього; *другий* – виявляє слабкі емоційні реакції на насильство, останнє не викликає ані позитивних, ані негативних емоцій, а також бажання наслідувати його; *третій* виявляє підвищений інтерес і позитивне ставлення до сцен насильства, отримання задоволення від його споглядання, схильність до агресивних поведінкових реакцій на його перегляд [63]. Від типу реагування на насильство залежать можливі наслідки впливу його на психіку і поведінку дитини. Дослідниця робить висновок, що найбільш уразливими до медіанасильства є діти, що належать до третього типу реагування. Свого часу Дж.Каталано також стверджував, що найбільший програмуючий вплив медіанасильство чинить на дітей із надмірно чутливою (сензитивною) психікою, в яких не сформовані належні захисні механізми проти такого впливу (передусім механізм заборони) [54]. За даними наших багаторічних досліджень, найбільш уразливими до медіанасильства є діти дошкільного і молодшого шкільного віку. Як стверджувала Дж.Кантор, навіть один випадковий перегляд фільму, телепрограми чи окремого їх фрагменту з медіанасильством може надовго активувати страх, нервозність, тривогу у 7–10-річній дитини і стати причиною серйозної травми для неї та її психіки [332, с. 70].

Моделювання агресивної поведінки значною мірою залежить від сформованого у дитини соціального досвіду, зокрема, досвіду переживання нею агресії і застосування її у власній поведінковій практиці (А.Бандура, Л.Берковитц, Л.Ерон, Р.Уолтерс, Д.Хеллоран). Здебільшого вона сподівається, що успішна в минулому агресивна поведінка знов виявиться ефективною. А якщо досвіду агресивної поведінки немає або свого часу він виявився неефективним, то навряд чи цей досвід активується знову внаслідок перегляду медіанасильства. За більш пізніми даними А.Бандури, Л.Берковитца, Л.Ерона, Р.Уолтерса, наслідування агресивної поведінки відбувається переважно тоді, коли напередодні перегляду глядач перебував у стані фрустрації, тобто коли виявлялася так звана “акумуляція агресії”. Отже, з одного боку, теленасильство викриває і підкріплює характерні для окремих глядачів агресивні тенденції, а з другого – сприяє накопиченню (“акумуляції”) і посиленню агресії в разі, але знову ж таки в разі, коли глядач виявляє психологічну готовність до цього [21; 33; 54; 132]. Тож, по-перше, телебачення не робить людей жорстокими – воно їх викриває. Тобто воно не стільки навчає агресії, скільки посилює ту, що вже накопичилася, а також розширює репертуар агресивних дій тих, хто до них готовий. Проникнути у свідомість не налаштованого на агресію глядача, подолати систему його психологічних захистів, нав’язати йому щось нове значно важче, ніж залишити все так, як є. По-друге, будь-яку поведінку глядач спочатку відтворює як просте реактивне наслідування. Такі реакції є переважно ситуаційними і швидкоплинними. І лише за умови позитивних соціальних підкріплень вони узвичаюються, перетворюються на внутрішні спонуки, демонстровані якості та стійку поведінку [299]. Численні експерименти підтверджують, що особливо активно діти наслідують і відтворюють патерни агресивної поведінки (телегероя чи реальних осіб однолітків, батьків тощо), якщо їхня агресивна поведінка у присутності дітей дістала позитивне соціальне підкріплення (наприклад, соціальне схвалення), яке посилює ймовірність прояву агресивної поведінки. Натомість несхвалення, покарання за таку поведінку істотно зменшують цю ймовірність, і це однаково вірно для наслідування як просоціальних, так і асоціальних її моделей.

Захоплення дітей медіанасильством корелює з їх становищем і статусом у референтних соціальних групах. Так, діти,

визнані й популярні у своїх соціальних групах, здебільшого мають вищий рівень соціальної активності і кращі просоціальні навички. Натомість діти (особливо підлітки), не вдоволені своїм становищем у референтних групах, непопулярні серед однолітків, змушені уникати їх, усамітнюватися і, як наслідок, значно більше часу проводити біля телевізора чи комп'ютера і почасти саме тому споживати медіанасильство. Переживання агресії й агресивна поведінка виконують у житті підлітків певні функції, серед яких основною є утвердження своєї влади над оточенням [59]. І те, як саме виявлятимуться ці функції, залежить від групового статусу підлітків. Чи не найпопулярніший серед підлітків міф: бути агресивним – значить бути сильним. Найвищий рівень агресії у підліткових групах виявляють лідери, які в такий спосіб утверджують свою першість, і вигнанці, які так виявляють протест проти становища, що не задовольняє їх (причому протест не обов'язково спрямований на членів групи, що відмовляють дитині у статусі). Це особливо актуально для хлопців, які, за даними О.В.Федорова і В.К.Тарасова, серед яких удвічі більше, ніж серед дівчат, тих, хто полюбає екранне насильство і вважає його прийнятним для розв'язання проблем у реальному житті [263; 276]. За даними Д.Гольдштейна, споглядаючи медіанасильство, хлопці значно частіше ідентифікують себе з агресивними чоловічими персонажами і почуваються при цьому сильними й мужніми, а дівчата – з жіночими персонажами, в тому числі й із жертвами насильства, і відчують при цьому страх, відразу і т.ін. [335, с. 214]. Є багато свідчень того, що медіанасильство – це передусім предмет природного інтересу хлопців підліткового віку.

Особливо сильний емоційний вплив, на думку французького дитячого психолога С.Тіссерона, екранне насильство чинить на дітей у разі колективного перегляду. Він вважає, що медіаобрази і спричинені ними емоції є ефективним засобом поширення насильства в групі, а бажання асимілювати себе з групою, не бути відторгненим нею може підштовхувати до агресивної поведінки, неприродної для індивіда за інших умов. Спільні асоціальні дії, своєю чергою, іноді породжують і зміцнюють почуття групової солідарності. Тому вияви насильства, активованого й підкріпленого груповими міфами, є досить типовим і поширеним явищем не тільки серед неповнолітніх злочинців, а й серед підлітків загалом. Часто агресивна поведінка у

підлітковому віці є наслідком загального невдоволення дитини, заниженої самоповаги й озлоблення через пережиті життєві невдачі й “несправедливість” до неї (як вона саме це оцінює) з боку близьких дорослих, однолітків, інших людей, життя загалом. Агресію можуть виявляти також “жертви” гіперопіки як протест, помсту за неволю, як прагнення до самоствердження і т. ін.

За даними багатьох досліджень, більш чутливі до медіанасильств підлітки з непривабливою зовнішністю, які, порівняно з більш привабливими однолітками, не лише виявляють більшу агресивність у повсякденних житейських ситуаціях, а й частіше конфліктують із законом. Американські вчені, які опитали близько 15 тисяч підлітків у 1994, 1996 і 2002 рр., дійшли висновку, що непривабливі більше схильні до асоціальної і кримінальної поведінки. У непривабливих людей менше шансів знайти роботу, вони зазвичай менше заробляють, частіше почуваються дискримінованими [21; 33; 55; 207; 255; 328; 329].

Серед обставин, які не лише посилюють імовірність негативного впливу екранного насильства на психіку і поведінку юних глядачів, а й роблять цей вплив особливо небезпечним, виокремлюють так зване виправдане насильство. За даними медіадосліджень, споглядання ситуацій насильства, герої яких, застосовуючи насильство, досягають матеріального і особливо соціального успіху, істотно збільшує ймовірність засвоєння агресивних патернів поведінки. Іншу небезпечну обставину становить регулярна когнітивна й емоційна стимуляція агресивних думок, фантазій, емоцій, почуттів, уявних агресивних дій тощо, внаслідок чого формується “звичка відповідно (агресивно) мислити” і “готовність відповідно (агресивно) діяти”. При цьому не має особливого значення, що саме спричинило медіанасильство: надмірну сенсibiлізацію (готовність до насильства) чи, навпаки, десенсибілізацію (нечутливість до нього). В обох випадках глядач некритично осмислює як події на екрані, так і власні дії [33; 63; 81; 91; 225; 262; 263; 307; 308; 335; 342; 343; 348].

Звичайно, не всі агресивні сценарії активуються однаково успішно. Перш ніж застосувати той чи той сценарій, дитина оцінює його відповідність існуючим у її свідомості соціальним нормам і прогнозує можливі наслідки його реалізації. Точність і успішність оцінок і прогнозу залежить передусім від її когнітивних можливостей і соціального досвіду. Імовірність привласнення агресивного сценарію поведінки більша у дитини з нес-

формованими внутрішніми заборонами на агресію. На думку Л.Хьюсмана, агресивною можна вважати дитину, яка регулярно відновлює й реалізує сценарії агресивної поведінки, тобто звикла поводитися агресивно. Отже, агресивний сценарій має не лише час від часу повторюватися (у реальному житті чи як уявне його відтворення, тобто фантазування з його приводу, а й діставати позитивні соціальні підкріплення. Інакше медіанасильство здебільшого так і залишається насильством на екрані.

На думку А.Бандури і Л.Берковитца (авторів концепції моделювання), імітаційне научування агресивної поведінки через спостереження дій моделі, яка цю поведінку демонструє, є значно ймовірнішим, якщо: 1) відбувається ідентифікація глядача з “агресором” (що сприймається передусім як “жорстокий, але чесний і справедливий хлопець”) і відчуження від жертви насильства; 2) послаблюються природні заборони на агресію і насильницькі дії (наприклад, виявляється можливим виправдання насильства, надання йому соціально прийнятної форми); 3) пробне моделювання агресивної поведінки “агресора” дістає соціальне підкріплення (схвалення) [20; 21; 33]. За відсутності хоч би одного з цих компонентів моделювання не відбувається, а натомість виникають інші (“нелінійні”) реакції на насильство (паніка, апатія, фрустрація, депресія тощо), що згодом підтвердив російський політичний психолог Д.Б.Ольшанський [202].

Втішає той факт, що, як показали практично всі масштабні дослідження, проведені в різних країнах світу, спостереження одиничних сцен насильства й агресії практично не позначається на станах і поведінці глядачів. Небезпека виникає за досить тривалого і регулярного перегляду таких сцен. При цьому значну вагу мають соціальні чинники (конфлікти з батьками, агресивні приклади розв’язання конфліктів у культурному й соціальному контекстах, життя у світі з високим рівнем агресії і водночас лояльне ставлення референтного соціального оточення до неї).

Існує чимало підтверджень того, що споглядання екранного насильства не стільки збільшує загальну кількість агресії, скільки розширює репертуар і змінює “малюнок” агресивних дій у глядачів з первинно агресивним стилем поведінки. Інакше кажучи, медіанасильство не робить людей жорстокими – воно їх “викриває”. Крім того, воно менше навчає агресії, ніж посилює ту, що вже є, і розширює репертуар агресивних дій для тих, хто до них готовий. Споглядання агресивної, насильницької поведін-

нки, яка суперечить “внутрішнім” канонам (нормам і цінностям) реципієнта, спонукає: 1) до відхилення ймовірності її наслідування; 2) оцінювання себе “на відповідність”, на здатність поводитися саме так (Г.Бенте, Е.Фромм). Реципієнти “агресивного” телебачення легше переживають неузгодження “телевізійної” поведінки з нормами, які в них сформовані, якщо при цьому дається моральна оцінка асоціальної поведінки чи аргументація її асоціальності. У такому разі глядач, з одного боку, задовольняє свою цікавість до насильства, а з другого – дістає соціальне підкріплення сформованих у нього соціальних норм і цінностей. І в цьому кориниться розвивальний ефект медіанасильства [64].

Російські й українські дослідники медіанасильства, прагнучи з’ясувати стан справ на “місцевому ґрунті”, неодноразово підтвердили дані і висновки західних учених, які зіткнулися з цією проблемою раніше. Зокрема, українська дослідниця О.Виноградна довела, що вплив екранного насильства на глядача опосередковується структурою його сприймання, яку становлять: 1) рівень жорстокості сцени насильства; 2) осмисленість побаченого епізоду; 3) реалістичність сцен насильства; 4) переживання, спричинені ситуацією перегляду (задоволення від споглядання насильства, виникнення специфічних думок, почуттів, фантазій, бажання апробувати насильницькі дії у власній практиці тощо); 5) ідентифікація глядача з агресором чи жертвою насильства (схвалення дій агресора або співчуття жертві насильства [63]. А за даними російської дослідниці Т.В.Кузнецової, трансформація екранного насильства у насильство реальне стає ймовірною, якщо воно: 1) подається як ефективний інструмент досягнення цілей і при цьому залишається безкарним; 2) презентується як справедливе й виправдане; 3) має вигляд такого, що не загрожує жертві серйозними наслідками; 4) сприймається як соціально прийнятний взірець для наслідування і т. ін. [133].

Підтвердилися й висновки (зокрема, зроблені свого часу Дж.Кантор) стосовно соціальних функцій медіанасильства і причин його привабливості для дітей. Наприклад, доведено, що головною причиною цікавості дітей до медіанасильства є природна потреба дитини переживати страх і агресію та набувати досвід опрацювання цих переживань. І споглядання насильства по телевізору дає дітям можливість отримати це у відносно безпечний – несправжній, віртуальний – спосіб. Цим пояснюється й захоплення багатьох дітей відеоіграми з насильством. У дослі-

дженнях О.В.Федорова з колегами було з'ясовано, що багато дітей (39%) має задоволення від споглядання того, як персонажі на екрані б'ються, завдають одне одному болю тощо. Серед опитаних підлітків ідентифікували себе з “позитивним героєм” 59%, проте велика кількість їх (45%) говорили, що співчують “поганому герою”, а 48% – жертвам насильства. На цій підставі О.В.Федоров робить висновок, що захоплення медіанасильством і задоволення від цього зумовлені ідентифікацією не тільки з позитивними героями, а й з агресорами та жертвами насильства [276].

Другою причиною звернення до медіанасильства є прагнення глядачів будь-якого віку до емоційного комфорту, а отже – відволіктися від повсякденних проблем, розважитися, отримати задоволення. Як свого часу зазначав Дж.Голдштейн, привабливість насильства коріниться в гедоністичних потребах глядачів, які нейтралізують душевне напруження, яке виникає у глядачів під час перегляду сцен насильства [335]. У зв'язку з цим російський дослідник О.В.Федоров відзначає рекреативний ефект медіанасильства. Телепрограми зі сценами насильства неначе утверджують ідею “у нас все добре, адже, як бачите, буває гірше”. Ця ідея підкріплюється відповідним висновком – “усе буде добре”, адже фільми з насильством завершуються, як правило, перемогою добра і порядку [276].

Третя причина – потреба у душевних хвилюваннях й емоційному збудженні (у “гострих емоціях”). Існує чимало підтверджень того, що перегляд сцен насильства чи його загрози активує сильні фізіологічні реакції (серцебиття, підвищення температури шкіри та ін.), а також стани емпатії і співпереживання. Почасти діти обожнюють фільми жахів саме тому що вони “люблять боятися” [332, с. 97]. За даними наших досліджень, так пояснював свою цікавість до фільмів жахів щонайменше кожний десятий опитаний у віці від старшого дошкільного до підліткового.

Четверта причина – усвідомлення власних можливостей у порушуванні табу, зокрема, в ігноруванні накладених дорослими обмежень на агресію і насильство та способи їх вияву (“ефект забороненого плоду”). Лімітизація доступу дітей до насильства не лише робить його більш привабливим, а й активує бажання з ним експериментувати.

П'ята причина – отримання принципово нового досвіду. Діти люблять дивитися фільми і телепрограми, в яких демонструється звична для них (притаманна їм самим) поведінка, а отже, агресивні діти і діти, для яких насильство є невід'ємною складовою їхнього соціального світу, більше цікавляться насильством на кіноекрані і полюбують дивитися, як інші (у тому числі й телегерої) поведуться агресивно. В такий спосіб телебачення дає їм необхідні знання й уроки життя з актуальних для них питань. Воно змушує переосмислити окремі події, показує, як не слід чинити, вчить захищатися і т. ін. [262; 332; 333].

Жодна з причин цікавості дітей до медіанасильства не є первинно деструктивною. Усі вони, навпаки, мають цілком природний характер. Отже, можна впевнено говорити, що інтерес дітей до медіанасильства є не лише суто віковим, а й має очевидну пізнавальну природу. Крім того, він належить до феноменів, які означаються маркерами “загальнолюдське”, “філософське”, “вічне”, і, за Дж.Гольдштейном, характеризує не стільки окремого індивіда і навіть не конкретний стан чи ситуацію його розвитку, скільки загальну культуру і стан розвитку суспільства, членом якого цей індивід є [335, с. 221]. І в цьому розумінні інтереси дітей і медіа цілком збігаються, тобто послуговування медіа (в тому числі й телебачення) тематикою насильства так само природне, як і інтерес глядачів до цього: глядачі задовольняють свій інтерес і мають задоволення, а телебачення дістає визнання і комерційний успіх. А що ж до негативних побічних ефектів, то, по-перше, практично неможливо довести, по-друге, таких, що потребують екранного насильства, стільки ж, скільки й таких, хто ним обурюється [210, с. 95].

Отже, вплив медіанасильства на мікрорівні соціальної системи виявляється в таких ефектах: 1) психофізіологічних (зміни стану соматичного і психічного здоров'я реципієнтів); 2) емоційних (зміни емоційно-психологічних станів); 3) когнітивних (включення насильства у когнітивний репертуар дитини); 4) поведінкових (зміни пріоритетів вибору в різних сферах життя і поведінки у галузі предметної діяльності, міжособистісної взаємодії, взаємодії із самим собою; здійснення певних, не характерних для людини дій і вчинків тощо). При цьому апріорі майже ніколи не відомо, якими саме – конструктивними чи деструктивними – можуть бути наслідки медіавпливу, адже зміни, що відбуваються на мікрорівні соціальних систем, залежать від

величезної кількості об'єктивних і суб'єктивних чинників. Наразі ж можна впевнено говорити, що ймовірність привласнення і застосування патернів агресивної поведінки внаслідок спостереження медіанасильства істотно посилюють три основні моменти: 1) тривалість експозиції медіанасильства; 2) сформовані у глядача уявлення про цінність і доцільність насильства в ситуаціях соціальної взаємодії; 3) можливість експериментувати з ним у реальному житті й отримувати соціальні підкріплення цих експериментів з боку значущого соціального оточення.

3.2. Медіасоціалізація в агресивному медіасередовищі, або соціалізація з медіа замість дорослих

У сучасних медіасупільствах склалася традиція пов'язувати із впливом медіа і створеного ними агресивного медіасередовища не лише зміни в індивідуальній психіці й поведінці дітей як окремі випадки особистої чи соціальної дезадаптації (про що переважно йдеться у фаховій літературі і науково-популярних виданнях), а й “неуспішну” соціалізацію. Визнаючи слушність цього, слід, однак, зважати й на те, що процес соціалізації значно складніший, ніж індивідуальне реагування на сторонні впливи (зокрема, на медіавплив), тому й розгортається він за більш складним сценарієм. Інакше кажучи, вплив медіа неоднаково виявляється на різних рівнях соціальної системи. Потужний соціально-психологічний вплив, що позначається на окремих індивідах чи малих соціальних групах, може не мати жодних соціалізаційних наслідків. Так, кола від кинутого у воду каменя, віддаляючись від місця його занурення у воду, стають дедалі слабшими, менш виразними і зрештою, зникають, поглинаються водою, так і не діставшись берега. І навпаки, невлонний на рівні індивідуального сприймання соціалізувальний вплив, як більш неодмінний, може спричинити як узгоджені із соціалізаційним сценарієм, так і не передбачені ним зміни.

Соціетальна (масова, колективна) психіка, як самодостатній феномен, перебуває у складному нелінійному зв'язку з індивідуальними психіками, і її існування залежить від них приблизно так, як існування великого водоймища залежить від його мешканців і процесів, що відбуваються в його глибинах. Як на-

індивідуальне психічне явище, масова психіка є інтегрованою множиною індивідуальних явищ. Вона вбирає в себе індивідуальні психічні статуси, визначає їх розвиток, зміст, соціальні вирази тощо і має над ними вищу владу. За М.М.Слюсаревським, вона є особливим типом одночасної психічної активності великої кількості людей, які думають, відчувають, діють на основі спільного інтелектуально-інформаційного й емоційно-енергетичного базису, спільних мотивів і цілей, що мають надіндивідуальну природу [252]. Тому дослідження впливу медіа в контексті соціалізації не можуть обмежуватися мікрорівневими процесами, а мають відбуватися у значно ширшому масштабі з огляду на те, як вони трансформуються і виявляються на рівні соціуму.

Проблему розвитку людства в умовах інформаційних суспільств як проблему надіндивідуального, соціетального рівня вивчали Т.Адорно, Д.Белл, К.Боулдінг, З.Бжезинський, Дж.Гелбрейт, У.Еко, Н.Луман, М.Маклюєн, М.Понятовський, А.Тоффлер, А.Турен, Ю.Хабермас, М.Хоркхаймер, С.Холл та ін. У.Еко, зокрема, досліджував вплив мас-медіа на психологічний клімат суспільства. Т.Адорно вивчав вплив на масову свідомість продуктованих і поширюваних мас-медіа стереотипів масової культури. С.Холл і його послідовники розглядали роль мас-медіа у створенні масової культури соціальних структур (молодіжної субкультури, етнічних спільнот тощо). Коли йдеться про вплив медіасередовища на соціалізацію (соціетальний рівень впливу), то передусім маються на увазі два типи можливих змін: 1) тих, що позначаються на структурному портреті соціальної системи, але не руйнують її системної єдності, зв'язності, узгодженості між собою її частин, тобто залишають їй можливість зберігати тотожність собі самій; 2) тих, що призводять до виникнення якісно інших, нових структур і структурних зв'язків (до еволюційних зсувів), здатних істотно змінити портрет системи і сценарій її розвитку або навіть спричинити її руйнування (Л.Д.Бевзенко, Е.Гіддінгс) [26; 72]. Л.Д.Бевзенко вважає, що спричинити еволюційні зсуви, в тому числі й новий сценарій розвитку суспільства, здатні такі зміни: 1) інформаційні (зміни у сфері соціального знання); 2) комунікаційні (зміни у сфері соціальних комунікацій); 3) культурні зміни, або зміни у сфері масової свідомості (суспільна мораль, соціальні уявлення, настанови, цінності і т. ін.). Але передусім еволюційні зсуви є зсувами ін-

формаціональності (Л.Д.Бевзенко, М.Кастельс, Г.Г.Почепцов, Н.Смелзер) і визначаються активацією самоорганізаційних потенцій соціуму та інформаційною відкритістю його як соціальної системи [26; 72; 221; 253].

3.2.1. Соціальне знання в агресивному медіасередовищі

Інформаційна функція мас-медіа, яка первинно була і нині традиційно залишається головною, не обмежується лише інформуванням цільових аудиторій, тобто постачанням споживачам певної кількості знання про об'єктивно існуючий світ, потрібний їм для успішного функціонування і комфортного існування в цьому суспільстві. Мас-медіа постачають своїм аудиторіям велику кількість знань, які, по-перше, практично не відповідають критеріям об'єктивності, а по-друге – є “потрібними” і “належними” переважно з погляду “маніпуляторів свідомістю” (замовників і виробників медіатекстів). На основі цих неточних, однобічних знань: 1) будуються суб'єктивні реальності окремих індивідів; 2) створюються спільні соціальні уявлення і картини світу глядацьких аудиторій; 3) формується громадська думка. За М.В.Бутиріною, інформаційна функція мас-медіа є не стільки функцією інформування, скільки функцією трансформування того, що вже сформоване [53, с. 63]. З урахуванням цього можна говорити, що мас-медіа (телебачення й Інтернет) активно формують і трансформують знаннєву базу суспільства, запас його соціального знання.

Більшість когнітивних проблем сучасного медіасередовища, зокрема, й тих, що пов'язані з особливостями продукowanego ними соціального знання, спричинюються: 1) перевиробництвом соціального знання і надмірною його множинністю (Д.Белл, К.Мей, В.М.Бондаровська, Г.В.Грачов, П.Д.Фролов) [42; 65; 78; 168; 284; 285]; 2) домінуванням у ньому аудіовізуального, “образного” знання (М.Бовілл, Г.Грезійон, К.Керделлан, С.Лівінгстон, О.Т.Баришполець, О.Є.Войскунський, Л.А.Найдьонова Г.Г.Почепцов, Н.Ф.Хилько) [22; 67; 117; 192; 297; 342]; 3) переважанням у загальному просторі соціального знання “м'якого”, “ризоматичного” знання над знанням “жорстким”, дисциплінарним, (О.Т.Баришполець, А.І.Башук, М.В.Бутиріна, Н.Ф.Каліна, С.Г.Кара-Мурза; В.В.Налімов, П.Д.Фролов) [22; 25; 53; 112; 114; 193; 284]; 4) загальним викривленням, або асимет-

рією обігу, операціоналізації й ефективного використання знань (Ю.Д.Бабаєва, О.Є.Войскунський, П.Д.Фролов, В.П.Чудинова, У.Еко) [18; 287; 304; 334]. Кожна така проблема спричинює певні наслідки, які, власне, можна означити як наслідки медіації соціального знання в агресивному медіасередовищі.

3.2.1.1. Наслідки перевиробництва й надмірної множинності соціального знання. До цієї групи наслідків, що є досить типовими для сучасного медіасередовища, передусім належать: 1) інформаційний надмір, або інформаційне перевантаження як самого медіапростору (“інформаційне засмічення”), так і психіки постійних споживачів медіапродукції (“інформаційний невроз”, “інформаційна наркоманія”, “медіація свідомості” і т. ін.) [42; 53; 164; 220; 297; 306]; 2) формування безсистемних, хаотичних, фрагментарних, “мозаїчних” знань (як шлях до тотального на рівні країни, суспільства, соціуму непрофесіоналізму [66; 114; 179; 225; 285]; 3) згортання загальної інтелектуально-пізнавальної активності, спричинене когнітивним надміром [106; 210; 304].

В умовах перевиробництва соціального знання складається досить типова ситуація, за якої при величезній кількості (навіть надмірі) і загальній доступності соціального знання відбувається його асиметричний перерозподіл: 1) на користь знання випадкового, неперевіреного, неякісного; 2) у бік знання теоретичного (феноменологічного, або “знання про”). Теоретичне знання істотно домінує над прикладним, процесуальним (або “знанням як”), внаслідок чого виникає гострий дефіцит останнього. В умовах характерного для медіасуспільства масованого медіавпливу така ситуація виходить за межі мікрорівня і стає проблемою для суспільства й соціуму. Накопичені соціумами знання стають для них неефективними, непридатними і навіть обтяжливими.

Відомі теоретики інформаційного суспільства Д.Белл, К.Мей та інші передбачали зміни характеру знань, за яких теорії істотно домінуватимуть над емпіризмом, що, відповідно, призведе до структурних перетворень на рівні суспільства. Йдеться передусім про виникнення якісно нових зв'язків між часом (який втрачає послідовність) і простором (який втрачає чіткі межі й інші фізичні параметри), і цей стан означається терміна-

ми “timeless time (“позачасовий час”), “space of flows” (“пливучий простір”) і т. ін. [168].

Проте, за переконанням К.Мея, справжніх революційних перетворень не так і багато, як розмов про них. Змінюються лише окремі форми і практики індивідуального і суспільного життя, а фундаментальні його основи і головні соціальні схеми (якщо абстрагуватися від нових товарів і послуг) є практично незмінними. Згідно з “новою” парадигмою, основу економічних і суспільних відносин становлять не матеріальні, а ментальні продукти й цінності (інформація, знання) [168, с. 8].

Ментальна власність і матеріальна власність однаково поділяють людей на тих, хто має велику частку прибутку, тих, хто має значно менше, і тих, хто не має нічого. Тобто вони мають однакову сутність і різняться лише формами. Якщо досі прибуток залежав від володіння матеріальною власністю (компанією, нерухомістю), то нині він дедалі більше залежить від володіння ментальною (інтелектуальною, творчою) власністю – фільмами, книгами, інноваційними технологіями, іншими продуктами ментальної творчості. Отже, розвиток і економічне зростання інформаційного суспільства залежать не від активної роботи м’язів, а передусім від продуктивної і творчої роботи мозку. Це, поперше, активує питання презентації, іміджу, реклами тощо (що дало підстави К.Мею говорити про інформаційне суспільство як про тріумф інтелектуальної творчості), а по-друге, спричинює комерціалізацію комунікативного простору [168, с. 62]. Оскільки людей, здатних виробляти інтелектуальний продукт, значно менше, ніж здатних “заробляти м’язами”, його ціна зростає і водночас збільшується кількість бажаючих володіти ним: хто володіє інформацією, той володіє світом. З одного боку, це є причиною розшарування суспільства на “інтелектуальну еліту” і “народ”, а з другого – ментальний продукт “швидко псується” і як вчасно не реалізований, накопичується і не тільки втрачає цінність, а й стає тягарем і потребує спеціальних витрат на його “утилізацію”.

У потужному інформаційному обігу зміни відбуваються занадто швидко (швидше, ніж люди здатні осмислити їх, визначити авторство інформації, зокрема, й автентичність електронних документів, а також виробити власне ставлення до них). Так само швидко результати цих змін втрачають актуальність. Оприлюднена інформація або спростовується, або визнається

недійсною (наприклад, результати публічних опитувань анулюються з посиланням на те, що вони відбивають інтереси груп тиску, а не широких народних мас), і все це дає підстави не довіряти інформації і не ставитися до неї критично й відповідально.

Така ситуація досить специфічно впливає на дітей. Вони природно потребують саме знання процесуального, інструктивно-внормувального (“роби, як ми, роби краще за нас”), а натомість повсякчас стикаються із незрозумілими їм і/або непридатними для застосування уможлядними абстракціями. Активність і характер споживання медіапродукції дітьми має певні особливості й принципові відмінності порівняно з дорослими. Висока активність дітей, яку вони виявляють у стосунках з медіа і в споживанні медіапродукції, має не стільки інтенсивний (спрямований углиб, “у корені”), скільки екстенсивний (спрямований ушир, “по верхівках”) характер. Діти активно шукають нову, цікаву й цінну для них (передусім за критерієм вжитковості) інформацію, і здебільшого перед ними не постають завдання осмислювати, інтерпретувати і критично її оцінювати. Тому у більшості дітей формуються *безсистемні, фрагментарні, “мозайчні” знання* (квасізнання), зворотним боком яких є те, що вони є “знаннями на всі випадки життя”, придатними для компіляції і взаємозаміни.

Медіатекст породжує численні інтерпретації й ілюзії, серед яких губиться істина. У зв’язку з цим у дорослих споживачів медіа складається відчуття ілюзорності й несправжності того, що відбувається на екрані чи в інформаційному просторі, або й життя загалом. На відміну від них, діти (особливо дошкільного і молодшого шкільного віку, які перебувають на етапі засвоєння і накопичення “готового” соціального знання), з огляду на особливості психічного й інтелектуального їх розвитку, сприймають будь-яку інформацію, що надходить з об’єктивного світу, з одного боку, некритично, нерелексивно і з цілковитою довірою до неї, а з другого – стихійно-ситуаційно й випадково-вибірково. Діти просто “поглинають її усім тілом” “вбирають її в себе” всю підряд [210], і обмеження становлять хіба що фізіологічні можливості їх сприймання. За даними численних медіадосліджень, проаналізованих і узагальнених П.Вінтерхофф-Шпурком, інформація, а точніше, аудіовізуальні подразники, що надходить із телевізора чи комп’ютера, для дитини віком 10–11 років є такими ж реальними і об’єктивними, як і будь-які інші,

що надходять від соціального світу, не пов'язаного з цими медіа (Г.Гарднер, Л.Джаглом, Е.Дорр, Х.Келлі, Х.Клаппер, М.Фітч, Дж.Флавелл, Р.Хоукінс). Тож на ранніх стадіях когнітивного розвитку діти сприймають мас-медіа (телебачення й Інтернет) як “магічне вікно” у світ і не піддають жодним сумнівам реалістичності того, що вони там бачать [64]. Отже, споживання медіа для дітей цього віку означає можливість потрапляння в їх мозок неприродної або й соціально небезпечної для дитини інформації, на основі якої відтворюватиметься так само хибна і неприродна “медійна” картина соціального світу.

За активного сприяння мас-медіа і пасивного сприяння (байдужості) з боку соціалізаційного оточення дітей це явище поширюється на масові дитячі аудиторії, а відтак виходить за межі індивідуального розвитку й усоціальнення окремих дітей у надіндивідуальний, соціетальний вимір і виражається у появі нового покоління дітей – медіапокоління. Це покоління по суті відірваних від життя людей, які декларують загальнолюдські цінності (щоправда, в тому вигляді, як їх сформулювали медіа) і впевненість у власній свободі вибору (в тому числі й вибору “своїх” медіа), але насправді – не здатних існувати без медіа, залежних від них, ангажованих і маніпульованих ними. Багато з них, стикнувшись з реаліями життя й ознаками невідповідності реальному світу і сформованих у них уявлень про нього, передусім обернуть “втечу в невроз”, ніж виявляться спроможними конструктивно подолати цю невідповідність. Власне, з цією невідповідністю значною мірою пов'язана активація діяльності астрологів, екстрасенсів, парapsихологів, поява численних нетрадиційних релігій і культів (зокрема, й деструктивних) [146; 222].

Існує чимало підтверджень того, що змістовий і смисловий надмір сучасного медіапростору руйнує правила створення і функціонування смислів. Сукупний текст і текстова діяльність розпадаються на безліч фрагментів і нагадують “семіотичні ігри” з нестабільними правилами. За відсутності єдиного впорядкованого центру з цих фрагментів утворюються хаотичні неієрархічні (П.Д.Фролов), мережеві (М.В.Бутиріна), “мозаїчні” (А.Моль), “ризоматичні” (Н.Каліна) структури з “розсіяними”, “децентрованими”, “невпорядкованими” конфігураціями [53; 112; 179; 285]. Створений у такий спосіб текст може легко розсипатися і так само легко збиратися знов за будь-якими, а здебільшого за випадковими правилами. Відбувається “розмивання” і

втрата раціональності, а її нестача компенсується численними “неякісними” заміниками, які, з погляду М.В.Бутиріної, невимовне, ірраціональне, до-когнітивне роблять частиною соціальної практики [53, с. 329].

Серед постійних споживачів медіа значно менше тих, хто вдається до більш-менш компетентної й кваліфікованої селекції медіамеседжів. В умовах множинної інформації (урізноманітнення якої відбувається переважно включенням другорядних, фіктивних, неактуальних, не пов’язаних із реальним життям проблем, сенсаційних псевдочитин, великої кількості “інформаційного сміття” й іншої некорисної і навіть соціально небезпечної інформації, яку часто спеціально і штучно створюють лише для того, аби заповнити порожні шпальти й “вікна” в інформаційних сітках) навіть дорослі споживачі часто роблять необ’єктивні й випадкові висновки, не особливо замислюючись над цим. Таке, не навантажене змістом і смислами, знання не потребує особливих фізичних, часових і душевних зусиль на його опрацювання (осмислення і критичну оцінку). Воно сприймається легко і майже не піддається критиці. Тож пізнавальна активність споживачів медіа поступово набуває ознак “квазіактивності”, “начебто активності”. У зв’язку з цим В.Беньямін, який одним із перших порушив питання про феномен масової рецепції і “всеїдні”, “тестувальні” настанови пересічного глядача (що “виявляється екзаменатором, але є розсіяним”), наголошував, що для такого сприймання характерна не концентрація, а, навпаки, розслаблення, і відбувається воно не завдяки зусиллям уваги, а за звичкою [29].

Таким чином, можна говорити, що медіа сприяють не стільки посиленню інтелектуально-пізнавальної активності глядачів, скільки її згортанню. Це можна розглядати: 1) як адаптаційну реакцію на необхідність контактувати з надмірно великою кількістю інформації; 2) як вияв раціонально-прагматичного підходу до отримання навчальної інформації і пошук для цього якомога легших шляхів; 3) як втрату інтересу до навчання як до основної соціальної діяльності учнівського віку, і орієнтацію на ігри й розваги. Потенційно небезпечним у такому разі є те, що це відбувається не лише на рівні окремих індивідів чи окремих цільових медіааудиторій, а й на рівні масового споживача медіа, більшості суб’єктів соціального життя – індивідуальних і колективних, на всіх рівнях соціальної системи. Тож ідеться про фор-

мування суспільства з ознаками “дефіцитарної” культури (або культури “обмеженого споживання”).

Звуження пізнавальних інтересів і згортання пізнавальної активності масового споживача, яке є цілком доцільною адаптаційною реакцією соціальних організмів різної організаційної складності на складні обставини їх існування і функціонування, на метарівні соціальної системи призводить до згортання інтелектуально-пізнавального потенціалу суспільства, соціуму в цілому. Зрештою це зумовлює зниження загального рівня професіоналізму, ушкодження, за В.П.Казміреном, інтелектуального апарату суспільства. Нездатність розуміти сутність того, що відбувається, спричинює зростання соціальної байдужості, зниження рівня підтримання соціальних реформ та інших соціально значущих подій, і це істотно зменшує політичну й економічну їх цінність, результативність [222, с. 399]. Одним із перших ефектів реагування на потужний множинний медіавплив є дезорієнтація (“розгубленість”, “стан паніки”) індивідуальних і колективних суб’єктів у множинному просторі (потоках, мережах) інформації. Природною адаптаційною реакцією за такого стану є уникнення і, відповідно, згортання активності “нижніх” структур (структур мікрорівня) соціальної системи, передусім інтелектуально-пізнавальної (в тому числі й інформаційно-пошукової) та комунікаційної (згортання соціального комунікування). Функція активації, спрямована на розвиток різнобічності і плюралізму системи, яка становить сутнісну і базову ознаку перехідного періоду, згодом неодмінно переходить у функцію усталення, устаткування, згортання. Згідно із законом селективного сприймання, в ситуації надлишковості людина вибирає з потоку інформації (новин) лише найнеобхідніше їй “тут і тепер”, те, що лежить на поверхні і більш-менш увідповіднюється сформованій у неї картині світу, ігноруючи все інше [222, с. 384].

Згортання пізнавальної активності, послаблення функцій саморегуляції і самоконтролю учнівства відзначають не лише вчені, а й педагоги-практики (соціальні педагоги, вихователі, шкільні вчителі, викладачі вищих навчальних закладів), які у своїй повсякденній роботі з дітьми спостерігають досить суперечливі зміни в інтелектуально-пошуково-пізнавальній діяльності школярів і студентів, які наразі не завжди можна однозначно кваліфікувати як позитивні чи негативні. З одного боку, учителі загальноосвітніх шкіл і викладачі вузів відзначають, по-перше,

значно вищу компетентність сучасних учнів і студентів у використанні сучасних засобів інформування, зокрема, нових медіа-технологій (Інтернету, комп'ютерних баз даних тощо) порівняно з неготовністю дорослих (учителів, батьків, бібліотекарів) до їх всебічного використання, недостатньою їх кваліфікацією у сфері комп'ютерної грамотності порівняно з дітьми. По-друге, вони говорять також про достатнє усвідомлення сучасними дітьми інформаційно-комунікаційних можливостей новітніх медіа-технологій, можливостей принципово нового інтерактивного обміну інформацією, небажання сучасних дітей повертатися назад "на дерева". Але водночас педагоги констатують зниження інтересу учнів до книг і читання, а також практично цілковиту нездатність їх писати письмові роботи (твори, реферати) без використання електронних носіїв.

3.2.1.2. Аудіовізуальне знання та аудіовізуальний тип свідомості. У суспільствах з розвиненими аудіовізуальними й медіамережами, які доступні як для дорослих, так і для дітей, створюється і стрімко поширюється особливий і принципово новий тип культури – *аудіовізуальна культура* [297]. Грунтуючись на причинно-наслідковому (каузальному) типі сприймання і мислення, воно є однією з важливих сутнісних (системоутворювальних) ознак медіакультури, або культури часів постіндустріального суспільства (постмодерну). Традиція аудіовізуальних текстів і образів, яка переважає за такого типу культури, є новою й альтернативною культурною традицією, яка одразу зі своєю появою активно витісняє культуру (традицію) друкованого слова, або культуру письменності, що формувалася протягом багатьох тисячоліть.

Завдяки друкованому слову людство дістало у спадок достатню для підтвердження ним своєї автентичності кількість давніх пам'яток науки і писемності, які зберігалися і зберігатимуться протягом тисячоліть. Так воно отримало: перший місячний календар, виготовлений на кістці, понад 40 тисяч років тому; першу повну абетку сирійського письма, якій понад 1600 років; фінікійську систему фонетичного письма, яка налічує щонайменше 1100 років, та ін. Кожна із цих систем писемності, створених людством для збереження знань і досвіду й передавання їх новим поколінням, ґрунтується на традиційному способі перетворення (перекодування) візуального образу на слово,

знак, текст. За подібною еволюційною схемою розвивалася також нервова система тваринного світу, в тому числі й людини – від історично першого архаїчного, чуттєво-образного сприймання світу до сприймання, опосередкованого знаками, символами, образами, зокрема й мовою. За такою ж еволюційною логікою відбувається і філо- та онтогенез людської свідомості – від правопівкульного (образного) типу сприймання і мислення, або оперування образами до лівопівкульного (раціонального, вербального) типу, або оперування словами і текстами. Саме така логіка є природною і не суперечить законам еволюції, а також дає гарантії відтворення необхідних універсалій людського досвіду.

На відміну від технологій, основу яких становить друкований текст, розвиток і “розгортання” медіатехнологій, що ґрунтуються на сприйманні “відеокартинки” і утворених цими картинками аудіовізуальних текстів, відбувається у зворотному, а отже, й певною мірою “неприродному” для людської свідомості напрямі – у напрямі “згортання” слова і “пакування” його в “готові” для сприймання образи (“картинки”). Домінування в сукупному медіатексті візуальних образів активує діяльність правої півкулі головного мозку і так зване “сприймання за правопівкульним типом”. Отже, можна говорити про активацію і формування *аудіовізуального типу мислення*, який, набувши суспільних масштабів, стає основою формування специфічного для медіасуспільства типу культури – *аудіовізуальної культури*.

Візуальний тип сприймання, до якого природно апелюють медіа, є найбільш природним для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, і це гарантує привабливість для них медіаобразів і легкість, з якою діти їх засвоюють і запам’ятовують. Аудіовізуальні медіаобрази легко, без жодних перешкод проникають у свідомість дітей зазначеного віку, оскільки когнітивні фільтри і механізми психологічного захисту, які регулюють цей процес, допоки не сформовані. Оскільки ці образи неможливо сенсорно опрацювати (крім того, що дитина їх лише бачить), а текст, що створює вербальний їх супровід, зазвичай надміру складний для дитячого сприймання, то вони ні до чого не зобов’язують дитину, не активують інтелектуально-пізнавальну активність, а отже, дають мало користі для когнітивного її розвитку. А дорослу аудиторію медіа за допомогою візуально-образного її мислення повертають її на нижні щаблі ін-

телектуально-пізнавального розвитку, за якого головним є те, що бачать очі, а слова і смисли мало що важать. Ігнорування смислів – одна з особливостей аудіовізуального типу мислення, активованого медіаобразами.

На відміну від друкованого тексту, який активує роботу свідомості з реконструювання нею візуальних образів, медіа-текст, як уже зазначалося, складається переважно (більш як на 70%) з готових до вжитку візуальних образів і меседжів (“картинок”), постачає готові образи. Проте аудіовізуальні образи, носіями яких є різноманітні електронні (технічні) пристрої, інституціоналізовані як мас-медіа, є химерними і нестійкими, оскільки зі зникненням чи вимкненням цих пристроїв зникають і образи. Отже, аудіовізуальний текст нестабільний і ненадійний, що неодмінно позначається на ставленні до нього. Занурюючи глядачів у світ аудіовізуальних образів і водночас у перманентний стан “реаліті-шоу”, мас-медіа задають особливі параметри його свідомості, здійснюють інформаційно-свідомісну його перекомутацію. Нині багато дослідників акцентують увагу на тому, що домінування аудіовізуального тексту спричинює “ефект віртуальності”, який підриває основи ментальності [69].

Проблему становить і те, що тривале споживання медіаобразів створює у глядачів стійкий емоційно-чуттєвий ефект, майже стан ейфорії від цього (стан підвищеної чутливості, або стан сенсibilізації). Це спонукає глядачів щоразу повертатися до медіа як до джерела позитивних емоцій. Такий пошук емоцій не в активній корисній діяльності, а через споживання медіапродукції (своєрідний “компенсаторний ефект” споживання медіа), дає підстави говорити, по-перше про *“наркотичний ефект”*, або *“емоційно-образну наркотизацію”* [18; 64; 164; 210], що, зрештою, виявляється на всіх рівнях функціонування соціальної системи як узалежнення від медіа не лише окремих глядачів, а й суспільства загалом; а по-друге, як про *“розщеплення свідомості”* [40; 52; 65; 84; 117; 146; 170; 225], або розщеплення дійсності на реальну й віртуальну, що виявляється в поширенні й урізноманітненні соціальних неврозів, основними ознаками яких є відрив від соціальної реальності, створення не комфортних і навіть конфліктних взаємин з нею. Таким чином, мас-медіа є найреспектабельнішим *“соціальним наркотиком”*.

Під впливом потоку аудіовізуальних стимулів ЗМК увага глядачів істотно залежить від “конкурентоспроможності” (яскравості та привабливості візуальних образів, їх здатності привертати до себе увагу). За такого типу сприймання увага глядача щоразу переорієнтовується з одного привабливого образу на інший, і цей хаотичний, тобто не керований свідомістю глядача, а заданий структурою аудіовізуального меседжу (“керований медіа”) рух уваги визначає сприймання глядачем медійних меседжів і наповнення їх смислами. Такий тип утримання уваги і управління нею потребує застосування дедалі різнобічніших і потужніших візуальних стимулів й, відповідно, змушена орієнтація глядачів на “гіперстимул” зрештою: 1) збіднює емоційність медіакомунікації; 2) знецінює зміст інформації; 3) зменшує не тільки інтелектуальну, а й загальну активність медіааудиторії [164, с. 168]. Швидкість формування і сила вияву цих ефектів істотно залежать від: 1) віку глядачів (що молодші вони і, відповідно, менш захищені природними соціалізаційними захистами і власним соціальним досвідом, то швидше відбувається медіатизація свідомості, узалежнення від медіа і створення дефіциту в житті дитини інших видів пізнавальної і соціальної активності, крім споживання медіа (“ефект медіадепривації”); 2) часу, який витрачається глядачами на споживання медіа (що більше час перегляду, то очевидніші зазначені ефекти).

У мережі постійно повторюваних ситуацій, за яких індивід добре інформований з певних соціальних, суспільних чи інших проблем, але розв’язання цих проблем виходить за межі його можливостей і компетенції, здебільшого відбувається автоматична переадресація потенційної енергії активного включення в соціальну ситуацію на відсторонення від неї або пасивну участь у ній, що виявляється у пасивному її спогляданні або, щонайбільше, – в обговоренні її з іншими. Тож, зрештою, відбувається **згортання соціальної активності**, для чого, крім щойно означених, є чимало інших підстав. Так, через інтелектуальні, фізичні, часові витрати на медіа “не на те”) у глядачів не залишається енергії й часу на іншу соціально корисну діяльність. Крім того, за надзвичайної доступності інформаційних і комунікаційних ресурсів, характерної для сучасного медіасередовища, індивіди дістають можливість задовольняти свої інформаційно-комунікаційні й інші соціальні потреби і здійснювати самореалізацію “наодинці з медіа”, за межами традиційних соціальних

груп або і просто не виходячи зі своєї кімнати, де є телефон, телевізор та Інтернет [168; 316].

3.2.1.3. Знецінення дисциплінарного знання. В умовах медіасередовища складається ситуація, за якої “жорстке”, “дисциплінарне” знання не витримує конкуренції зі знанням “від мас-медіа”, яке, за термінологією В.В.Налімова, є знанням “м’яким”. Домінування “м’якого” знання над дисциплінарним є, на думку П.Д.Фролова, не лише сутнісною ознакою медіасередовища, а й ознакою формування суспільства з “мережевою”, “ризоматичною” культурою [285; 288]. Велика кількість цього типу знання в медіасередовищі резонує щонайменше з двома іншими сутнісними його ознаками: 1) з аудіовізуальним його форматом (за якого чинником впливу на реципієнтів є не стільки “традиційні тексти”, “слово”, скільки “візуальні образи”, “картинки”); 2) з множинним характером знання “від медіа” (за якого інформація постає як безсистемна, еkleктична, неавтентична тощо) і посилюється ними. Наслідком цього є **знецінення і поступове витіснення знання дисциплінарного, у тому числі й нормативно-ціннісного** – спочатку з медіасередовища, а згодом – із суспільного дискурсу та масової свідомості. Отже, ця проблема виявляється не лише на мікрорівні соціальної системи, а й на рівні суспільств і соціумів. По-перше, вона завдає шкоди інтелектуальному апарату суспільства й істотно послаблює інтелектуально-знаннєвий його потенціал. По-друге, спричинює послаблення і навіть руйнування нормативно-ціннісних та інших соціалізаційних матриць.

І саме в тому, що медіа (передусім телебачення й Інтернет) перебирають на себе просвітницьку й освітню функції, які мають виконувати традиційні державні навчально-виховні інститути, і активно формують уявлення глядачів про світ, полягає найбільша небезпека створеного ними медіасередовища для соціалізації підростаючих поколінь. Активне витіснення м’яким (недисциплінарним) знанням від мас-медіа дисциплінарного (університетського) знання становить серйозну небезпеку, яка посилюється насамперед високою маніпулятивною спроможністю медіа, очевидною недостатньою їх соціальною відповідальністю перед суспільством і дітьми, що в ньому зростають. На думку російського дослідника С.Г.Кара-Мурзи, для підриву національної безпеки суспільства досить спрямувати основні пропагандистські зусилля на дітей і молодь. Діти як найактивніші

споживачі медіа і природно залежні, готові до підпорядкування й підкорення, є найчутливішою аудиторією. І для “промивання мозків” у масштабах усього суспільства і позбавлення “здорового глузду” кількох поколінь маніпулятори свідомістю прагнуть оволодіти школою і мас-медіа, щоб занедбати систему дисциплінарної освіти та змінити “гуманітарну” культуру на “мозаїчну” [114].

Провідною соціальною діяльністю дітей, що вступили в етап вторинної соціалізації (а це школярі різного віку), є навчання, передусім здобуття базової освіти і знань для наступної соціально-професійної діяльності. Ці вкрай важливі соціальні завдання в умовах знаннєвої культури медіасередовища набувають іншого змісту й іншого значення. З погляду С.Кара-Мурзи, за часів домедійної, “гуманітарної” культури необхідне людям базове знання про Універсум було впорядкованою, системною цілісністю, що охоплювала основні предмети, базові теми, ідеї й “одвічні” питання і передавалося від покоління до покоління через спеціальний механізм “гуманітарної” культури – Університет [114]. В умовах медіакультури, в насиченому аудіовізуальними образами, фрагментарно-мозаїчному медіасередовищі, в якому домінує “м’яке” знання, формування об’єктивних і системних базових знань про світ, а також цілісної його картини практично стають неможливими.

Натомість формуються переважно безсистемні, фрагментарні знання, які, по-перше, не складаються у цілісну картину світу, по-друге, є переважно умоглядними і малофункціональними (абстрактні уявлення про світ істотно переважають знання з приводу взаємодії з ним), а по-третє, не узгоджуються із системою настанов і цінностей їх носіїв. Таке знання не захищає дітей від зовнішніх впливів, зокрема й від медіавпливу, і робить їх *легкоманіпульованими і керованими ззовні*. Головний принцип маніпулювання людською свідомістю, або “промивання мізків” (за С.Г.Кара-Мурзою), сформульований ще в часи Реформації і полягає у “руйнуванні священних образів”, “нівелюванні традиційних цінностей”, “штурмі існуючих символів” з метою замінити їх новими [114, с. 44]. У медіасуспільствах ці технології не тільки стають ефективними, а й набувають справді масштабного (діють на як завгодно великих територіях) і масового (зачіпають найрізноманітніші і як завгодно великі аудиторії) характеру.

3.2.1.4. Загальна асиметрія соціального знання.

Перевиробництво й асиметрія соціального знання, зокрема, непропорційно велика його частка у загальній множині знань (псевдознання й різного “інформаційного сміття”, візуальних його репрезентацій і форм, “м’якого”, “недисциплінарного” й “ненормативного” знання, знання теоретичного замість процесуально-прикладного і т.д.), активують проблеми його впорядкування й “технологізації” з метою ефективного використання. Так, за активного виробництва знання і невпорядкованого його надміру створюються умови, за яких краще одне знання замінити іншим, ніж доводити істинність першого, або, наприклад, простіше й економічніше створити (в тому числі й вигадати) нове знання, ніж шукати потрібне серед величезної множини масивів “старого” знання і т. ін. Через це, вважає П.Д.Фролов, у медіасередовищі дедалі виразнішою стає тенденція посилення маніпулювання знаннями не лише у традиційному розумінні цього поняття (тобто маніпулювання думками, настроями і поведінкою медіааудиторій з боку маніпуляторів свідомістю), а й у вузькоприкладному розумінні, тобто маніпулювання соціальним знаннями з боку споживачів цього знання (компіляція знань, у тому числі й суперечливих і некомпліментарних, взаємозаміна знання, надання пріоритету і непропорційного представництва одним його видам і формам і водночас ігнорування інших) [284]. Отже, те, в чому К.Мей бачив сприятливі умови для творчого самовияву (“тріумф творчості”), має зворотний бік, тобто може обернутися “тріумфом інформаційного безладу”.

Технологізація соціального знання в умовах медіасередовища істотно ускладнюється такими його особливостями, як: 1) одночасність і паралельність контактів з різними джерелами і різними за формами і змістом інформаційними повідомленнями (масивами інформації); 2) масово-одночасний характер їх споживання (що означає не лише можливість одночасного впливу на цільові і масову аудиторії, а й одночасність реагування на нього); 3) надзвичайна оперативність та інтеракційний характер цього процесу (що уможливорює ефективний зворотний зв’язок між усіма суб’єктами медіакомунікації); 4) можливості для виробництва нового знання (ньюсмейкінгу) не лише “зверху” (тобто тими, хто підтримує існування медіапростору і мережевих структур і, власне, здійснює інформаційну політику), а й

“знизу” (тими, хто все це споживає). Тобто процес технологізації дедалі більше втрачає ознаки централізації, керування ззовні (“зверху”) відносно невеликою кількістю осіб чи інститутів і дедалі більше постає як процес самоорганізаційний, що безповоротно реалізується у напрямі від відносно впорядкованого, цензурованого й немножинного знання про світ, як “такий, якому йому належить бути” до “інформаційного плюралізму”, “інформаційної демократії”, “множинних світів” тощо. Поєднання понять “інформаційне суспільство” (“медіасуспільство”) і “самоврядування” є досить типовим, і у зв’язку з цим висловлюється думка, що медіасуспільство створює умови для реалізації ідеї самоврядування, яка в усі часи приваблювала людство [168, с. 102].

Одними з найдоступніших і значною мірою компенсаторних способів узагальнення й технологізації соціального знання є його *стереотипізація* й *міфологізація*. В медіасуспільствах найпотужнішим і, власне, основним джерелом продукування і поширення нових соціальних стереотипів (М.В.Бутиріна) і суспільних міфів (В.І.Зливков, Г.Г.Почепцов) є мас-медіа [53; 98; 222]. На думку М.В.Бутиріної, діяльність медіа в цьому напрямі нагадує відомий міф Платона: печерна людина спостерігає тіні від вогнища, які відбиваються на стіні печери, і гадає, що ці тіні і є навколишній світ [53]. Цей міф є однією з можливих ілюстрацій того, як хибне, викривлене, неадекватне знання про світ за певних обставин цілком може слугувати людині і протягом певного часу не потребувати уточнень. Систематичне масоване продукування стереотипів засобами мас-медіа дає підстави говорити про медіапідтримку і медіасупровід стереотипоутворення з їх боку, результатом якого є надмірне занурення людей у штучний світ медіаілюзій. Досить багато людей можуть тривалий час перебувати в цьому світі, гадаючи, що “медіа – це і є світ”.

Серед найвідоміших і найпоширеніших компенсаторних форм технологізації соціального знання є свідомий вибір електронних (аудіовізуальних) його форм, та, відповідно, електронних його носіїв (як більш сучасних і ефективних в умовах медійного сьогодення) замість друкованих його форм, втілених у традиційному тексті, а отже, й відповідних його носіїв – друкованих засобів інформації, періодичних видань, книг тощо. Отже, ставка суспільства на зростання і прогрес спричинює занепад

культури, що виявляється передусім у *занепаді культури читання* (культури писемності) на рівні суспільства [69; 304]. Читання – один із найчутливіших культурних індикаторів, який найшвидше відображає зміни інформаційно-комунікативних відносин у суспільстві, поведінки і способу життя в ньому. Руйнування традиційного друкованого тексту і стрімкий розвиток електронних смислових систем загострюють конфлікт між об'єктивним, фундаментальним та ілюзорним сприйманнями дійсності, створюють умови для “культурної” шизофренії й інших соціальних психопатологій [52; 69; 84; 85; 146; 170; 176; 210; 304; 333].

Отже, складається досить суперечлива ситуація: з одного боку, медіа і комп'ютерна техніка розвиваються такими кроками, що оголошується початок нової, постіндустріальної епохи, йдеться про відкрите суспільство, де кожний має вільний доступ до всіх світових банків даних і накопичених людством знань; з другого боку, з'ясувалося, що фундамент, на якому це суспільство мало б стояти, фактично є підірваним, що все більше людей втрачають здатність сприймати, осмислювати й користуватися письмовою інформацією. І цей феномен, що означається як функціональна неграмотність, має виражену тенденцію до поширення не в країнах “третього світу”, а у високорозвинених індустріальних державах, які мають найбільше підстав для визначення їх саме як “інформаційних суспільств”.

Отже, характерні для сучасного медіасередовища змістові зміни й особливості технологізації (використання) соціального знання спричиняють серйозні когнітивні зміни не лише у сфері суспільного знання (знецінюють гуманітарне й дисциплінарне знання, сприяють формуванню “ненадійних”, тобто негрунтовних, безсистемних знань), а й становлять підґрунтя для “розхищення”, “розмивання”, “розщеплення” індивідуальної і суспільної моралі, не лише формують у глядачів хибні (“недійсні”) картини світу, а й створюють підґрунтя для формування хибних соціальних норм і цінностей і цим створюють умови для взаємного непорозуміння і послаблення соціальних зв'язків, сприяють створенню й закріпленню агресивного суспільного дискурсу, а отже, створюють підґрунтя для зростання суспільної агресії й конфліктності в суспільстві. Ці й деякі інші ефекти медіавпливу істотно погіршують якість соціальної системи і є потенцій-

ним чинником, здатним гальмувати й викривляти її функціонування і розвиток. Надмірне перебування у сфері впливу “екранної культури” позначається не лише на індивідуальних читацьких звичках, а й на рівні читацької і загальної культури цілих суспільств, які перетворюються на медіасуспільства – “суспільства, які не читають, а дивляться телевизор”, а отже – “керовані медіа”, “маргінальні”, “маніпульовані”, з типовими “мозаїчними” (безсистемними) знаннями, “мозаїчною” (“хаотичною”, “розщепленою”) свідомістю і такою ж соціетальною психікою [84; 179; 285]. Кожне з цих питань становить окрему дослідницьку проблему, гідну наукової рефлексії.

3.2.2. Конструювання соціальної реальності в агресивному медіасередовищі

Велика кількість досліджень впливу телебачення на соціальні уявлення і настанови глядацьких аудиторій, що відомі як “дослідження культивациї”, дають підстави стверджувати, що тривале перебування глядачів, особливо дітей, в агресивному медіасередовищі і споглядання ними великої кількості сцен насильства, в тому числі й сексуального, та інших специфічних і потенційно небезпечних для психіки дитини соціальних інтеракцій опосередковує, з одного боку, вибудовування у свідомості глядачів образу “небезпечної” соціальної реальності, а з другого – цікавості до неї, бажання експериментувати з нею і т. ін., що згодом трансформується в цілком “лояльне” ставлення до неї. За сформульованою Дж.Гербнером гіпотезою “культивациї думок”, телебачення, як основне джерело найзагальніших образів і повідомлень, становить основну течію у спільному символічному середовищі життя людей, де відбуваються їх розвиток і соціалізація, і вплив його полягає не стільки в передаванні підростаючому поколінню специфічних соціальних універсалій і соціального досвіду, скільки в їх культивациї. Останній підлягає будь-що: уявлення про насильство і ставлення до нього, настанови на безпечний секс, уявлення про несправедливість воєн і тероризм тощо. Доведено, що глядачі, які багато часу (понад 3 години на добу) дивляться телевизор (і навіть необов’язково лише медіанасильство), вважають світ небезпечнішим, ніж він насправді є, порівняно з тими, хто дивиться телевизор мало (1–2 години на добу) [14].

За даними багатьох спеціальних медіадосліджень, які проводилися починаючи з 60-х років XX ст., більшість людей з дивною довірою сприймають і оцінюють побачене на телеекрані, і це тоді, що репрезентований телебаченням світ (як альтернативний образ реальності) є штучним, викривленим і здатним вводити глядачів (особливо дітей, які не мають належного соціального досвіду для зіставлення з ним побаченого на екрані) в глибоку оману [64]. Наприклад, як показує аналіз телепрограм у прайм-тайм на телеекранах США й інших західних країн, чоловіки з'являються у цих програмах утричі частіше за жінок і мають вигляд сильніших, упевненіших і розумніших за жінок. Це, звичайно, спонукає глядачів, особливо дітей, до хибних висновків: 1) що людство складається переважно з чоловіків, які є розумнішими, сильнішими і небезпечнішими за жінок; 2) що жінки, які є переважно молодими й сексуальними – це здебільшого об'єкт зазіхань чоловіків, а отже, головне для жінок – бути сексапільними і привабливими. Або інша асиметрія: на телеекрані набагато менше представлені діти та особи похилого віку, більше того – всі вони потерпають від певних проблем і негараздів. Це так само спонукає глядачів, особливо дітей, робити висновки про непривабливість дитинства і низький суспільний статус осіб похилого віку. Наступна асиметрія виявляється в непропорційному показі на телеекранах представників деяких меншин (релігійних, політико-ідеологічних, гендерних, сексуальних) і соціальних прошарків (наприклад, олігархів, інвалідів, безпритульних). Це дає підстави дитині-глядачеві робити неправильні висновки про їх кількість, соціальну роль і значення в суспільстві. Непропорційно великим є показ на телеекрані представників творчих професій, інтелектуальної праці, адміністративно-управлінського апарату. Натомість лише 25% телеперсонажів становлять представники робітничих професій та осіб, зайнятих у сфері послуг, тоді, як насправді навіть у такій розвиненій країні, як США, вони становлять близько 70% реальної робочої сили. Через це дитина-глядач може робити хибні висновки щодо престижності одних професій і непрестижності інших. Учені іноді показані на телеекрані як аморальні й соціально небезпечні експериментатори-фанатики, що використовують свій інтелект на шкоду людству. І хоча це не є нормою, дитина, не маючи належного соціального досвіду, робить висновки, підка-

зані їй медіа. Так і надмір на екранах розважального медіанасильства спонукає юних глядачів думати, що в реальному житті його значно більше, що це хоч і ризиковане, але цікаве заняття, яке реально не є небезпечним [15; 63; 82; 262; 263; 276]. Свого часу Дж.Гербнер з колегами порівняли деякі соціальні настанови й переконання постійних (які дивляться телевізор більш як 3 години на добу) і непостійних (що дивляться телевізор менш як дві години на добу) телеглядачів і з'ясували, що постійні глядачі: 1) мають більш упереджені расові настанови; 2) схильні думати, що спортсменів, лікарів, адвокатів значно більше, ніж здається; 3) частіше висловлюють переконання, інтереси і здібності жінок більш обмежені, ніж чоловіків; 4) частіше висловлюють думку, що наука небезпечна, а вчені – це ексцентричні й ненормальні люди; 5) частіше мають хибні уявлення про поширення і роль насильства в суспільстві; 6) вважають, що осіб похилого віку насправді значно менше і що здоров'я їх тепер гірше, ніж тридцять років тому (хоч у реальності якраз навпаки); 7) частіше мають викривлені уявлення про поліцейських, злочинців, жертв злочинів та ін. [15].

Аналізуючи “телевізійну кримінологію”, К.Рейні і Дж.Манзолаті акцентували увагу на тому, що кримінальні серіали послідовно викривляють образи поліцейських, злочинців і жертв злочинів. Так, поліцейські на екрані напрочуд ефективні і практично ніколи не карають невинних. Злочинці в більшості телесеріалів вдаються до злочинів через психічну патологію чи надмірну жадібність. При цьому досить мало уваги приділяється питанням моральності, відповідальності, прогнозування наслідків кримінальної поведінки тощо. Невиправдано спрощене тлумачення системи кримінального права має великі соціальні наслідки. Постійні глядачі телепередач на теми криміналу мають підвищений рівень страху від злочинності. Регулярний перегляд бойовиків класу R (згідно з прийнятою у США класифікацією, це категорія фільмів з великою кількістю сцен фізичного насильства, яка заборонена для показу дітям) корелює з меншою симпатією і співчуттям до жертв насильства і згвалтування. Дослідники зафіксували й таку закономірність: разом з поширенням телебачення на певних територіях, поширюються і випадки скоєння дрібних злочинів (бійок, побиттів, крадіжок). Це значною мірою пов'язане з тим, що телевізійні програми, які рекла-

мують “красиве життя”, дратують представників малозабезпечених верств населення і активують вияви агресії з їх боку. Так само більшість постійних телеглядачів відхиляють презумпцію невинуватості (оскільки переконані, що злочинець винний вже тому, що перебуває під слідством) і не співчують жертві насильства (оскільки вважають, що вона сама винна в ситуації, що склалася). Більшість таких глядачів переконані, що кожний дбає про себе і завжди готовий обманути інших. Аналогічна ситуація постає і у процесі аналізу впливу на настанови телеглядачів телевізійної реклами. Зокрема, надмір рекламних меседжів, які презентують жінок як привабливих сексуальних об’єктів, змушує більшість жінок думати, що їхнє тіло недосконале і не відповідає стандартам краси [15].

Усі ці уявлення є репрезентаціями створеної медіа і зображеної на телеекранах штучної картини світу. Тому, як стверджує М.В.Бутиріна, медіасередовище є досить плідним для створення і функціонування стереотипів, формування соціальних настанов, які проходять тут випробовування на комунікаційну й соціальну придатність [53, с. 51], набувають конвенційного значення і стають будівельним матеріалом для конструювання суб’єктивних реальностей окремих індивідів і спільної для більшості реальності медіасуспільства загалом. Ці типи реальностей (реальність, створена медіа, і реальності, що репрезентовані в індивідуальних свідомостях і масовій свідомості) є, власне, тим, що М.В.Бутиріна називає “медійною картиною світу”, а ми називаємо “медіареальністю”.

Медійна картина світу (або **медіареальність**), репрезентована у масовій свідомості, є “штучною” гіперреальністю, відтворення якої масовою свідомістю, власне, і становить глобальний ефект медіавпливу – “*ефект медіатизації реалій*” [53, с. 11]. Роль цієї нової соціокультурної реальності і спричинені нею когнітивні і поведінкові ефекти (“надмірного плюралізму картин світу”, “фрагментації, схематизації, спрощення, інверсії соціальних смислів”, “емоційного вигорання”, “залежності від порядку денного”, “впливу патогенних текстів”, “дефіциту гуманізму”, “медіатизації тероризму” та ін.), на думку В.М.Бутиріної, В.Д.Мансурової та інших дослідників, є настільки значною, що у зв’язку з цим постають питання психологічної і національної безпеки та виживання людства в медіасуспільствах [53; 159].

Медіа як головний інструмент впливу на громадську думку не мають іншої можливості впливати на її динаміку, крім зміни комунікативних потоків і формування й реформування суспільного дискурсу. Зміни комунікаційних потоків і дискурсу спричинюють реальні соціальні зміни. Усе це, як і багато іншого, пов'язане з потраплянням у сферу медіавпливу, балансує на межі з маніпулюванням свідомістю. Інформуючи про події, ЗМІ відтворюють не стільки об'єктивну реальність, скільки систему відносин, властиву чинному соціальному порядку. Відтак навіть найосвіченіший і найприскіпливіший споживач інформації є бранцем позиції еліт, певної невидимої експертної спільноти. Хоча й ця спільнота володіє обмеженою інформацією, точніше, більш-менш окресленим набором припущень про реальний стан справ у відносно обмеженому часопросторовому інтервалі. Тож, інформованість із будь-якого загального питання є не більш ніж відносно вдалим прогнозом [216]. Створений медіа “штучний” продукт інтегрується у свідомість, у соціальну практику дорослих і дітей, вбудовується у наявні ментальні утворення (в образ Я, в Я-концепцію) і стає регулятором соціальної поведінки [107, с. 385]. Тому одним із “найстрашніших”, на думку Г.Г.Почепцова, прецедентів [222, с. 395] є незбіг змісту продукрованої мас-медіа інформації з реаліями життя й інтересами споживачів. Медіапростір переповнений незрозумілими для пересічного громадянина меседжами, значна частина яких стосується об'єктів, яких немає в реальному житті людей (цінні папери, фондовий ринок, корпоративні обладки, життя й розваги олігархів тощо). Через це дорослий глядач перестає розуміти, кому вірити – собі чи мас-медіа, а дитина наївно вірить і тим, і тим, тому в її свідомості формується значно більше реальностей, ніж потрібно для її нормального розвитку та успішного усоціальнення.

Нагадаємо, що більшість описаних у фаховій літературі медіадосліджень є кореляційними, тобто не виявляють причинного зв'язку між переглядом телепрограм і настановами глядачів. На їх підставі неможливо стверджувати, що надмірний перегляд телепрограм є причиною формування хибних настанов, або що люди з певними настановами дивляться відповідні телепрограми. У зв'язку з цим украй важливо зрозуміти, наскільки реальні ці кореляції і що саме вони означають. Але, так чи інак-

ше, є всі підстави для впевненості в тому, що телебачення справді формує відповідний образ світу, як вважає В.Ф.Петренко, формує (чи змінює вже сформовані) системи суб'єктивних ставлень до світу і його дійових осіб, категоріальну структуру індивідуальної й колективної свідомості (через уведення в неї нових категорій сприймання і розпізнавання об'єктів, подій, явищ), емоційні настрої, духовну і моральну атмосферу суспільства [164; 211]. Як носій інформації, воно “фабрикує” соціальну реальність [119, с. 335]. З великою впевненістю можна говорити, що особливо чутливими до медійного дискурсу і штучної медіатизації свідомості є: 1) діти дошкільного і молодшого шкільного віку, які проходять “школу первинної соціалізації” і перебувають на тому етапі усотціальнення, який визначається як “засвоєння готових соціальних норм і цінностей”; 2) діти, що вступили у вторинну соціалізацію, з вадами соціалізації первинної, а отже, з неналежно сформованими системами “соціалізаційного захисту”. Соціалізовані за допомогою медіа, діти згодом стають дорослими з медіатизованою свідомістю, для яких створений медіа світ є реальним і правильним.

3.2.3. Соціальні комунікації в агресивному медіасередовищі

Часи розвинених медіа – це передусім часи *нових інформаційно-комунікаційних медіатехнологій*, які постійно поновлюються і активно використовуються для забезпечення соціальних зв'язків у медіасуспільстві. Ці технології забезпечують демократичні, тобто практично однакові для більшості членів суспільства можливості доступу до знання й інформації, якими раніше володіла лише еліта, і створюють свободу комунікацій, що сприяє задоволенню інтересів і потреб громадян в обхід державної політики, без регулятивного втручання держави. У певному розумінні відбулася справжня “революція контролю” (саме так назвав ці зміни К.Мей), яка вивільнила соціально-комунікаційний потенціал інформаційного суспільства [168, с. 56].

Крім “революції у сфері інформування”, нові медіатехнології роблять соціальну комунікацію більш масштабною, сприяють появі або спеціально створюють нові її форми і, на думку Д.Белла, задають новий репертуар ігор між людьми. Нові медіатехнології: 1) створюють гнучкі й мобільні соціальні мережі за-

мість негнучких і застарілих бюрократичних апаратів; 2) активують у суспільстві процеси децентрації й самоорганізації замість доцентрових соціальних зв'язків; 3) збільшують частку інтеракційних соціальних комунікацій, що ґрунтуються на зворотному зв'язку (діалозі); 4) зміцнюють усі види соціальних зв'язків (між людьми, державами, суспільствами, інтернаціональні тощо), а отже, сприяють реалізації ліберальних ідей про спільність людства, перетворюючи світ на "глобальне село" (М.Маклюен); 5) сприяють, за М.Кастельсом, появі нових ідеологій та нових соціальних і громадських рухів (руху за збереження довкілля, руху сексуальних меншин, рух опору глобалізації, фемінізму) і виконують багато інших функцій.

В умовах медіасуспільства реальний (об'єктивно існуючий) і віртуальний (створений засобами медіа і медіатехнологій) світи мають для його представників (як дорослих, так і дітей) майже однакові цінність і значущість. Ці світи тісно переплітаються, стають єдиним і спільним світом, а середовище існування людей дедалі більше набуває ознак середовища "змішаного" ("поствіртуального"). Одна з важливих ознак такого середовища – виникнення в ньому **нових – віртуальних і безадресних – соціальних медіаспільнот** (окремих сегментів телеаудиторії чи Інтернет-спільноти), сформованих відповідно до спільних інформаційних і комунікаційних інтересів і не обмежених жодними (національними, мовними, часовими, географічними) кордонами. Нові метанаціональні, металінгвістичні, пазачасові спільноти справляють дедалі більший економічний, політичний і культурний вплив на окремі суспільства, соціуми і світ загалом навіть можуть кинути виклик державному і національному суверенітету, створити проблему національної безпеки і т. ін. І, як показує досвід останніх десятиліть, держави не завжди здатні ефективно на це реагувати. Тож покладаються сподівання на одвічну мудрість суспільства і його самоорганізаційний потенціал: коли держава виявляється нездатною захистити своїх громадян і себе саму, настає їх черга.

У зв'язку з цим на мікро- і мезорівнях функціонування медіасуспільства відбуваються активні **децентралізаційні процеси**: фрагментація і перебудова комунікацій і соціальних мереж. Індивіди об'єднуються в нові інтерактивні групи і спільноти, які є значно мобільнішими і можуть складатися з

необмеженої кількості членів – значно більшої, ніж у традиційних соціальних групах і громадських об'єднаннях. Активації цих спільнот сприяють вивільнення соціального потенціалу суспільства, оптимізація соціальної комунікації й істотне зменшення (завдяки діяльності Інтернету) кількості матеріальних ресурсів, необхідних для їх утворення і підтримання. Отже, завдяки новим медіатехнологіям суспільство отримує додаткові ресурси для свого соціального розвитку [168, с. 103].

Однак застосування нових медіатехнологій має зворотний бік. Оптимізуючи одні сторони життя медіасуспільства, вони суперечливо або й негативно позначаються на інших його сторонах. Зокрема, нові інформаційно-комунікативні технології роблять світ більш консолідованим. Водночас відбуваються його соціальне розшарування і фрагментація за різними підставами. Нині досить поширена думка про зростання в медіасуспільствах індивідуалізму, відчуження, маргінальності і т. ін. Теоретики інформаційного суспільства, зокрема А.Тоффлер, Дж.Нешбіт, К.Мей, говорять про соціальне існування в ньому саме як про існування індивідуалізоване [168; 270]. Іншим прикладом є зміна якості соціальної комунікації. Завдяки інтерактивним можливостям нових медіа вона істотно поліпшилася, набула додаткових вимірів, вийшла за межі традиційних монологу й діалогу і поступово перетворюється на “полілог”, навіть на “мультілог”. Проте мас-медіа пропонують спрощені схеми соціально-психологічних ситуацій і соціальної комунікації, а отже, уніфікують, спрощують, вульгаризують соціальні відносини. У зв'язку з цим посилюються ностальгія і занепокоєння з приводу **згортання традиційного, “живого” міжособистісного спілкування**, для яких є серйозні підстави: суспільство ризикує непомітно втратити “смак” до життя з усіма побічними його ефектами і проблемами і потрапити у штучний і безпроблемний, суто медійний, американізований (“I’m OK!”, або “Жодних проблем!”) формат існування, який особливо легко і швидко засвоюють і привласнюють діти.

Будь-які електронні медіа (телебачення, Інтернет, інші носії медіапродукції) постають для дітей, особливо для підлітків, як ідеальний медіум (посередник) між ними і світом, завдяки якому задовольняється більшість їхніх вікових потреб (інтелектуально-пізнавальних, комунікаційних, творчо-ігрових, дозвіл-

левих) і практично реалізуються їхні повсякденні (соціальні, інтимні) комунікації. За даними численних досліджень західних, російських і вітчизняних учених, у підлітків головними інтересами в медіапросторі є дозвіллево-розважальний і комунікаційний [13; 40; 65; 117; 167; 210; 257; 301; 304; 307; 343]. У дозвіллі і розвагах телеглядачів переважає тривале “залипання” їх у телевізорах. Тож, не випадково адресована підліткам соціальна реклама (зокрема, нещодавно розміщена у залах Київського метрополітену) закликає: “Не залипай у телевізор!”, “Не дай себе відформатувати!”.

Комунікаційні потреби і комунікаційне включення юних телеглядачів у процес телеперегляду виявляються в особливо активній (значно активнішій порівняно з дорослими глядачами) участі їх у різних інтерактивних вікторинах, шоу, конкурсах (наприклад, вони мають зателефонувати до студії і дати відповідь на певне запитання або відправити SMS-повідомлення на підтримання конкретного учасника конкурсу чи шоу). В Інтернет-просторі дозвіллеві потреби реалізуються передусім у пошуку нових ігор і грі та в подорожуванні різними сайтами у пошуках “чогось нового і цікавого”. Інтерактивне спілкування в чатах, форумах, крім задоволення головної потреби підлітків – у спілкуванні, вабить ще й можливістю обговорювати потрібну їм інформацію і нагальні проблеми, в тому числі й питання, табу-йовані для розмов з дорослими, поза наглядом і контролем останніх. Підлітки обговорюють в чатах сексуальні проблеми, використовуючи при цьому не лише нормативну лексику, а й сексуальні вульгаризми, лихослів'я, лайку тощо. Педагоги і викладачі наводять численні докази того, що така лексика впродовж останнього десятиліття особливо поширилася в учнівському й студентському середовищі і що її вживають не лише діти з “поганих” сімей. У режимі он-лайн підлітки обмінюються новинами про нові теле- і відеофільми, відеотехніку, комп'ютерні ігри, порносайти і нових друзів, з якими вони познайомилися в Інтернеті, і не лише продовжують ці розмови в оф-лайнтовому комунікуванні, а й активно обмінюються відповідною продукцією й адресами “скандальних” сайтів.

Усе це ознаки існування і функціонування широко відомого соціокультурного феномену, який означається як *дитяча (підліткова) субкультура*. Однак надмірна і неконтрольована

дорослими медіатизація (віртуалізація) соціального середовища дітей і, зокрема, сфери їх соціальних комунікацій, з одного боку, істотно зменшує у загальному комунікаційному просторі частку безпосередніх, “живих” соціальних контактів (комунікування дефіцитарного типу), а з другого – сприяє поширенню й урізноманітненню симптомів численних медіазалежностей і медіаманій (телеманії, ігроманії, Інтернет-залежності тощо), тобто помітно збільшує представництво комунікування залежного типу. Власне, те й те комунікування має очевидний **деприваційний характер**, тобто є таким, що обмежує природні інтереси й потреби дітей, від яких безпосередньо залежить їх успішне усоціалення, і сприяє підміні їх різними медіазамінниками.

Комунікування дефіцитарного типу має чимало форм вияву, які об’єднує те, що передусім це комунікування в комунікаційних мережах, де практично відсутні реальні, а не віртуальні, “живі” дорослі, в тому числі й представники соціалізувального оточення дітей. Російський соціолог С.Н.Щеглова дослідила і описала умови “домашнього життя” сучасних підлітків, зокрема, особливості “дитячої” кімнати, її наповнення, в тому числі й медіаобладнання. Як з’ясувалося, за відносно невеликих розмірів (близько 13 м²) цієї кімнати там зазвичай є телефон, телевізор, комп’ютер, відеоприставка, музичний центр, спортивний інвентар – усе, що потрібне для задоволення основних потреб дитини, її навчання, соціальних контактів, особистого спілкування, відпочинку, ігор та інших розваг [316]. Отже, в умовах медійного сьогодення все це можна реалізовувати, практично не виходячи за межі власної кімнати, яка, за В.П.Чудиною, стає для сучасної дитини своєрідним соціальним простором (особистим, змістовим, культурно-символічним), що постає одним з інструментів її соціалізації [304, с. 83] – “соціалізації наодинці вдома”.

Деприваційно-дефіцитний тип соціального комунікування (комунікування з медіа і без участі дорослих) особливо поширюється в умовах урбанізації, коли, за К.П.Естес, людина найбільш віддалена від природного середовища існування [323]. Загальний темп її життя стає значно інтенсивнішим. В умовах великого міста, як зазначає М.В.Осоріна, змінюється характер стосунків між людьми, у тому числі й між дорослими та дітьми. Дорослі із цілком об’єктивних причин (зважаючи на те, що в умовах великого міста поряд з дитиною обертається велика кі-

лькість чужих людей, на інтенсивний транспортний рух тощо) змушені більше турбуватися про безпеку її життя [204]. Тому одним із найбільш безпечних місць для дитини є саме дитяча кімната, обладнана всім необхідним, що може “прив’язати” дитину до власної домівки. Саме тому сучасні міські діти значною мірою позбавлені можливості самостійно організовувати свій вільний час за межами власного дому, гратися у колективні дитячі ігри, відлучатися з двору, відвідувати разом із друзями традиційні “заборонені місця” (дахи будинків, кладовища тощо), розповідати в колі однолітків традиційні “страшні історії” (“страшилки”) і разом з іншими дітьми проживати екзистенційні страхи і навіть жах, викликаний ними [204].

Дослідники зазначають, що в умовах соціальної комунікації, опосередкованої медіа (процесу медіакомунікації), особливо в умовах надлишкової медіакомунікації, якісно змінюються як сам процес комунікування, так і задіяні в ньому медіааудиторії. Комунікація як процес по-перше, перестає бути серією послідовних актів і переходить у стан багатовимірності й одночасності (тобто її учасники одночасно перебувають у кількох комунікативних сферах, пов’язаних або не пов’язаних між собою). По-друге, розширюються її межі, ускладнюються комунікаційні мережі, зокрема, зростають оперативність і мобільність комунікації, кількість задіяних каналів та учасників. Внаслідок надлишкової медіакомунікації серед її учасників збільшується кількість “людей-локаторів”, які не здатні до самостійних соціальних інтерацій і постійно потребують “підказок” щодо того, як думати, діяти, поводитися в тих чи тих соціальних ситуаціях. Посилюються й урізноманітнюються соціальні страхи (майбутнього, самотності, соціальної невідповідності, ізоляції тощо), відбуваються зсуви у сфері соціальних оцінок і самооцінок, зі сфери соціальних відносин поступово зникають такі феномени як авторитет (батьків, осіб похилого віку, учителів), особистий приклад, вчинок і т. ін. [84; 97; 164; 210; 277].

Сучасне медіасередовище, як зазначалося, є не лише середовищем інформаційного обміну, а й таким, у якому здійснюється обмін поглядами, світоглядами, емоціями й почуттями. У ньому створюється особливий тип культури (культура медіаростору, або медіакультура), яка досить швидко набуває достатньої самостійності і відтак починає визначати стиль життя тих,

хто в ній перебуває, особливості їх мовлення, напрями і приводи для комунікування, моду (зачіску, одяг) тощо. Щодо цього сучасне медіасередовище є справжнім витвором “індустрії культури”, яка, за Т.Адорно, нагадує цирк, де майстерність акробатів і клоунів поцінується значно більше, ніж мораль, інтелект чи загальнолюдські цінності.

Інший вид комунікування, яке також значною мірою є де-приваційним і дефіцитарним – *комунікування залежного типу*. Створена аудіовізуальними (екранними) засобами віртуальна реальність, або медіареальність, – це не лише конкурентоспроможна альтернатива дійсності, а й часто значно привабливіша (цікавіша, менш проблемна) для дітей. Крім того, що медіареальність насичена яскравими і захоплюючими подіями та образами, вона становить справжній емпіричний простір для експериментування з ними. Тож, з одного боку, доступність і легкість споживання медіаінформації стають причиною відмови більшості дітей від здобування знань з інших інформаційних джерел, у тому числі й відмови від читання, а з другого – діти швидко звикають до створеного медіа світу, надмірно захоплюються ним, узалежнюються від нього. Осмисливши зручність і легкість отримання інформації за допомогою Інтернету, сучасні діти втрачають інтерес до книг і бібліотек, оскільки читання потребує фізичних, розумових, духовних та інших зусиль. Тому можна впевнено говорити, що відчуження від книжок і читання є одним із негативних і потенційно деструктивних наслідків перебування дітей у сфері медіавпливу.

Як уже зазначалося, за тривалого перебування дітей у сфері впливу медіа, вони не лише пізнають життя переважно через медійні образи, а й навчаються жити в утвореній ними реальності (медіареальності). Унаслідок цього зникають і руйнуються традиційні форми дитячого життя (дитячої субкультури, дитячого фольклору, дитячої гри). Традиційні форми, якщо вони нічим спеціально не підкріплені, не витримують конкуренції під тиском новітніх медіатехнологій та створеної ними експансії альтернативних медійних форм, оскільки останні вкрай різноманітні і діють у справді світових масштабах (“їх багато, їх не подолати”, навіть якщо вони неправильні). І не випадково дитячі психологи і психіатри (О.І.Захаров, С.Т.Посохова, В.П.Чудинова і багато інших) саме цим пояснюють зростання

серед заповзятих споживачів медіа симптомів “аудіовізуальної” (“кліпової”, “рекламної”) свідомості [64; 66; 95; 101; 218; 304].

Ситуація ускладнюється тим, що діти поступово узалежнюються не лише від такого типу знань, а й від комунікаційних мереж, у яких ці знання обертаються й обговорюються. Отже, медіа стають для дітей не тільки головними і найдоступнішими “підручниками життя”, що інформують їх з більшості нагальних питань, формують їх світоглядні настанови і життєву позицію, демонструють зразки соціальної поведінки, а й головними і найдоступнішими комунікаторами, які замінюють їм “живе” спілкування з близькими дорослими, однолітками та ін. Особлива небезпека цього полягає в тому, що віртуальний світ дає дітям можливість уникати контактів з об’єктивною соціальною реальністю, яка стала для них некомфортною, проблемною, стресогенною або просто нецікавою. І якщо така втеча від реальності виходить за межі нормальної адаптаційної реакції і стає звичним способом життя, є підстави говорити про формування медіазалежності.

Особливістю медіазалежних підлітків є також некритичність мислення. На відміну від інших дітей, затяті медіамани почуваються легко, приємно й розслаблено, вважають, що вони гарно розважаються і отримують належну інформацію. Насправді ж вони потрапляють у залежність від медіа. Навіть коли їх втомлене тіло сигналізує про необхідність припинити телеперегляд чи Інтернет-сесію, вони не здатні це зробити – і це є чіткою ознакою медіаманії. Всесвітня організація охорони здоров’я кваліфікує надмірне споживання телебачення (комп’ютера) як манію, що означає зловживання речовинами, чинниками, видами діяльності, які, на противагу нормальному їх використанню, викликають залежність [210, с. 53, с. 84].

З поширенням телебачення з ним пов’язували не лише численні страхи й побоювання, які зазвичай виникають з появою в суспільстві будь-якого нового медіуму, а й певні оптимістичні сподівання. Очікувалося, наприклад, що телебачення позбавить людей соціальної ізоляції, забезпечить їм економію часу у побуті, вивільнивши його для соціально-корисної діяльності. Однак, невдовзі з’ясувалося, що жодне із цих сподівань не здійснилося або ж здійснилося з протилежним результатом.

По-перше, телебачення не скоротило, а збільшило соціальні дистанції, спричинило соціальну ізоляцію і зростання соціальної самотності. Зсув від інформування у бік розваг породив новий тип телеглядача, якого не було раніше, – любителя розважальних програм і шоу. Телебачення дедалі більше урізноманітнює пропонуване глядачам розважальне меню, тому створюється враження, що розважання глядачів є основною його функцією. Опитування населення в Німеччині, проведені в 1996 р., за даними відомого дослідника соціальних тенденцій Х.Опашовськи, виявили, що більшість громадян вбачають у нових мультимедіа передусім загрозу комунікації, а не прогрес у цій сфері. Майже кожний другий респондент був переконаний, що поєднання комп'ютера, телефону і телевізора призводить до соціальної самотності [210, с. 68]. По-друге, телебачення перетворилося на справжню “пастку для часу”: задоволення від перегляду телепрограм стало “вбиванням” часу біля телевізора. У своїй монографії І.Неверла, досліджуючи феномен “телечасу”, виявила, що інтенсивне використання мультимедійних засобів у формуванні дозволля не дає економії часу, а є пасткою для нього. Важливий мотив такої поведінки – страх пропустити щось дуже важливе, внаслідок чого людство повсякчас наражається на стрес і хронічний цейтнот [177; 210, с. 69]. По-третє, замість ширшого ознайомлення з реальним життям, люди дістали “штучну” (віртуальну) реальність. Між світом, створеним телебаченням, і реальним світом та реальним життям мало спільного. Тележурналісти акцентують увагу на незвичайних, сенсаційних подіях (війнах, катастрофах, збоченнях, насильстві тощо). Така орієнтація на “аномальне” здебільшого призводить до того, що воно спочатку узвичаюється, стає пізнаваним, а невдовзі сприймається як норма.

Викладене вище дає підстави констатувати, що, оскільки на етапі первинної соціалізації у дітей (дошкільників і молодших школярів) не сформовані спеціальні когнітивні функції свідомості і належні соціалізаційні захисти, спілкування їх з електронними медіа (телевізором, комп'ютером, відеоприставками тощо) має бути істотно обмеженим. Відповідальність дорослих, на яких покладено здійснення успішної соціалізації підростаючого покоління, власне, й полягає в обереганні дітей, забезпеченні їх від надмірного захоплення медіа. Дорослі мають чітко ус-

відомлювати, що телебачення (Інтернет) є потенційно небезпечними і неприродними (надмірно плюралістичними, множинними, агресивними) для психіки і здоров'я дитини медіумами. Вони змушують психологічно не готову до цього дитину існувати і розвиватися в додатковому (віртуальному) вимірі, і це також є неприродним і складним для психіки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Споживання у надмірних кількостях продукції телебачення й Інтернет не тільки не сприяє їх розвитку, а й гальмує його (в інтелектуальній, емоційно-почуттєвій, поведінковій сферах). Соціалізація, що відбувається у сфері впливу електронних медіа, є “сурогатом соціалізації”. І якщо дорослі не вважають за потрібне вилучити аудіовізуальні медіа з життя дитини, яка перебуває на етапі первинної соціалізації, то принаймні вони мають створити умови для виконання певних правил, причому не лише дітьми, а й передусім ними самими. Зокрема: 1) спілкування дітей з медіа має бути жорстко регламентованим і нетривалим (до 30 хвилин на добу); 2) дорослі мають знати, які передачі дивляться їх діти (в які ігри граються, до яких Інтернет-сайтів звертаються) і бути впевненими, що це не становить для дітей небезпеки: якщо ж такої впевненості нема, слід спонукати або й жорстко спрямувати дітей на інші заняття; 3) дорослі повинні (і це не рекомендація, а питання усвідомленої необхідності й відповідальності за дітей) обговорювати з ними побачене і давати цьому належну оцінку з позиції соціальної прийнятності. А все це активує питання про належну компетентність батьків з питань, що стосуються відносин дітей з медіа та оптимальної їх організації.

3.2.4. Медіатизація моралі й суспільних норм

Проблеми особистої і суспільної моралі (моральних норм, настанов, цінностей) в усіх суспільствах завжди вважалися одними з найважливіших і найактуальніших. В медіасуспільствах, де трансляція тих чи тих моральних зразків стає одночасною і масованою, тобто одні й ті ж зразки, неодноразово повторюючись, одночасно вкладаються у свідомість величезної кількості не лише дорослих людей, а й дітей, ці проблеми особливо загострюються, виходять за межі окремих країн, суспільств, соціумів і постають як проблеми світового медіапростору і світу в цілому. Мас-медіа не лише масовано й масштабно транслують по-

новому організоване, наповнене новим змістом знання і презентують певні моделі світу, а й активно позиціонують, навіть нав'язують певні, в тому числі й хибні, уявлення про моральні норми й цінності, сприяють формуванню хибних соціальних настанов.

П.Д.Фролов вважає, що у медіасуспільствах створюються об'єктивні умови для послаблення, порушення цілісності, “розмивання” систем соціальних норм і цінностей, що становлять основи моралі й системних уявлень про світ на всіх рівнях існування суспільства як соціальної системи. Продукуючи **множинні ціннісно-нормативні системи**, мас-медіа, з одного боку, закладають ідею необов'язковості кожної з них і неначе ставлять під сумнів їх доцільність, а з другого – створюють небезпечну конкуренцію вже сформованим і усталеним у суспільстві ціннісно-нормативним системам, чим, зрештою, істотно послаблюють їх. На думку П.Д.Фролова, множинність у сфері моралі, створюючи спектр думок і оцінок, знецінює мораль як таку, руйнує межі між моральним і аморальним, належним і неналежним [288]. Мораль узагалі є сферою, дуже вразливою до множинності. У цій сфері множинність, у тому числі і плюралізм думок і смислів, не має нічого спільного з демократичними умовами для створення нових і конструктивних моральних систем і моделей, а передусім означає безлад, ослаблення і хаотизацію моральних цінностей, руйнування їх ієрархії тощо. Все це, з погляду вітчизняних дослідниць О.О.Вовчик-Блакитної і Т.С.Гурлевої, призводить до вульгаризації, дегуманізації, бульваризації й деморалізації населення (особливо дітей і молоді), перетворення дорослих і дітей на споживачів-конформістів, поширення агресії, насильства і спричиненої цим зневаги до людського життя до масштабів соціальної епідемії, втрати людьми здатності відрізняти зло від добра [66].

Отже, не тільки система знань, а й мораль медіасуспільства має досить суперечливу риторику й інші ознаки неувідповіднення й “хаотизації” не лише у сфері морально-етичних уявлень, норм і цінностей, що, зрештою, призводить до знецінення традиційних соціальних норм і появи хибних морально-етичних стандартів, а й у сфері державного законодавства і в такий спосіб виявляється на всіх рівнях існування й функціонування суспільства.

Світоглядно-моральний хаос, як ознака медіасуспільств, зароджується в нетрях індивідуальних свідомостей і спричинюється як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, що діють у медіасередовищі. Об'єктивні чинники (зокрема, брак “фіксованих” ролей замовника, автора, виробника і споживача медіапродукту, зростання в медіасуспільствах “ступенів свободи”) створюють ситуацію, за якої, по-перше, істотно послаблюється і навіть зникає феномен “відповідальності автора” за соціальні наслідки, спричинені його творчістю; по-друге, істотно звужуються можливості реалізації соціального контролю, по-третє, послаблюється і майже втрачає своє значення такий внутрішній регулятор поведінки, як моральні норми.

Однак, відоме “О, времена! О, нравы!” (перекладемо: “Що за часи! І що за безсоромність!”) навряд чи доцільно і варто тлумачити буквально. В усі часи ця одвічна сентенція означала не стільки констатацію того, що суспільна мораль вочевидь занепадає і люди, а особливо молодь, стають дедалі аморальнішими, скільки природне занепокоєння цим осіб, відповідальних за виховання і соціалізацію прийдешніх поколінь (причому не лише батьків і педагогів, а й представників суспільної еліти, філософів, учених тощо). Мабуть, не в останню чергу саме завдяки цій публічності й соціальному контролю мораль завжди належала і наразі належить до базових основ суспільного і людського буття, а базові моральні цінності в усі часи були і є відносно нечисленними і практично дуже мало змінилися.

Досить поширена думка, що сфера моралі є найбільш уразливим елементом соціальної системи на всіх рівнях її існування і що вона чи не найчутливіша до впливу агресивного медіасередовища. Це так і не так. Проблеми, зумовлені впливом мас-медіа на світоглядні настанови й цінності дорослих і дитячих медіааудиторій, часто постають предметом публічних – наукових і громадських – дискусій та об'єктом масових опитувань і зондувань громадської думки. За даними одного із масштабних опитувань учнівської молоді, дві третини респондентів учнівського і, зокрема, підліткового віку припускали можливість аморальних вчинків з боку інших людей, а майже кожний другий переконаний, що в суспільстві “замовляють музику” кримінал і мафія. І це розглядається як своєрідний “світоглядний ефект медіавпливу” (М.В.Бутиріна). А за даними численних, у тому числі й здій-

снених нами, всеукраїнських опитувань, 51,7% респондентів учнівського й студентського віку характеризують сьогодення як “час злодіїв”, 35,5% – як “час жебраків”, 33,3% – як “час політиканів”, 25,9% – як “час бюрократів”; 24,4% – як “час пристосуванців”. На думку М.І.Пірен, це свідчить про те, що в свідомості учнівства (власне, дітей) формуються викривлені уявлення про навколишній світ [215]. Можна лише додати, що це ініціюється не так їхніми батьками і вчителями, як мас-медіа. З цієї ж причини зростає й кількість випадків скоєння насильницьких дій неповнолітніми, нехтування ними усталених у суспільстві норм і цінностей, заперечення цінності моралі, ідеології, освіти, інтелекту, поваги до праці і людей праці тощо [18; 65; 82; 178; 225; 262; 276; 288]. За даними моніторингових досліджень, майже кожний третій представник вітчизняної учнівської молоді (школярів старших класів, учнів ПТНЗ, студентів) переконаний, що найдієвішими регуляторами стосунків між людьми є сила, влада і гроші [65], кожний третій вважає, що цілком можна прожити без дітей і без кохання, кожний другий переконаний, що не мати сексу до шлюбу – це “несучасно і старомодно” і так само практично кожний другий підліток вважає, що “секс з презервативом – це як цілуватися у протигазах” і т. ін. Подібних прикладів можна навести дуже багато, але важливість питання полягає не стільки в їх кількості і змісті, скільки в тому, що саме вони ілюструють. І в зв’язку з цим слушно видається думка, що мас-медіа спочатку ініціюють певні проблеми (духовні, моральні, психологічні, статеві й ін.), активно сприяють їх поширенню, а потім презентують їх як “свідчення існуючих у суспільстві проблем” [215].

Дуже поширеною нині є думка про те, що в медіасуспільствах існує запит на соціального суб’єкта нового типу, який легко орієнтується у множинних світах і світоглядно-ціннісних (та моральних) системах, є значно автономнішим у відносинах із суспільною мораллю і т. ін. Однак, у зв’язку з цим слід усвідомлювати, що “все не так просто”. Зміни, спричинені втручанням медіа, виявляються передусім у розщепленні стандартизованих наборів моральних преференцій мешканців традиційних тоталітарних суспільств, на велику кількість суб’єктивних, індивідуалізованих життєвих світів, які стають можливими і характеризують мешканців медіасуспільства. Тобто останні здобувають

більшу свободу в ситуаціях вибору нормативно-ціннісних систем і моральних пріоритетів як основи моральної самоідентифікації і планування власного життя. Зростання ступенів свободи, з одного боку, створює умови для формування зрілої особистості, орієнтованої на власне сумління й універсальні етичні принципи, а з другого – для появи особистості, чия життєва програма полягає не у творенні своєї ідентичності, а в уникненні фіксованих місця, соціальної позиції (ролі), відповідальності, фіксованого часопростору і т. ін., тобто маргінальної особистості, соціального і морального туриста, гравця, який уникає сталих зобов'язань, спеціалізацій, прихильностей і відповідальності за все це [84].

У множинно-плюралістичному медіасередовищі, в умовах співіснування множинних нормативно-ціннісних систем і значної кількості суперечливих, неузгоджених між собою і часто некомпліментарних моделей світу на повний зріст постають проблеми: 1) множинності, невизначеності, “розмивання” і втрати моральних орієнтирів і цінностей (“хаотизації цінностей”); 2) узгодження практичних, прагматичних, споживацьких цінностей (цінностей ринку) з цінностями сакральними, загальнолюдськими; 3) узгодження між собою множинних, часто некомпліментарних і суперечливих норм і систем цінностей.

Результатом активного пристосування до умов існування в агресивному медіасередовищі є виникнення **нового типу моралі**: з одного боку, споживацько-прикладної, прагматичної, а з другого – множинної, ризоматичної, “прозоро-невидимої”. Зростання напруження спричинене надміром агресії і потребує врегулювання. Відомими прийомами зменшення психічного напруження є “відпрацювання” його через фізичне навантаження, фізичний біль, ритуальні, символічні дії, переживання катарсису, фантазування, вербалізацію переживань, зокрема, вживання ненормативної лексики тощо. Все це, на думку Т.С.Кабаченко, істотно послаблює соціальні норми і рольові приписи [107, с. 444]. Ми ж у зв'язку з цим уточнюємо: послаблює не так норми й приписи, як важкий їх тягар.

Ознакою деструктивних змін у сфері моралі є **санкціонування й узвичаєння множинної моралі**, тобто визнання щонайменше двох (некомпліментарних або й взаємовиключних) моральних систем: першої – “моралі для себе” (“егоїстичної”, не

зовсім правильної, але практично доцільної), другої – “моралі для соціального оточення” (належної, схвалюваної іншими, але малопридатної для практичного вжитку). Саме подвійна мораль вноормовує ставлення до агресії і насильства: вони начебто не схвалюються, але реально застосовуються (зокрема, і як засіб виховання дітей), більше того – подаються як виправдані, доцільні, обмежені лише віковими і статусними чинниками: з досягненням повноліття індивід має моральне право лихословити, бути агресивним (зокрема, фізично карати власних дітей), купувати зброю тощо. Подвійність моралі створює об’єктивний конфлікт цінностей і загрозу накопичення дистресового досвіду на всіх рівнях соціальної системи. Неможливість розв’язати цей конфлікт спричинює “відмову від моралі”. Так, коли суспільству активно нав’язуються однаково “чужинні”, неприродні для нього соціокультурні матриці – чи то “західна” (самовпорядкувальна), чи то “східна” (що ґрунтується на узалежненні батьківського типу) – воно мусить відтворювати щось середнє між ними. І найскоріше воно обере шлях узалежнення материнського типу, що об’єднує людей за спільними емоціями й почуттями у невеликій соціальній групі, кожна з яких має “свою” мораль [53; 59; 84; 85; 99; 107].

Прихована у глибинах особистості “мораль для себе” завжди залишається “чорною скринькою”, зміст якої є лише гіпотетичним. А експлікована назовні “мораль для суспільства” є “неживим” ментальним конструктом (“неживою мораллю”, “мораллю без моралі”), який не виконує своєї прямої функції регуляції соціальної поведінки. “Неживі” морально-нормативні цінності ніяк не перетинаються з реальним соціальним досвідом їх носіїв. Вони, як книги на полицях приватної бібліотеки, яких дуже рідко торкається рука людини, реально є, але існують суто номінально, тобто їх начебто й нема.

Феномен “розмивання” моральних норм і цінностей, відхилення їх від належного, в тому числі й від закону? до тої межі, коли соціальна ситуація “вже не є нормою і ще не є патологією”, описав Е.Дюркгейм як аномію. Суспільна аномія, як нормальний (у розумінні: реальний, об’єктивно наявний, буденний) перманентний стан індустріального суспільства (як розглядав аномію Е.Дюркгейм), неначе передається у спадок постіндустріальним (інформаційним) суспільствам, де існують об’єктивні

умови для істотного її посилення і поширення. Стан аномії, тобто стан нестачі надійних ментальних, зокрема, моральних опорних конструктів, а також чітких і прийнятних для критичної більшості керівних інструкцій, безпосередньо пов'язаний із соціальною дезорганізацією і хаосом [26; 90; 202; 203], що виявляються у втраті орієнтирів, нездатності адекватно реагувати на соціальні зміни й адаптуватися до них, слабкій соціальній згуртованості, відчуженні й руйнуванні соціальних зв'язків (з іншими людьми, із суспільством, з життям) [26, с. 193]. Усе це відбувається на всій рівнях соціальної системи.

Інша ознака деструктивних змін – *змасовлення моралі*. Цей потенційно деструктивний ефект спричинюється активним позиціонуванням, нав'язуванням мас-медіа своїм аудиторіям стереотипів низькоякісної, спрощеної, навіть вульгаризованої масової культури, унаслідок чого відбувається руйнування художньо-естетичних і культурних традицій і цінностей. Масова мораль медіасуспільства, як “суспільства масової культури”, проростає на ґрунті мас-культурного його дискурсу і ґрунтується на розтиражованих у ньому і прийнятих більшістю нормам і цінностях.

За переконанням російської дослідниці мас-медіа і медіасередовища Н.Б.Кирилової, створена за сприяння екранних мас-медіа “культура медіаіндустрії” (яку однаково успішно можна означити як “медіаіндустрію масової культури”) активно і навіть агресивно визначає стиль життя споживачів медіа, їх мовний сленг (“новомову”), одяг, зачіску, манери поведінки тощо. Априорі позбавлена глибокого змісту, естетичного смаку й художньої цінності “культура медіаіндустрії”, масовий “техноарт” поступово і невпинно руйнують культурний дискурс суспільства, “вимивають” з нього такі поняття, як “драматизм життя”, “гармонія”, “етика і естетика”, “гарний смак” та інші, і разом з цим утверджують пріоритет фізичного, вульгарно-матеріального над духовно-інтелектуальним, моральним. За висловом К.Разлогова, “екранна культура”, як вірець масової культури, є справжньою м'ясорубкою культурного дискурсу [119, с. 150].

Про “індустрію культури” свого часу говорили Т.Адорно, Б.Беньямін, К.Фегельсон, М.Хоркхаймер, наголошуючи на її нежиттєздатності, приреченні на самоліквідацію. Однак такий фінал, як результат еволюційного процесу культури, настане

нескоро. Але нині цей феномен продовжує активне існування і складається враження, що за часів медіакультури він розквітнув і набрав найбільшої сили. Інформаційний простір медіасуспільства сповнений величезною кількістю примітивних зразків масової культури, які щоденно і звично оточують підростаюче покоління, нав'язуючи йому ідеологію успіху, яка не спирається на моральні цінності й норми, відверто споживацьку психологію, орієнтацію на розваги, “легкі гроші” тощо [66]. На думку М.В.Бутиріної, мас-медіа, здійснюючи тотальну активацію “масового”, “доцивілізаційного” в людині, в такий спосіб спрямовують її на шлях маргінальності [53, с. 34].

Під **маргінальністю** мається на увазі передусім перебування людини у певному проміжному, межовому (між культурами, між моральними чи нормативно-ціннісними системами) перехідному стані, а також про належність її до соціальної групи, яка умовно може бути віднесена до “соціального краю”, “соціального дна”. Маргінальність, як явище не лише соціальне, а й соціально-психологічне, пов’язана зі специфічними психологічними станами індивіда (психічним напруженням, переживанням втрати соціальних зв’язків, свого невключення в соціум, в жодну із соціальних груп, фрустрацію через складності пристосування до умов і вимог життя), що спричинені перебуванням його на межі кількох нормативно-ціннісних середовищ і, відповідно, на кордоні кількох соціальних структур чи соціумів, які є носіями цих норм і цінностей [306, с. 225]. За Л.Д.Бевзенко, зростання маргінальності суспільства корелює з посиленням соціальної ентропії. На її думку, маргінали першими вивільняються з-під влади структур, що розпалися, і значне зростання їх кількості є передумовою революційних змін, тоді як незначна їх кількість є гарантією і джерелом адаптивних можливостей соціуму та соціальних структур [26, с. 192].

Адаптаційний потенціал соціуму (медіасередовища), його адаптивна спроможність зміцнені механізмами, що забезпечують його від остаточної маргіналізації і дія яких виявляється в самоактивації належних метаструктур. Функціями останніх є інтеграція (згуртування) індивідуальних і колективних соціальних суб’єктів, “прив’язування” їх до певної (“спільної для більшості” і при цьому навіть не обов’язково традиційної, “своєї”) культури, до “одного на всіх” соціуму. Одним із таких метамеханіз-

мів – *мода* (від лат. *modus* – міра, правило, критерій, настанова, спосіб, звичай, образ). Як соціально-психологічний механізм групової інтеграції, засіб впливу людей одне на одного розглядали моду М.В.Осоріна, Б.Д.Паригін, В.О.Татенко та ін. Мода виявляється не тільки в певних загальноприйнятих уподобаннях окремих індивідів щодо атрибутів зовнішності (одягу, зачісок, аксесуарів тощо) і манер демонстрованої поведінки. Це явище має надіндивідний характер і є засобом популяризації й поширення у суспільстві таких соціальних феноменів, як суспільні (зокрема, й постмодерністські) ідеології, соціальні стереотипи, соціальні уявлення й цінності, емансипація, конформізм, відчуження, маргінальність тощо. Власне, будь-який новий соціокультурний феномен (музичний стиль, Інтернет-проект, ідея) має внутрішньо вмонтовані механізми експансії. Причому особливо бурхливо ця експансія відбувається тоді, коли цей феномен потрапляє у *mainstream*, тобто стає “модним”.

Особливе значення у процесі соціалізації має *дитяча (підліткова, молодіжна) мода*, яка становить основу молодіжної (дитячої) субкультури. Мода, яка, по-перше, регламентує приватне життя індивідів і окремих соціальних груп (індивідуальна, корпоративна, молодіжна, дитяча), а по-друге, відображає актуальні в умовах сьогодення особливості стану соціуму і національної культури (політикуму, шоу-бізнесу, педагогічно-виховних систем тощо), особливо швидко і масштабно поширюється саме в медіасуспільствах, де для цього, завдяки діяльності мас-медіа, існують цілком об’єктивні умови. На відміну від дорослих, дитина не просто споживає рекламовані продукти і товари, а сприймає все те, що бачить у рекламі, як “статусні” речі, які роблять тих, хто їх має, кращими і достойнішими. Так, в одному з експериментів чотирирічні і п’ятирічні діти після перегляду рекламного ролика про нову іграшку вдвічі частіше говорили, що хотіли б гратися з “не дуже гарним хлопчиком”, який має таку іграшку, ніж з “хорошим хлопчиком”, який такої іграшки не має.

За даними російських соціологів, дитяча субкультура останніх років ХХ – початку ХХІ ст. відзначається розважально-рекреаційним спрямуванням, вестернізацією (американізацією) культурних інтересів і потреб, перевагою споживацьких настанов над креативними, слабкою індивідуалізованістю, стереоти-

пізацією культури, позаінституційною соціально-культурною самореалізацією, браком етнокультурної самоідентифікації тощо. Ця ситуація, потенційно небезпечна сама по собі, становить реальну небезпеку для дітей у тому разі, коли вона збігається із: 1) браком відповідальності соціалізаційного їх оточення (значущих дорослих, на яких покладено відповідальність за успішну соціалізацію дітей); 2) низьким рівнем медіакультури і медіакомпетентності цього оточення (батьків, вихователів, учителів, викладачів, бібліотекарів, соціальних працівників тощо), недостатньою кваліфікованістю та обізнаністю дорослих у питаннях медіавпливу і можливих його наслідків для психіки й поведінки дітей, компетентністю і психологічною неготовністю дорослих організовувати й контролювати процес розвитку дітей у сфері дії новітніх медіатехнологій. Збіг цих обставин може зумовити реально небезпечну ситуацію для суспільного розвитку і, зокрема, для соціалізації підростаючого покоління, яка потребує системного втручання на рівні держави: по-перше, для захисту національного медіапростору і медіасередовища, в яких відбуваються розвиток і соціалізація підростаючого покоління; а по-друге – для підвищення загального рівня медіакультури й медіакомпетентності, тобто як медіапросвіта дорослого населення й цільова медіаосвіта дітей і молоді.

Основу сучасної дитячої субкультури становить існуючий в медіасередовищі рекламний дискурс, і це явно простежується на прикладі дітей молодшого шкільного віку. Якщо дитина не знає про ті товари, що рекламуються на телебаченні (в Інтернеті), вона “випадає” з дитячих розмов і ігор (“сотки”, “наклейки”, “вкладиші”, “кіндери”, “етикетки щастя”, “Покемони” тощо). Даниною дитячій (підліткової) моді є й поява нових кіно- і телегероїв і наслідування їхніх зовнішніх атрибутів, манер, поведінки, що є досить популярним у дитячому й підлітковому середовищі. Більшості підлітків реклама “допомагає” не просто бути модними, а й перебувати на одній хвилі з однолітками. Адресована дітям і підліткам реклама пропонує прості і приємні методи розв’язання складних проблем: не хочеш робити уроки – їж чіпси, а якщо ти негарна – надінь джинси відомої фірми, і всі чоловіки будуть біля твоїх ніг. І не потрібно докладати зусиль чи щось вигадувати – просто їж, пий і одягайся так, як пропонує реклама. Рекламне життя діти сприймають як азартну гру, жит-

тя-лотерею, де панують розваги і успіх, де ніхто нікого не “навантажує” моралізаторськими розмовами про те, що “гроші не падають з неба, а їх заробляють”, що “безплатний сир буває лише в мишоловках”. Інколи герої рекламних роликів простакувати, егоїстичні і погано виховані (наприклад, дитина, яка вживала рекламовані сосиски, змогла так сильно штовхнути свого тата, що той проломив стіну своїм тілом), але при цьому вони смішні й “прикольні”. В рекламі, адресованій дітям і молоді, задіюються їхні “кумири”, наприклад, відомі спортсмени, рок- і поп-музиканти. І підлітки, які за природою є експериментаторами, готові апробовувати всі рекламні новинки. Вони переймають від кумирів і “зірок” звички, спосіб життя, зачіски, “сленг”, манеру одягатися і т.д. і гадають, що чинити так, як їх кумири, – це, поперше, надійний спосіб стати такими ж успішними, як вони, а подруге – бути визнаними своєю групою, бути разом з нею, як усі.

Діти, і особливо підлітки, не тільки активно наслідують зірок телеекрану, кіно- й інших екранних героїв, привласнюючи разом із зовнішньою атрибутикою і їхні різноманітні шкідливі їх звички. Демонстрована шкідлива звичка (паління чи вживання наркотиків) мужнього кіногероя або сексапільної кіногероїні може бути (а здебільшого є) лише елементом сценічного іміджу, тобто в реальному житті ні він, ні вона принципово нічого подібного собою не являють. Проте підлітки зазвичай сприймають вчинки і демонстровану поведінку кумирів – в усіх їх виявах – саме як взірці для наслідування. Одні із наслідуваних атрибутів (одяг, зачіски, сленг, манери поводження) активно демонструються всім (як ознака “сучасності” і “модерновості”) і, зокрема, референтному соціальному оточенню (як ознака “відповідності”, “включення, “причетності” до нього). Інші, такі як паління, вживання наркотиків, власні “статеві експерименти” тощо, демонструються досить вибірково або й ретельно приховуються від соціалізувального оточення (батьків, учителів). У цьому разі байдужі до дітей дорослі можуть і не здогадуватися про їхнє експериментування. Однак відповідальні і спостережливі дорослі можуть побачити чимало різних “підказок”. Зокрема, аби дізнатися, чи вживає підліток наркотики (або палить), досить з’ясувати, чи роблять це його друзі [97, с. 209].

Через рекламні повідомлення дитина потрапляє у простір “купівлі-продажу” і набуває першого економічного досвіду,

спостерігаючи за господарською діяльністю своєї родини і до-сить рано маючи перші “кишенькові” гроші. Це є початком ста-новлення її економічної культури, економічної соціалізації, пе-ребіг і якість якої визначаються вимогами до дитини з боку соціального оточення, особливостями соціально-економічного простору, в який вона включена, та її можливостями інтеріори-зувати цінності цього простору [183]. Дієвими чинниками цього є: 1) емоційні реакції, чуттєвий досвід, активовані зіткненням з новою реальністю і новою діяльністю, взаємодією з іншими, переживанням власних досягнень і соціальних оцінок їх; 2) освоєння нових ролей і їх виконання; 3) прийняття і реаліза-ція відповідальності, нових прав і обов’язків тощо; 4) потреба в соціальному схваленні [107, с. 279].

Реклама чинить подвійний тиск на психіку дитини: 1) фі-зіологічний (швидка зміна відеосюжетів і кадрів, зміна перспек-тиви і масштабу зображення, динаміка звуків, стоп-кадри й ау-діовізуальні спецефекти збуджують нервову систему, впливають на емоції, самопочуття, поведінку); 2) соціально-психологічний (нав’язує штучні стереотипи, цілі, ідеали тощо, які мають мало спільного з реальним життям). За даними спеціальних дослі-джень (зокрема, здійснених Італійським національним інститу-том здоров’я), сучасні підлітки починають палити, здебільшого саме наслідуючи відомих акторів і зірок телебачення. Експерти зазначеного інституту стверджують, що італійські телеканали Rai, Mediaset, La7, MTV кожні 32 хвилини показують особу чи осіб, які палять, причому більшість їх позиціонуються як сильні особистості, герої, переможці. Аналогічні результати отримано й у багатьох інших країнах (у США, Великій Британії, Німеччи-ні, Франції). З’ясувалося, зокрема, що 38% дівчат підліткового віку у США почали палити, наслідуючи улюблених теле- і кіно-героїнь. Серед опитаних американських підлітків, які дивилися фільми про Гаррі Понтера, 66% брали участь у різних окультних ритуалах, а 12% серйозно зацікавилися магією [342].

Втручання медіа в життя дітей, а саме їх авторитет, міс-тить приховану загрозу авторитету традиційних інститутів соці-алізації (держави, освітньо-виховних закладів, церкви, референ-тних груп, родини, сім’ї), а також авторитету влади, закону, начальства, традиційних медіа, значущих дорослих (учителів, батьків), авторитету книги та ін. [42; 64; 117; 304]. Останній зав-

жди ґрунтувався на тезі: “Надруковане – значить санкціоноване”, що автоматично означає: 1) істинне; 2) заслуговує на повагу й довіру. У медіасередовищі, в якому медіаобрази вже своєю кількістю заступили собою традиційно-класичні друковані тексти, а останні втрачають своє авторство, авторитети якщо не безнадійно губляться [117], то принаймні змінюються і втрачають свій первинний смисл. На думку французьких дослідників К.Керделлан і Г.Грезійон, новітні інформаційно-комунікативні технології послабили владу, що регулює світ бізнесу, й істотно змінили його. У цій сфері молоді працівники часто перевершують старших, більш досвідчених і титулованих. Через надто швидкий (що перевершує здатність останніх до навчання) розвиток технологій вони почуваються некомфортно і ніяково. Це становить соціально-психологічне підґрунтя для виникнення підприємств нового типу – з так званим горизонтальним управлінням, за якого відносини службової ієрархії зведено майже до нуля (у зв’язку з цим стала широко відомою книга К.Нордстрема і Й.Ріддерстраля “Фанкі бізнес, капітал танцює під дудку таланту”, де постулюється “модель вискочки”). Йдеться про витіснення пірамідальних (ієрархічних) підприємств і корпоративних відносин підприємствами “пласкими” (горизонтальними) і відповідним типом відносин. Наразі невідомо, що це: модний феномен чи глибинна тенденція, та однозначно зрозумілим і незаперечним є те, що на соціальній арені з’являються нові форми автономії і нові авторитети [117].

Із цілком об’єктивних причин діти, що зростають у медіа-суспільствах і перебувають у сфері впливу мас-медіа, орієнтованих переважно на дорослі аудиторії, надміру рано виявляються обізнаними у “дорослих” питаннях, у тому числі й у питаннях легкої еротики та сексу, що межує з порнографією. **Рання сексуалізація** дітей є безпосереднім і найменш віддаленим ефектом споживання ними відповідної медіапродукції (фільмів з елементами “крутої” еротики) і подорожування порносайтами в Інтернеті [1; 75; 95; 276; 304].

Вітчизняне телебачення без урахування вікових і психологічних особливостей глядацьких аудиторій активно висвітлює і навіть експлуатує сексуальну тематику, якою, попри ухвалені законодавчі документи щодо її обмеження, насичений телевізійний ефір. Тож цілком природно, що вона, з огляду на віковий

інтерес школярів (підлітків) до статевих питань, неодмінно привертає їхню увагу і подає їм стереотипи “сексапільності”, “сексуальної розкутості”, “сексуальної вседозволеності” і т. ін., якими переповнені відповідні фільми і програми. Не маючи відповідного досвіду, підлітки поверхово сприймають сюжети еротичних фільмів і зміст порнографічних відеоматеріалів, щиро вважаючи, що зображене є смислом і цінністю дорослого життя. Це позначається на їхніх уявленнях і настановах щодо статі, сексуальності, статевих стосунків і на статевій соціалізації загалом. “Неналежним” є передусім те, що, коли на телеекрані повсякчас ідеться про насильство і секс, світ постає перед юними глядачами таким, у якому сила й секс відіграють ключову роль. І більшість підлітків (через природні особливості їхнього віку і, зокрема, схильність до ризикованого експериментування) сміливо вдаються до сексуальних експериментів у реальному житті. Цьому сприяє й ряд об’єктивних чинників: 1) послаблення традиційних інститутів статевої соціалізації і зменшення їх ролі в житті дитини; 2) надмірна лібералізація статевої моралі; 3) пропаганда мас-медіа вільних сексуальних взаємин та легалізація ними різних статевих і сексуальних збочень. На думку відомої дослідниці статевої соціалізації В.В.Абраменкової, сексуалізацією дитинства дорослі свідомо й безвідповідально знижують якості духовно-культурного та морального життя дітей, деморалізують дитячу свідомість. Так, виявлено позитивні кореляції між ранньою сексуалізацією дітей і їх девіантною поведінкою, що, власне, є цілком природним: перетнувши межу цнотливості, людина (зокрема, й підліток) стає психологічно готовою перетинати й інші морально-етичні межі [1]. Дані офіційної статистики не залишають щодо цього жодних ілюзій. Вони, зокрема, підтверджують: 1) зменшення віку статевого дебюту (14,7 року для хлопців і 15,8 року для дівчат) і зростання кількості осіб, що мають статеві стосунки з 10–11 років; 2) поширення серед неповнолітніх захворювань, що передаються статевим шляхом; 3) збільшення кількості вагітностей і абортів серед дівчат, у тому числі й серед неповнолітніх. Отже, мас-медіа є активним і ефективним (що спричинює реальні і не лише позитивні результати) чинником формування гендерних уявлень дітей [178].

Створений мас-медіа статево-рольовий дискурс активує і формує у свідомості дорослих і дитячих аудиторій (а зрештою, й у масовій свідомості) уявлення про гендерні ролі, норми, цінності, принципи, а отже, поведінку. Як зазначають вітчизняні дослідники Т.В.Говорун та О.М.Кікінеджі, замість традиційної моделі статевої соціалізації, за якої у дівчат формується фемінінний, а в хлопців – маскулінний тип поведінки, в останні десятиліття в суспільстві активно схвалюється так звана інверсійна (обернена) модель психологічної статі, яка визначає маскулінну поведінку для жінок і фемінінну – для чоловіків [75]. Це спричинює формування унісексуальної (або бісексуальної) моделі статевої поведінки і провокує молодих людей на сексуальні стосунки в одностатевому середовищі. Як наслідок цього, серед молоді зростає цінність гомосексуальних взаємин та збільшується кількість осіб з нетрадиційною сексуальною орієнтацією (геїв, лесбіянок, транссексуалів і т. ін.). Найбільші ризики цього у підлітковому віці, коли процеси статевого визрівання особливо активні. Перебуваючи на піку природної (фізіологічної й гормональної) бісексуальності, підліток гостро переживає амбівалентність своєї статевої ідентичності. Зняття мас-медіа традиційних табу на сексуальність (у тому числі й на аномальну) спонукає підлітків до ранніх статевих взаємин, “сексапільності”, ігнорування сімейних і репродуктивних цінностей, “безвідповідального сексу”, “сексу як засобу релаксації й отримання задоволення”. У зв’язку з цим дедалі необхіднішими стають статеве виховання і статева просвіта дітей і молоді.

Потенційну небезпеку для суспільного розвитку становить також *детабулювання й узвичаєння агресії* на рівні суспільства, включення її в культурний дискурс, тобто її усоціальнення. Проте значно реальнішу небезпеку становить не саме медіанасильство, а спроби певної кількості юних глядачів експериментувати з ним, відтворюючи його в реальному житті (“по цей бік екрану”), як реакція на ці спроби з боку соціального оточення і суспільства загалом, а точніше – брак реакції, байдужість. Медіасуспільства втрачають чутливість до агресії й насильства. І це не обов’язково пов’язане зі зміною моральних орієнтирів чи втратою “людяності”. Це передусім вияв природної адаптаційної реакції на надмір (як відомо, будь-який надмір активує дію механізмів, що його обмежують). Це доводить, зокрема, у своїх

відомих експериментах С.Мілграм, який неодноразово відзначав зростання байдужості людей, особливо жителів великих міст, і їх відчуження одне від одного саме як адаптаційну реакцію, спрямовану на захист своєї нервової системи від надмірних перевантажень “чужим боєм” [175]. Якщо через надмір насильства в інформаційному просторі й суспільному дискурсі воно перестає цікавити індивіда і більше не викликає в нього яскравих емоцій, це цілком можна розглядати як адаптацію до ситуації надміру (десенсибілізацію). Однак адаптація, звикання, втрата чутливості до насильства великої кількості індивідів виходять за межі індивідуального і постають як проблема надіндивідуального рівня. Інституціоналізація й узвичаєння агресії, насильства, жорстокості послаблюють дію механізму емоційного відчуження від цих феноменів, сприяють інтеграції їх у масову свідомість і масову культуру, роблять їх цілком конкурентноспроможними разом з іншими соціальними категоріями і цінностями медіасуспільства. А це активує питання безпеки інформаційного і соціального середовища медіасуспільства. Відомий гуморист М.Задорнов, розмірковуючи про стан культури в пострадянських країнах, без гумору констатував, що слов’янські народи неможливо знищити шляхом війни, тому що у війні вони непереможні, – їх можна деморалізувати, і тоді вони знищать себе самі.

Оскільки соціалізація передусім є завданням суспільства і дорослих (а не дітей), на яких покладено відповідальність за успішний її перебіг, і те, що вона має вирішувати проблему “забигання вперед” (передбачення майбутнього), це складне завдання непосильне для дитини, особливо на перших етапах її онтогенетичної соціалізації. Це до снаги лише дорослим, які свого часу пройшли школу соціалізації, тому знають, що і як треба робити. Тож спрямування дитини як активного експериментатора і суб’єкта свого життя і як потенції, що прийшла у цей світ з метою самореалізації, у належне соціалізаційне русло є правом (волею) і обов’язком (відповідальністю) дорослих. І в цьому контексті конструкт “поневолення соціалізацією” втрачає первинно негативну конотацію і постає як доцільний і прийнятний, означаючи захист дитини від потенційно деструктивних сторонніх впливів заради збереження її для соціуму і неї самої.

Зростання ролі медіа в житті дітей і молоді, послаблення ролі сім’ї як традиційного інституту соціалізації, знецінення со-

ціальних традицій, надмірна “лібералізація” моралі, що панує у вітчизняному медіапросторі – все це здатне призвести до формування в юних глядачів викривленої картини світу, що ґрунтується на хибних уявленнях про загальнолюдські й соціальні цінності. Зрештою, серед них виникають уявлення про насильство як про спосіб досягнення успіху, про гроші – як про самодостатню цінність, про безвідповідальний секс – як про спосіб розважитися і отримувати задоволення коштом іншого тощо, внаслідок чого зменшується повага до цінностей, інтересів і потреб інших людей [168, с. 122]. Отже, є підстави говорити про істотне викривлення комунікаційного досвіду, в основі якого лежать послаблені й невизначені моральні норми (Е.А.Баранова, В.Г.Собкін, О.В.Федоров, В.П.Чудинова, А.В.Шариков) [225; 276; 304; 307; 308].

3.2.5. Соціальна поведінка в агресивному медіасередовищі

Існування в складних, проблемних, нестабільних, динамічних умовах (а агресивне медіасередовище – саме і створює такі умови) посилює дефіцит психофізичних і психологічних можливостей людей. Відповідно, за цих умов онтогенетична соціалізація (як історія соціалізації окремого індивіда) вимушено набуває адаптаційного характеру і змісту. За Ш.Тхостовим, об’єктивний світ існує для людини й її свідомості настільки, наскільки вона змушена контактувати з ним, пристосовуватися до нього, виявляти його для себе. Виявлення навколишнього світу залежить від того, наскільки передбачуваним (тобто “щільним” і “пружним”) він виявляється: чим передбачуванішим він є, тим більше він втрачає “щільність” і “пружність”, розчиняється в суб’єкті [271]. Індивіди як носії суб’єктності мусять постійно адаптуватися до світу об’єктивних – “щільних” і “пружних” – феноменів соціального буття, і в такий спосіб забезпечується рівновага живих, зокрема, й соціальних систем із середовищем їх існування та зберігається їх цілісність.

Гомеостатичне розуміння ґрунтується на сформульованому В.А.Петровським [213] “постулаті відповідності (доцільності)” і означає, що будь-які зміни у природному, соціальному, технічному, культурному й іншому середовищах, виводячи соціальних (індивідуальних і колективних) суб’єктів із стану рів-

новаги, активують і спрямовують їх на відновлення втраченої сталості. Гомеостатичний підхід відбиває природне прагнення всього живого до гармонії, безконфліктного існування і зв'язків із зовнішнім світом, до послаблення дискомфорту, фрустрації, напруження, або, як висловлюються з цього приводу П.Бергер і Т.Лукман, до “повернення до нормальності” [30]. Е.Еріксон вважає, що класичний механізм адаптації діє за схемою: виникнення і усвідомлення суперечності – посилення тривоги, або мобілізація захисних сил і реакцій організму, – захисна реакція спротиву, або підвищення стійкості організму до стресогенного впливу, – біфуркація (стабілізація стану, відновлення рівноваги, гармонія, або, навпаки, виснаження і навіть загибель суб'єкта, що адаптується) [218; 325].

Соціальна адаптація в умовах агресивного (нестабільного, множинного, семантично невизначеного) соціального середовища набуває для людей життєвого смислу, перетворюється на спосіб життя. Відбувається своєрідне змагання між мас-медіа і цільовими медіааудиторіями, випробування ними своїх ресурсів і засобів на життєздатність і конкурентоспроможність: медіа вдосконалюють засоби впливу на аудиторії, а аудиторії у відповідь на це вдосконалюють засоби захисту і стратегії подолання. За цих умов істотно посилюється потреба людини в особистому самозбереженні (збереженні свого життя, своєї ідентичності, психологічного статус-кво у відносинах зі світом), і у зв'язку з цим в неї інтуїтивно включаються різноманітні – нормальні (доцільні “тут і тепер”) і невротичні (нормальні в минулому, але аномальні “тут і тепер”) – механізми психологічного захисту [218, с. 15]. Масований вияв індивідуалізованих форм невротичного захисту, тобто поширення цих форм на великі аудиторії, стає проблемою соціальною, проблемою суспільства в цілому (соціальні неврози).

Множинна медіарепазентація соціального світу, з одного боку, активує смислоутворення, пошук глибинних інтенцій, а отже, позитивний розвиток загалом, а з другого – спричинює згорання смислоутворення, втрату “старих” смислів, тобто соціальну деградацію. Під її впливом світ у цілому стає більш інтегрованим й інтернаціональним або, навпаки, дедалі більше поляризується, стає ксенофобічним, сповненим нав'язливих страхів, нетолерантним ставленням до всього “чужого” (інших

культур, релігій, суспільно-політичних ідей і т. ін.), постійним пошуком ворогів тощо. Навряд чи світ стає більш поверховим та екстравертивнішим. Щойно ці ознаки сягають певної критичної межі, як Невидима воля соціалізації повертає його на шлях посилення соціальної свідомості, саморефлексії, інтроверсії, повернення уваги до своїх потреб і насамперед до питань духовності, збереження “людськості” тощо.

Логічно припустити, що необхідність адаптуватися до умов повсякчас підвищеної агресії спричинює формування нового типу соціального суб’єкта. Це припущення лежить просто на поверхні і здається самоочевидним. У зв’язку з цим постає питання, який психотип людини формується в умовах агресивного медіасередовища. Однак це питання, як свого часу теорія рис, стає риторичним і практично нерозв’язуваним при спробі вивести його в емпіричну площину. Наразі це питання залишається відкритим, і відповіді на нього ще належить дати, а нині можна говорити лише про високу ймовірність поширення, зокрема, таких психотипів: 1) уникного (пасивного, безініціативного, відсторонено-байдужого, для якого характерні соціальний аутизм, страх перед світовими проблемами, страх за майбутнє, соціальні фобії, зокрема, сприйняття світу як агресивного, недружнього, ворожого тощо); 2) індивідуалістично-егоїстичного, спрямованого на задоволення суто егоїстичних інтересів і потреб; 3) конформного, маргінального, невизначеного (Космополіта, Громадянина Світу, для якого не існує сталих прив’язок до певних культур, суспільства, соціуму.

З приводу цього і багатьох інших питань такого плану в різних теоретичних і прикладних сферах існують досить суперечливі погляди. Пошук відповідей на ці запитання ускладнюється тим, що соціалізаційні ефекти перебування у сфері впливу медіасередовища істотно відстрочені в часі, і їх прогноз не може бути стійким і остаточним, тобто “прогнозом на всі часи”. Тож, наразі відповідь одна: “У Бога всего много”, тобто людство і соціуми мають численні альтернативи для вибору і, зрештою, цей вибір залишається за ними. Одні обирають шлях “сильних”, “мужніх”, “витривалих”, що активно перетворюють світ і себе в ньому і знають, що “все, що не вбиває людину, робить її сильнішою”. Інші, навпаки, обирають шлях “слабких духом”, “бояз-

ких”, тих, що замість оптимізму і віри несуть на собі тягар приречення і безвір’я, недовіри до людей і світу.

Апелюючи до ідей топології соціального суб’єкта А.Ш.Тхостова [271], стверджуватимемо, що агресія в медіасередовищі, яка створена й накопичена там завдяки медіа, є одним із тих його показників, який, крім його активності, динамічності, множинності та ін. є тією субстанцією, яка створює необхідні для нормального його функціонування і виконання ним своїх соціальних функцій “щільність”, “пружність”, “непрозорість”. Саме це робить його, по-перше, значущим для тих, хто в ньому перебуває, а по-друге – не дає їм змоги втрачати пильність. У зіткненні з агресією індивіди, групи, соціуми відчувають власне феноменологічне існування. І це відчуття тим виразніше, чим “непрозорішим” (важким для осмислення й опрацювання) воно для них постає. Як стверджує А.Ш.Тхостов, індивідуальна і соцістальна свідомість у культурному, гуманістичному й інших її аспектах активується і формується лише у зіткненні з “непрозороністю” і “запереченням іншого”, коли інше намагається її “поглинути” [272]. Виходячи з цього, простір, вільний від агресії, як ідеально чисте повітря, притлумлює пильність і відповідальність тих, хто ним дихає, внаслідок чого ймовірність його екологічно-го забруднення автоматично зростає.

Дитина, як соціальний суб’єкт, так само здатна виявляти сама себе лише при зіткненні з “іншим” (предметами і явищами соціального світу, іншими людьми). За А.Ш.Тхостовим, соціум, соціальне середовище виявляють себе спочатку через вплив на тіло дитини та її відчуття, потім – на її емоції і почуття, а згодом – на її думки, уявлення, ставлення і т. ін. І зміни, що при цьому відбуваються, дитина сприймає й інтерпретує як зовнішній світ. Спочатку “плотність” і “пружність” буття постають перед нею як “жорсткі” й незручні предмети і явища, і лише згодом, у процесі дорослішання, вона поступово освоює ці якості. Так, дитина дізнається про існування мислення лише при зіткненні з труднощами прийняття рішень, про пам’ять – коли та в потрібний момент дає збій. Мислення і/чи пам’ять у нормальному їх перебігу їй недоступні, тому що в цьому разі вони “прозорі”. Тільки в акті проблематизації розум стає відкритим для існуючої незалежно від нього реальності – непіддатливої, “щільної”, здатної чинити спротив. Лише зазнаючи зовнішніх впливів, об’єкт ви-

являє для себе свою “масу”, і лише впливаючи на інших (інший об’єкт) – свою “силу”. Так, створивши для дитини умови нормального фізичного і психічного існування і належний контроль за цим, а також вимагаючи від неї дотримання означених норм і встановлених правил, мати (чи інші представники соціалізувального її оточення), по суті, створюють необхідну сукупність “спротивів”, які зрештою й зумовлюють конфігурацію її “культурного тіла”, контур якого – окреслений природними перешкодами – не збігається з межами її “психічного” Я [272].

Отже, вписування дитини в контекст культури пов’язане з особливою практикою об’єктивації фізичної її активності і визначенням необхідних свідомих обмежень, що виявляється як розвиток довільності, самовладання, самоконтролю і т. ін., або, за А.Ш.Тхостовим, вторинної “прозорості” тілесних функцій. Це, власне, і є шлях соціалізації, який виявляється як “розгортання” одних соціальних функцій (відповідальності, суб’єктності, вчинковості тощо) і “згортання” інших (імпульсивність, дискретність та ін.). Активуючи й дедалі більше посилюючи атрибуцію відповідальності, приписуючи дитині почуття провини і маніпулюючи ним, суспільство створює цілу технологію контролю, що ґрунтується на численних обмеженнях і заборонах. Спочатку ці заборони діють у сфері фізіологічних потреб і функцій дитини (правила гігієни, фізіологічних відправлень, прийняття їжі тощо). Це справді серйозна праця для дитини раннього і дошкільного віку, яка докладає чимало фізичних і душевних зусиль, аби навчитися правильно їсти, користуватися горшком, ходити, бігати, говорити, читати, їздити на велосипеді. Починаючи зі шкільного віку створюється належна “щільність” комунікацій, і в цьому також присутні численні комунікаційні обмеження, заборони й табу, які дитина завжди прагне порушити і порушує хоча б у власній уяві: прагнення порушити табу завжди поряд з людиною [59, с. 357]. І одним з ефективних чинників створення належної щільності дитячого буття є ситуації (умови, чинники, предмети, явища, феномени), що активують агресію і страх. Природні дитячі страхи мають бути прожиті вчасно, і так само вчасно дитина має набути досвіду успішного їх проживання і подолання.

Одним із виявів топології соціального суб’єкта в ситуації страху є явище *відчуження*, яке саме по собі досить суперечли-

ве. З одного боку, це нормальна здатність, яка починається з того, що дитина вчиться відрізняти свої стани, думки, почуття від не своїх, власне зображення у дзеркалі від себе самого, персонажа казки, мультфільму чи фільму жахів. Універсальним критерієм такого розрізнення є ступінь спротиву (міра керованості), які суб'єкт відчуває на межі з “непрозорим”, “об'єктним”, іншим. Лише у “відчуженому”, об'єктивованому вигляді свідомість постає як очевидність, починає існувати, стає доступною для рефлексії і самоаналізу.

Згідно з ідеєю “прозорості”, доцільно говорити й про *відчуження* (непрозорість) *емоцій*. Останні мали б бути спрямовані лише на зовнішній світ, який оцінюється як страшний, приємний чи неприємний, однак насправді вони характеризують суб'єктивні стани: страх, сум, радість і т. ін. Емоційні стани первинно припускають високий ступінь відчуження. Стан відчуження емоцій характеризують феномени “так, начебто”, “взяти себе в руки” і т. ін. Патологічні форми відчуження часто трапляються у сферах, у яких добре розвинене оволодіння (довільні рухи, мислення, пам'ять, воля) і зрідка там, де оволодіння розвинене нормально або мало. Двома полюсами “нормального” відчуження є зовнішній світ та емоційні стани. І те й те не потребують підтвердження. Доведенням їх істинності є вони самі. Мати хибні чи помилкові відчуття неможливо – всі вони істинні, оскільки відчуття в принципі не можуть бути іншими: істинність, за А.Ш.Тхостовим, є єдиною модальністю відчуттів, яку вони взагалі мають [271].

За переконанням А.Ш.Тхостова, “зондом свідомості”, за допомогою якого суб'єкт досліджує дійсність, щоб успішно в ній діяти, можуть слугувати лише негнучкі й однозначно передбачувані інструменти. І це свідчить не про обмеженість, а про далекоглядність законів соціального розвитку. Дуже важливою обставиною, на якій належить зацентрувати увагу, є те, що закони побудови топології соціального суб'єкта можуть бути лише жорсткими, “мертвими”. “М'якість” закону руйнує кордони відповідальності і не дає можливості інтеріоризувати його [271; 272]. Феноменологічно “закон” – це не просто те, що логічно викладено на папері, навіть якщо воно називається конституцією. Ознакою закону є передусім його невблаганність (навіть якщо вона ніде не записана). У світі майже не існує застиглих

законів, проте існують закони, яких належить дотримуватися і які неможливо скасувати, тому що одвіку відомо: якщо Дракона вбито, на його місці буде новий Дракон. Інколи люди порушують закони, але: 1) вони не можуть бути остаточно скасовані; 2) це не може бути безкарним для порушника. “Необ’єктивність” законів, тобто можливість неоднозначно інтерпретувати їх, як вважає А.Ш.Тхостов, руйнують топологію соціального суб’єкта, а зменшення гарантій неухильного їх виконання (зокрема, послаблення каральних функцій влади) призводить до корозії не тільки особистої, а й суспільної моралі. І в цьому разі нагадування про неодмінне покарання за недотримання закону (соціальних норм і правил) надходить: 1) з агресивного медіасередовища – як демонстроване медіанасильство і його наслідки; 2) від реального соціального середовища – як агресивний спротив тих, чий інтереси зазнали утиску чи їх поставлено під сумнів.

Ці нагадування спричиняють у дорослих глядачів і в дітей певний глибинний “рух душі”, про який багато дорослих, особливо тих, яким бракує часу для розмов із власними дітьми і які довірили своїх дітей сурогатній медіа-няні, часто й не здогадуються. І, неначе за задумом Невидимого проекту соціалізації, діти починають вочевидь демонструвати те, що у педагогічно виховній практиці і фаховій літературі відомо як проблемна поведінка. Подібна поведінка дитини – це перше, що привертає увагу до неї, передусім з боку соціалізувального її оточення. Проблемна поведінка сигналізує дорослим: щось відбувається не так. Згідно з тлумаченнями у більшості психолого-педагогічних словників, проблемною є дитина, через поведінку якої батьки, вихователі, інші дорослі з її оточення не здатні ефективно з нею взаємодіяти. Під ефективністю тут мається на увазі здатність дорослих спонукати дитину до того, аби вона піддавалася соціалізувальному впливам і виконувала їхні педагогічно-виховні вимоги. За такого підходу під проблемною поведінкою дитини розуміють такі її вияви і моделі, які не зрозумілі передусім для дорослих, що оточують дитину, і не схвалюються ними. Таким чином, відповідальність за проблемну поведінку дитини перекладається з неї самої на оточення, якому справді часто бракує компетенцій для подолання цієї проблеми [41, с. 117]. Небезпека проблемної поведінки полягає навіть не в тому, що за певних умов – неналежно сформованої правової і моральної сві-

домості (причому не стільки у дитини, скільки в соціальній ситуації її розвитку загалом, у соціальному середовищі, в якому відбувається її соціалізація), певними особливостями її характеру та емоційно-вольової сфери, викривленні структури дитячих потреб тощо – вона може набувати ознак **асоціальної** (репрезентованої вчинками, які не є протизаконними, але виходять за межі існуючих у суспільстві морально-етичних норм) або й **анти-соціальної** (неадаптивної, деструктивної, неприйнятної як з погляду моралі, так і з погляду закону і права). Справді небезпечним є те, що така поведінка має тенденцію до узвичаєння, і в разі, коли експерименти дитини з проблемною поведінкою не відстануть належної оцінки й однозначного заперечення з боку соціалізаційного оточення, вона стає звичною і сприймається як нормальна і прийнятна.

У середовищі нинішніх “медіадітей”, особливо підлітків дедалі більше поширюються **девіантні моделі поведінки**, зокрема: 1) кримінальна поведінка; 2) адиктивна поведінка (або поведінка залежності); 3) агресивне (дискримінаційне) комунікування; 4) віктимна поведінка; 5) агресивні дії некримінального характеру; 6) поведінка уникнення; 7) аутоагресія (або агресія й агресивні дії, спрямовані на себе самого).

Найнебезпечнішою формою девіантної (від лат. *deviato* – відхилення) поведінки є **кримінальна** поведінка, яка є протиправною і передбачає не лише моральні санкції, а й покарання, визначені чинним законодавством.

Кримінальна (злочинна) поведінка є предметом дослідження не лише соціальних психологів (предмет соціальної психології), а й кримінологів (а отже, це галузь досліджень і предмет юридичної психології).

Іншою девіацією є **адиктивна (залежна) поведінка**, що передбачає психологічну залежність від чогось чи від когось (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, телеманія, ігроманія, культова залежність тощо), спричинену поєднанням неправильного розвитку дитини і несприятливих обставин її життя (“поганої” соціальної ситуації) і являє собою окремі вчинки чи систему вчинків, що суперечать прийнятим у суспільстві моральним і/або правовим нормам. Адиктивна поведінка є сферою досліджень соціальних психологів і психіатрів.

Досить поширеними видами агресивної поведінки, що характеризуються дискримінацією й приниженням інших осіб, є: 1) цькування (дискримінаційні дії одних членів групи стосовно інших, які найбільше потерпають від цих дій, виконуючи роль цапа відбуйвайла); 2) груповий тиск, відомий в англomовній літературі як *mobbing* (особливо відчутний у ситуації групового конфлікту); 3) задирання, або *bullying* (постійні, систематичні і досить тривалі образи й напади на дитину з боку певних членів групи, в тому числі й фізичне побиття). Систематичність і тривалість такої поведінки можуть виснажити її жертву і спровокувати виникнення в неї суїцидальних думок або й суїцидальні дії. За даними спеціальних досліджень, у світовій практиці 13–15% школярів мають досвід цькування (були його ініціаторами чи жертвами). Натомість у вітчизняній практиці, за даними Л.А.Найдьонової, таких школярів 30%, тобто вдвічі більше [192]. У разі такої поведінки сприйняття соціальної ситуації є істотно викривленим як переслідувачами, так і жертвою. До того ж у цій ситуації певною мірою потерпають обидві сторони. Переслідувачі, потерпаючи через брак уваги й любові з боку значущих дорослих, почуваючись відторгненими, впевнені, що їх жертви, навпаки, є “улюбленцями” цих дорослих і намагаються суворо помститися їм за це. А жертви потерпають двічі: по-перше, здебільшого почуваються ізольованими від дорослих і не розраховують на їхню допомогу; по-друге, потерпають від дій переслідувача. Основними причинами цькування зазвичай є соціальні і майнові розбіжності, а також сприйняття іншої людини як такої, що, з погляду переслідувача, виборола собі право бути іншою, “не такою, як усі” (а це не завжди відповідає дійсності).

Іншою потенційно деструктивною формою поведінки є ***віктимна поведінка***, або поведінка приниженої людини, жертви за визначенням, яка притягує до себе увагу любителів познуватися і принижувати слабших і провокує їх саме на такі дії. Це потенційно деструктивна, невротична поведінка потенційної жертви насильства, готової мовчазно піддатися владі особі, яку сприймає як значно сильнішу, впливовішу, здатну підпорядкувати собі близьке оточення носія віктимної поведінки [97, с. 67]. За цим стоїть неусвідомлене визнання того, що життя неможливе без насильства, а насильство, своєю чергою, неможливе без тих, хто в принципі погоджується бути його жертвою. У певний

момент своєї індивідуальної історії індивід робить висновок, що чинити спротив насильству значно витратніше, ніж змиритися з ним. А згодом знаходить підтвердження цього, відбиті в культурних пам'ятках і закріплені в мові. Наприклад, росіяни чи українці говорять щось на кшталт: “Краще погодитися, ніж пояснити, що ти цього не хочеш”, а серед англійців поширений вислів: “If rape is inevitable, relax and enjoy it” (“Якщо зґвалтування не уникнути – розслабся і насолодися цим”). Чимало підтверджень цього є й у кримінальній практиці. Так, після трансляції телекомпанією CBS фільму “Кричи: Гвалтують!”, у якому було показано страждання жінки – жертви зґвалтування, котра звернулася по допомогу до правоохоронних органів, протягом кількох наступних тижнів кількість звернень жінок до поліції з приводу зґвалтування істотно зменшилася: страждання, заподіяні їй гвалтівником, перетворилися в ніщо порівняно зі стражданнями, яких їй довелося зазнати від правоохоронців.

Перегляд фільмів з насильством потенційно здатний викликати до життя найрізноманітніші викривлення поведінки: демонстративні виклики оточенню, ризиковані вчинки, безглузді або, навпаки, небезпечні для життя дії, бійки, вербальну агресію (лихослів'я, сексуальні вульгаризми) тощо. Найчастіше такі дії не мають нічого спільного з системною поведінкою і є імпульсивними, ситуаційними виявами агресії (поодинокими чи більш-менш регулярними), які спрямовані переважно на “завоювання” певних привілеїв (іграшок, статусу, уваги), тобто вони здебільшого мають інструментальний характер. Вдаючись до такої поведінки, діти, як правило, не знають кращого й ефективнішого способу. Агресія нормальної дитини практично ніколи не є самоціллю і не пов'язана із свідомим наміром завдати шкоди іншому, тому її не можна кваліфікувати як агресію ворожу. Коли дорослі думають, що дитина поводить себе агресивно, щоб розгнівати їх, то вони у багатьох випадках помиляються. Агресивна поведінка дитини має реактивний характер і є імпульсивною, афективною реакцією на “несправедливі” дії стосовно неї, які виявляються у плачі, криках, вербальній агресії (образливі вислови, погрози, лихослів'я), мовчазній чи, навпаки, демонстрованій недобррозичливості, а також у використанні грубої фізичної сили (наприклад, псування речей, ламання іграшок, што-

вхання, кусання тощо). І все це дитина найчастіше адресує безпосередньо тим, хто її образив [2; 28; 55; 82; 198; 256; 331].

Соціальна психологія стикається з певними труднощами у визначенні агресивності, агресивних дій, агресивної поведінки, що можна пояснити застосуванням їх у надзвичайно широких контекстах. Е.Аронсон називає агресивною поведінку душителя з Бостону, який вбивав жінок у їхніх квартирах; футболіста, що виборює м'яч на футбольному полі; підлітка, який погрожує суїцидом, аби привернути до себе увагу; трирічну дівчинку, яка відбирає іграшки в інших дітей, тощо [14, с. 257]. За Е.Аронсоном, існує щонайменше два критерії, за якими агресія в поведінковому аспекті (як ознака деструктивної, руйнівної поведінки) відрізняється від агресії в культурно-нейтральному аспекті (як надмір активності, настійливості, наполегливості і т. ін.): 1) деструктивність цілей, мотивів, намірів, дій і наслідків, пов'язаних з агресією; 2) усвідомлення деструктивних цілей як таких, що завдають шкоди іншим, і умисність керованої цими цілями поведінки [14, с. 258]. Якщо на ранніх етапах еволюції змагально-агресивна поведінка людей як демонстрація ними своїх переваг у силі стосовно інших людей (груп людей) була природною, мала високий адаптаційний потенціал і, власне, становила єдину можливість для виживання [14, с. 266], то нині таку саму поведінку іноді вважають деструктивно-агресивною і неадаптивною. В межах психоаналізу Е.Фромм поділяв агресію на “злорякісну” (деструктивну, неадаптивну, таку, що загрожує самозбереженню і виживання) і “доброякісну” (що задовольняє вітальні потреби людини, сприяє її адаптації, забезпечує її виживання і збереження як виду) [289]. Необихевіоризм розглядає агресивну поведінку як наслідок фрустрацій, яку індивід мусить долати у процесі соціального навчання (Дж.Долард, Г.Міллер, А.Бандура, Л.Берковитц). З погляду інтеракціоналізму, вона є наслідком об'єктивного “конфлікту інтересів”, “несумісності цілей” окремих особистостей і соціальних груп (Д.Кемпбелл, М.Шериф), у когнітивізмі – результатом “дисонансу” і “невідповідностей” у пізнавальній сфері суб'єкта (Л.Фестінгер, Дж.Тешфел). Біологізаторські концепції пояснюють агресивну поведінку як природну боротьбу живої істоти за виживання. Видатний етолог, лауреат Нобелівської премії в галузі біології К.Лоренц розглядає агресію за межами культурної опозиції “до-

бро – зло” і визначає її як успадковану адаптаційну властивість живих організмів і систем [149].

Вияви реактивної агресії супроводжуються специфічними емоційними станами (гнівом, ворожістю, ненавистю, злістю тощо) і можуть стати особливо небезпечними, коли набувають колективного, міжгрупового характеру (терор, геноцид, расові, релігійні, ідеологічні зіткнення тощо). Зростання насильства і агресивної поведінки в суспільстві пов’язане з двома аспектами: 1) легітимізацією й унормуванням насильства; 2) реальним зростанням агресивності під впливом медіанасильства. Перша проблема є, власне, проблемою культурного насильства (Й.Галтунг), яке призводить до того, що інші вияви насильства починають сприйматися як справедливі. Отже, культура і її посередник – мас-медіа – пропагують, навчають, змушують розглядати агресію, експлуатацію, репресії тощо як нормальні природні явища або не помічати їх зовсім.

З об’єктивних причин вплив телебачення на думки і поведінку людей особливо посилюється в умовах урбанізації. У місті (особливо у великому) інформаційні потоки більш інтенсивні й насичені, істотно вищий загальний темп життя. Міські жителі віддалені від природних умов існування і багато часу проводять в умовах великого скупчення інших (переважно чужих) людей, інтенсивного транспортного руху тощо. Тому мешканці великих міст змушені більше контролювати і оберігати своїх дітей, ніж усі інші [95; 204].

Нестача природної для дітей активності, особливо ігрової, істотно збіднює їхнє емоційне життя, призводить до ранньої і односторонньої інтелектуалізації психіки. Втрата навичок колективної дитячої гри зумовлює розвиток у дітей страхів і тривожності. За даними О.Захарова, у міських дітей, особливо тих, що не мають братів і сестер, природні дитячі страхи частіше набувають патологічного характеру. І для роботи з дитячим страхом дитячі психологи часто вдаються до ігор, в які діти мали б гратися у природних умовах [95]. Життя дитини, що зростає в медіасуспільстві, розгортаючись у “штучному” просторі, створеному з подачі дорослих електронними медіа, просто не залишає для цих ігор місця.

Викривлення емоційного досвіду є причиною зростання тривоги і самотності, послаблення адаптаційних можливостей,

стресових розладів та суїцидальних настроїв, поширення агресивних тенденцій, згортання репродуктивних намірів й порушення репродуктивних функцій на рівні нації (О.В.Шариков, Федоров, Е.А.Баранова, В.П.Чудинова) [210; 276; 304; 307]. Усе це виявляється як у взаєминах людини із соціумом, природою, культурою, так і з предметним середовищем та взаєминах із власними дітьми [218, с. 13]. Тривога, як неясний і некомфортний емоційний стан, що супроводжується поганими передчуттями, страхом, занепокоєнням, здебільшого створює мотивацію для реакції уникнення (уника поведінка підкріплюється зменшенням тривоги). Тривога часто супроводжується відчуттям безглуздості, недосконалості і хаотичності влаштування світу. Якщо цей стан не вдається опанувати, виникає так званий “синдром неадаптації” – загальний гіпертривожний стан, який виявляється в розладі когнітивної сфери, психічного самопочуття і соціальної поведінки. Надмірна тривожність (гіпертривожність, неадекватний страх, який не асоціюються з конкретними ситуаціями чи об’єктами і не є наслідком впливу конкретного психологічного стресора, наприклад, страх невідповідності) є досить типовим дезадаптаційним розладом для дитинства і ранньої юності. Діти з цим розладом надмірно стурбовані майбутнім, власними успіхами, своїм соціальним статусом, станом свого здоров’я тощо (невротична особистість).

Д.Філліпс із колегами вивчали рівень самогубств серед підлітків після телевізійних повідомлень чи документальних нарисів про самогубства і з’ясували, що протягом тижня після передач зростання підліткових самогубств було значно вищим, ніж це можна пояснити лише випадковістю. Крім того, що ширше самогубство висвітлювалося великими телевізійними мережами, то вищим було наступне зростання кількості самогубств. Ці тенденції спостерігалися практично в усіх випадках, які дослідники брали до уваги. Таким чином, найімовірніше пояснення їх зростання після висвітлення відповідних подій мас-медіа полягає в тому, що це є пусковим моментом для наслідування у процесі, подібному до паніки (масові “навіювальні” отруєння тайленолом та цианідом у 1980-х роках).

Поширення і посилення агресії на рівні суспільства є процесом і результатом засвоєння індивідами (соціальними групами) в процесі набуття ними “агресивної готовності”, тобто до-

свіду агресивних думок і агресивної поведінки. Існує два типи соціалізації агресії: *ординарна* (безпосереднє засвоєння агресивної готовності і агресивної поведінки в процесі прямого безпосереднього досвіду або через спостереження) і *парадоксальна* (формування агресивності внаслідок фрустрації, придушення можливостей самореалізації, які переживаються не лише в агресивному контексті, а й поза ним, поза відвертими виявами ворожості й агресії). Блокування актуальних потреб дитини часто відбувається в умовах надмірної турботи й гіперопіки, і, отже, парадоксальна соціалізація є побічно-агресивним варіантом соціального досвіду, що блокує самостійність дитини.

За З.Фрейдом, ще до народження людини в ній закладено природні агресивні потяги, які залишаються у “згорнутому”, неактуалізованому стані допоки на них немає соціального запиту [282]. Вже на етапі передсоціалізації, тобто в період свого “досоціалізаційного” розвитку, дитина здатна виявляти агресивні дії. Перші вияви агресії немовлям – голосний крик, яким воно “вимагає” погодувати його, змінити йому пелюшки, задовольнити інші фізіологічні потреби. Бути агресивною дитину з перших днів життя спонукає інстинкт самозбереження. Агресивність немовлят, за К.Ізардом, є атрибутом їхньої боротьби за існування [104]. Зокрема, К.Ізард описує такі вияви агресивної поведінки дітей раннього віку, як річ і крик, скреготання, стискання й оголення зубів, невдоволене обличчя (що виявляється завдяки типовій вертикальній складці шкіри на лобі), стискання кулаків, тупотіння ногами і т.ін., які з’являються досить рано і є типовими для всіх дітей, незалежно від того, до якої культури вони належать.

У процесі дорослішання й соціалізації внаслідок соціального навчання (А.Бандура) дитина вчиться інших, значно досконаліших способів агресивної поведінки [20]. Тому А.Адлер розглядає агресію у структурі прагнення до переваги [7]. Відомий не лише як філософ, а і як визнаний теоретик виховання Ж.-Ж.Руссо вважав людську агресивність природним і законним результатом соціалізувального впливу суспільства. У дошкільному й молодшому шкільному віці, поки соціальні контакти дитини обмежені колом близьких людей, агресивність як особистісна риса характеру, яка погано диференціюється. Вона виявляється переважно в особливостях сприймання світу і став-

лення до нього (світ добрий, гідний довіри – світ злий, страшний, агресивний, підступний”), ніж у спрямованих на когось, доцільних актах агресії. Ворожість і агресивні дії, до яких час від часу вдаються діти цього віку, є, за К.Хорні, стратегією подолання тривоги в контактах із зовнішнім світом [298]. У підлітковому віці агресія стає диференційованою, спрямовується на конкретні об’єкти, що спричинюють фрустрацію, інтегрується у структуру особистості як риса характеру (агресивність) [33]. Високий рівень агресивності підлітків-хлопців, є також природною реакцією їх на фрустрацію, спричинену заборонними заходами дорослих. Як показали дані наших досліджень, саме хлопчики віком 11–14 років найбільше потерпають від заборон з боку дорослих.

Агресивні тенденції виявляються здебільшого в підлітковому і ранньому юнацькому віці. Цей період соціального експериментування і одночасної “кризи дорослішання”, віковими особливостями якого є, за Д.Фельдштейном, “негативний емоційний фон” і “внутрішня психологічна злість”, супроводжується різними формами ризикованої (девіантної) поведінки [278]. Вступивши в цей період з не досить сформованими навичками неагресивної соціальної взаємодії, підлітки досить часто вдаються до агресивних (асоціальних і навіть антисоціальних, кримінальних) дій, за які, з огляду саме на ці вікові особливості, для них передбачено менш суворі санкції і покарання, ніж для дорослих. Основними правопорушеннями підлітків є агресивні дії (бійки за володіння чимось чи кимось, насильницьке привласнення чужого майна, крадіжки, а також цькування, задирання, лихослів’я та ін.) щодо інших, особливо тих, чия поведінка сприймається агресором як віктимна, а самі вони оцінюються як слабші за нього самого – однолітків, однокласників, молодших (чи старших) осіб. Агресивна поведінка підлітків значною мірою вважається природною, зумовленою особливостями досвіду і віковими переживанням саме цього віку.

Підлітковий вік вже сам по собі є чинником живлення агресивності [21; 33; 45; 96; 117; 201; 256; 278; 327]. Вже майже не діти і ще не дорослі, підлітки стають на шлях самосоціалізації, часто виявляючись на ньому самотніми серфінгістами. Засвоєні системи уявлень і цінностей не завжди витримують апробацію на доцільність. А світ медіа – привабливий і доступний – часто

не має кращих альтернатив. Отже, підлітковий вік – це час, коли варто і слід вчитися критично сприймати світ і медіа, час медіа-освіти, формування медіакультури і компетентних взаємин з медіа [167]. Г.В.Бреслав, А.О.Реан, Л.Н.Семенюк, Я.Л.Коломінський та інші вважають, що цьому сприяють: 1) особливості фізичного розвитку і вікові психологічні особливості (відчуття дорослості, реакції емансипації та опозиції, потреба в самоствердженні, гостре переживання невдач); 2) жорстка внутрішньогруповою конкуренція, боротьба (часто без правил) за сфери впливу між різними групами старших підлітків; 3) ситуаційна, “невмотивована” агресія, спрямована на випадкових людей [45; 234].

Але так чи інакше перетворення агресивної поведінки на звичку агресивно поводитися залежить передусім від того, як оточення дитини реагує на її поведінку. Сім’я, соціальне середовище (друзі, референтні групи, школа, спортивна команда, клуб і т. ін.) можуть підкріплювати агресивні, асоціальні моделі поведінки або спонукати до переоцінювання й до переосмислення своєї поведінки. Люди (і діти) відтворюють ті моделі (сценарії) поведінки, які корисні їм у розв’язанні соціальних проблем. І така вивчена й визнана доцільною агресивна поведінка тривалий час залишається незмінною, тому що “переробити” агресивний сценарій непросто, а просоціальна поведінка потребує більше ресурсів, ніж агресивна. У цьому разі дитина може обрати й такий вихід, як пошук соціального середовища, де агресивна поведінка схвалюється чи принаймні не засуджується.

Агресивна поведінка – це не лише схильність до агресивних думок і дій, а й певний шаблон поведінки, який може спрацювати у конкретній ситуації, а також готовність інтерпретувати поведінку інших людей як агресивну, ворожу. Вона має соціокультурну й онтогенетичну детермінацію, тобто визначається набуванням у процесі соціалізації, а також орієнтацією на культурно-соціальні норми соціальної відповідальності і покарання за акти агресії. Отже, поширення агресії залежить від культури суспільства і ставлення його до цього феномену і починається з жорстокого поводження з дитиною в сім’ї, що активує агресивну її поведінку в стосунках з іншими (Р.Берджес), а також схильність до насильства у зрілому віці (Р.Хіткок). За даними Орегонського центру соціального набування, агресія дітей, сформована через погані сімейні взаємини, розвивається по

спіралі, тобто існує тенденція до підтримання й посилення її у наступному житті. Погані сімейні стосунки активують захисний тип агресії [218, с. 15]. Отже, крім медіанасильства, ще одним джерелом агресії в медіасередовищі є самі люди, які продукують агресію у відповідь на умови власного існування.

3.2.6. Вимушена самосоціалізація в агресивному медіасередовищі (або соціалізація без дорослих)

Найбільшою небезпекою надмірного й масового захоплення медіа є те, що ціле покоління дітей “випадає” за межі дії традиційних соціальних і соціалізувальних відносин. Складається ситуація, за якої засвоєння дітьми належних соціальних знань і досвіду фактично відбувається *без участі дорослих*. Основним їх джерелом виявляються аудіовізуальні медіа. Тож і проблемне поле соціалізації та її дискурс формуються не так соціалізувальним оточенням дітей, як мас-медіа і, власне, самими дітьми. А отже, соціалізація дітей у медіасуспільствах постає, з одного боку, як *медіасоціалізація*, тобто соціалізація, яка відбувається у сфері активного впливу медіа, а з другого – як вимушена самосоціалізація, що здійснюється в умовах недостатньої участі у житті й соціалізації дітей близьких і значущих дорослих. І це становить серйозні небезпеки для реалізації сценарію успішної соціалізації.

Брак участі дорослих у житті дітей означає відчутний дефіцит конче необхідних дітям: 1) обміну емоціями з ними; 2) опосередкованих дорослими сенсорних контактів із світом; 3) обміну інтеракціями з дорослими (спільних дій, традиційних дитячо-дорослих діяльностей тощо); 4) міжособових контактів; 5) вербального обміну і т.ін. Цей дефіцит створює умови для виникнення характерного стану депривації, за якого дитина виявляється істотно обмеженою у впливах подразників (сенсорних, емоційних та інших), необхідних для нормального розвитку її тіла і мозку, які за нормальної ситуації розвитку (“розвитку без медіа”) зазвичай у належній кількості надходять від близького оточення дитини і соціального середовища її існування [2; 38; 96; 138; 156; 187; 200; 224; 234; 259]. У зв’язку з цим можна говорити про характерну для “медіадітей” *медіадепривацію* – вторинну депривацію, спричинену нестачею емоційних, сенсор-

них, соціальних та інших контактів із навколишнім світом через перевантаження контактами з медіа.

Потенційно небезпечним є також те, що передоручення дітей медіа створює умови, за яких діти начебто потрапляють у демократичнішу ситуацію розвитку й отримують більше повноважень і самостійності, але насправді вони потрапляють у ситуацію, за якої змушені самотужки, без належної підготовки і без допомоги й підтримки дорослих розв'язувати численні проблеми, які ставить перед ними життя, і за відсутності контролю з боку дорослих, шляхом спроб і помилок вибудовувати відносини з навколишнім світом. Діти постають перед необхідністю робити серйозні соціальні вибори, до яких вони, як суб'єкти соціального життя, ще не готові. За цих умов значно раніше, ніж це потрібно дітям для нормального розвитку, відбувається їх **одорослення** [1; 105; 241]. Під раннім одоросленням розуміється, по-перше, одорослення дитячих інтересів і потреб (рання сексуалізація, захоплення адресованою дорослим медіапродукцією, цікавість до “дорослих” розваг і т.ін.), а по-друге – вимушена необхідність самостійно приймати рішення з важливих “дорослих” питань, самотужки організовувати власний інтелектуальний і моральний розвиток, що не лише неприродно, а й непосильно для дітей, особливо на етапі первинної соціалізації. Так само не можна покладати відповідальність за власне усотціальнення і на більш старших і значно самостійніших дітей, які вступили у підлітковий вік – вік, коли дитина мусить розв'язувати проблемні питання, пов'язані, по-перше, з особистим і, зокрема, гендерним становленням, а по-друге – з природним для цього віку соціальним експериментуванням і “вправлінням” у соціальній відповідності. Однак, як показує існуюча педагогічно-виховна практика, досить часто діти будь-якого віку залишаються сам на сам з медіа, а отже, фактично без нагляду соціалізувального оточення, за межами соціального контролю, в умовах, коли не діють або діють дуже однобічно механізми соціального підкріплення й соціальної підтримки.

Як показують житейські спостереження, діти цілком здатні впоратися з розв'язанням окремих питань, а в деяких з них навіть випередити дорослих. Так, у царині новітніх медіатехнологій вони часто виявляються компетентнішими за власних батьків і вчителів. Сучасний підліток може бути найкомпетентнішим

користувачем комп'ютера в родині: він знається на відеоіграх, слухає музику на Hi-Fi, друкує вітальні листівки і пересилає сімейні фотографії родичам, інсталує нові комп'ютерні програми для старших членів родини тощо. Це може істотно послабити авторитет останніх і навіть дати підліткові підстави некоректно й зверхньо поводитися зі старшими. Подібна ситуація може скластися й у школі, якщо, наприклад, випадково з'ясується, що вчитель не вміє користуватися Інтернетом. Це може стати справжнім випробуванням для учительського авторитету. І в разі капітуляції перед учнями йому залишиться лише скаржитися, що ті не визнають його авторитету і диктують йому власні правила гри.

У зв'язку з цим дорослі мають добре усвідомлювати, що, якщо на дитину покладено виключно самостійний вибір стратегії спілкування з медіа, вона, найскоріше, перетвориться на їх заручника і це створить проблемну ситуацію для неї самої і її близького оточення. Отже, незважаючи на демонстровану незалежність, ***дітям конче потрібна участь в їхньому житті дорослих***. Дорослі мають завжди достеменно знати, чим цікавляться їхні діти і бути готовими обговорювати з ними щойно переглянуті, у тому числі й суто “дитячі” телепрограми, висловлювати свої думки і зауваження з приводу побаченого, ставити запитання дітям й очікувати на відповіді. Особливо важливо, щоб дитина не залишилася сам на сам з телевізором чи будь-яким іншим відеопристроєм на початку ознайомлення її з медіа, коли закладаються основи для часової регламентації телеперегляду, а також осмислення й інтерпретації демонстрованих телевізійних образів [210]. Організація, регламентація і формування якісних стосунків дітей з медіа – це право, обов'язок і безпосередня відповідальність дорослих, і саме від них залежить якість соціалізації дітей у сфері медіавпливу і якість соціального їх життя загалом.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

1. У медіасупільствах у базову психосоціальну систему “особистість –соціум” (або “людина і світ”) активно включається впливовий і відносно самостійний агент-посередник – мас-медіа. Відтак діада “особистість –соціум” перетворюється на триаду “особистість – мас-медіа – соціум”, соціальне середовище людського існування, відповідно, постає як медіасередовище, а процес соціалізації відбувається як медіасоціалізація, тобто соціалізація, що відбувається за активного втручання медіа.

2. Медіасоціалізація в агресивному медіасередовищі передусім означає, що розвиток і усоціальнення дітей відбуваються: 1) в “одоросленому” світі (у світі “дорослих” символів, проблем, почуттів тощо), разом із цим – в умовах недостатньої участі дорослих у цих процесах (“соціалізація без дорослих”); 2) в умовах надмірної для дітей множинності й некомпліментарності (образів, меседжів, моделей світу тощо), фізіологічної, психологічної, соціально-психологічної неготовності дитини до опрацювання цієї “множинності”; 3) в умовах, коли діти фактично змушені самостійно організовувати своє життя і поведінку, в тому числі й відносини з медіа, до чого вони психосоціально не готові і для чого не мають належного досвіду.

3. Надмірне і бездоглядне перебування в агресивному медіасередовищі є найбільш небезпечним для дітей, що перебувають на етапі первинної соціалізації. Природна агресивність медіасередовища посилюється низкою специфічних чинників, а саме: 1) особливостями психічних процесів у дітей цього віку (особливостями їхніх сприймання, мислення і запам’ятовування, цікавістю і довірою до всього, що відбувається у світі, тощо), а отже, й активною інтерналізацією ними медіаобразів, легкістю їх використання для побудови суб’єктивних картин світу; 2) нестачею саморегуляції, нездатністю дітей самостійно організовувати свій час, а отже – надмірним захопленням медіа; 3) згортанням необхідних соціальних контактів із соціалізуюльним оточенням, а отже – “випаданням” дітей зі сфери дії соціального контролю.

4. Основними негативними наслідками надмірного і безконтрольного перебування дітей в агресивному медіасередовищі є: 1) “прагматизація” інтелектуально-пізнавальних інтересів; 2) відмова від читання, формування аудіовізуальної свідомості; 3) узалежнення від медіа (телеманія, ігроманія, Інтернет-залежність); 4) формування “медійної” картини світу, а разом із цим – хибних світоглядних настанов і цінностей; 5) штучне “одорослення” і рання “сексуалізація”; 6) медіадепривація (незадоволення і брак природних потреб і діяльностей через надмірне захоплення медіа); 7) порушення соматичного і психічного здоров’я та емоційно-почуттєвої сфери та інші.

5. Наслідки включення дітей різного віку в агресивне медіасередовище постають щонайменше у двох вимірах – індивідуально-особистісному (вплив на психіку і поведінку окремих індивідів) і над-індивідному, соціалізаційному. Вплив агресивного медіасередовища на окремих індивідів, їхню психіку і поведінку (вплив на мікро- і мезорівні) є виразнішим і різнобічнішим, ніж соціалізаційний їх вплив (вплив на макрорівні соціалізації). Останній є досить вибіркоvim та істотно обмеженим численними соціалізаційними санкціями і захистами, і за умови нормального перебігу первинної соціалізації та помірного споживання медій його негативні ефекти як такі, що не мають “соціалізаційної цінності”, є поверховими й зворотними і не змінюють сценарій правильної соціалізації. Як каже східна мудрість, “собаки брешуть, а караван іде”.

6. Кінцевий результат й ефекти впливу агресивного медіасередовища на дитину значною мірою залежать від особливостей перебігу первинної її (до-медійної) соціалізації та від змісту сформованих у неї на цьому етапі мотиваційно-ціннісних утворень, що опосередковують сприймання медіанасильства. Найбільш уразливими в умовах агресивного медіавпливу є діти, які вступили в період вторинної соціалізації з вадами соціалізації первинної (“не захищені соціалізацією”), а також ті, чия суб’єктність розгорнулася поза визначеним інтуїціями суб’єктного ядра сценарієм.

7. Агресивне медіасередовище містить не лише небезпеки і ризики, а й значний соціалізаційний потенціал і є потужним

ресурсом соціалізації, особливо для того етапу життя дорослої людини і дитини, який означається як вторинна соціалізація. Агресивне медіасередовище справляє на тих, хто в ньому перебуває, не лише негативний, а й позитивний вплив, виконуючи низку важливих соціалізаційних функцій: зміцнює базові настанови, набуті в дитинстві; створює плюралізм думок як необхідну умову екологічності медіасередовища (постійне заперечення необхідне для підтримання свідомості в стані “відкритої системи”); розширює світогляд, об’єктивує світосприйняття, дає “нерафіноване” знання про навколишній світ як цілісне явище, тобто не лише “хороший”, “дружній”, “правильний”, гідний соціального схвалення; спонукає до рефлексії над прихованою, потаємною, соціально не схвалюваною стороною життя, зміцнює мотиваційно-ціннісну систему, спонукає до особистісного зростання; готує дитину до майбутніх життєвих випробувань тощо.

8. Агресія в медіасередовищі є одним з тих його параметрів, що (поряд з новизною, змістовим насиченням, динамічністю, неузгодженістю й суперечливістю, здатністю породжувати множинні смисли і т. ін.) задає необхідні для нормального його функціонування “цільність”, “пружність”, “непрозорість”. Присутність агресії в медіасередовищі нагадує про те, що світ потребує не руйнування, а вдосконалення. Отже, проблема виходить у вимір “одвічного”, і, очевидно, не випадковим є те, що, незважаючи на величезну кількість емпіричних досліджень, причинно-наслідковий зв’язок між агресією в медіа і в реальному житті все ж достеменно не доведено. Ті дослідники, у чийх експериментах було зафіксовано кореляційні зв’язки між екранним і реальним насильством, найчастіше не роблять висновків про існування причинно-наслідкового зв’язку, а ті, хто експериментально не виявив жодних позитивних кореляцій, як правило, не стверджують, що такого зв’язку немає.

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Нині в багатьох країнах світу вперше в історії склалася ситуація, за якої соціалізація підростаючого покоління відбувається як „соціалізація з медіа” замість традиційної “соціалізації з дорослими”. Нинішні діти випередили дорослих, зокрема в самостійному опануванні нових медіа та новітніх аудіо-візуальних і цифрових технологій. Віртуальні світи, створені за допомогою технологічних новацій, є для дітей значно природнішими, ніж для дорослих, що становлять їхнє соціалізувальне оточення. Почувачись некомпетентними і розгубленими в цій ситуації, дорослі дедалі більше передоручають дітей медіа, і в цьому полягає чи не найдраматичніша їх помилка. З “мовчазної згоди” дорослих ціле покоління дітей потрапило в складне маргінальне становище, через що ті ж дорослі називають цих дітей “втраченим поколінням”.

Однак попри всі проблеми, актуалізовані в медіасупільстві, погляд, що надміру драматизує вплив мас-медіа, все ж видається надто упередженим. Він ігнорує потужні ресурси дитинства та адаптаційно-захисний потенціал, що формується в процесі “домедійної” соціалізації, тобто до моменту потрапляння дітей у сферу медіавпливу. Нині накопичено чимало даних, за якими вплив медіа є переважно поверховим, короткочасним і не зачіпає глибинних структур особистості. Перебування в медіасередовищі неоднаково позначається на психіці й поведінці різних дітей і стає небезпечним в умовах надмірного захоплення медіа і випадання дітей за межі соціалізаційного контролю.

За задумом Невидимої волі соціалізації, вплив агресивних медіа на соціалізацію майбутніх поколінь обмежується й регламентується системою чинників і механізмів самозбереження, самовідтворення і захисту, що має потужний адаптаційно-захисний потенціал з убезпечення дійсних і потенційних членів соціуму від випадкових (несприятливі обставини особистого життя) і спеціально спрямованих на них (політико-ідеологічна пропаганда і реклама, агресивні мас-медіа) сторонніх впливів.

У цьому смислі медіа і створене ними агресивне медіасередовище можна розглядати як випробовування для дорослих на їх компетентність і відповідальність за успішну соціалізацію підростаючого покоління. Агресія є одним з параметрів медіасередовища, який (поряд з новизною, змістовим насиченням, динамічністю, неузгодженістю й суперечливістю, здатністю породжувати множинні смисли і т.п.) задає необхідні для нормального його функціонування і виконання своїх соціальних функцій “цільність”, “пружність”, “непрозорість”. Наявність у медіасередовищі агресії вимагає від тих, хто в ньому перебуває, бути пильними і, навпаки, її відсутність притлумлює пильність, так само, як притлумлює її ідеально чисте повітря, і через це ймовірність екологічного забруднення того й того істотно зростає. Агресія в медіасередовищі нагадує про те, що світ потребує вдосконалення.

Великий потенціал захисту від деструктивного впливу медіа містить психосоціальна система під назвою “особистість” (як механізм відбору й привласнення “належного”, такого, що надає індивідові можливість для реалізації своєї “людськості”). І тут медіа створюють умови, за яких, з одного боку, виникають об’єктивні загрози для соціалізації (зокрема, пропонують альтернативні моделі належного

і піддають сумніву досвід попередніх поколінь). З іншого боку, завдяки цьому діти обмежено відтворюють соціальний досвід дорослих і не закріплюють “вивчені” останніми помилки.

Таке бачення не знімає, а посилює відповідальність дорослої спільноти за успішну соціалізацію дітей, що зростають у медіасуспільстві, і разом із цим – за долю суспільства, в якому їм випало жити. І ця справа – не для зневірених, а для сильних духом і компетентних дорослих, правом і обов’язком яких є проведення дітей шляхом успішної соціалізації за будь-яких життєвих реалій, у тому числі й ускладнених і викривлених медіа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абраменкова В.В.* Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 103–120.
2. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. – М.: ПЕРСЭ, 2008. – 431 с.
3. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2006. – 701 с.
4. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 302 с.
5. *Авер'янова Г.М., Дембицька Н.М., Москаленко В.В.* Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. – К.: ППП, 2005. – 308 с.
6. *Адлер А.* Наука жить / Пер. с нем. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
7. *Адлер А.* Понять природу человека / Пер. с нем. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
8. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
9. *Ананьев Б.Г.* О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Ученые записки. Вып. IX. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. – С. 144–150.
10. *Англо-русский словарь по телевидению: Изд. 2-е, переработанное и дополненное / И.С.Янкельсон, В.А.Хлебородов, Л.П.Герман-Прозорова.* – М.: Русский язык, 1985. – 320 с.
11. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. – М.: Аспект-пресс, 2000. – 228 с.
12. *Анцыферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №1. – С. 3–18.
13. *Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е.* Мотивация пользователей Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е.Войскунского. – М.: Терра-Можайск, 2000. – С. 55–76.
14. *Аронсон Э.* Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер. с англ. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 517 с.
15. *Аронсон Э., Пратканис Э. Р.* Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
16. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 320 с.
17. *Астапов В.М.* Тревожность у детей. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 160 с.

18. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е.* Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. – Т. 19. – 1998. – С. 89–100.
19. *Балл Г.О.* Актуальні методологічні питання дослідження моралі і моральної поведінки // Соціальна психологія. Спеціальний випуск. – 2007. – С. 14–22.
20. *Бандура А.* Теория социального научения: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
21. *Бандура А., Уолтерс Р.* Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 512 с.
22. *Баршшопець О.Т.* Лжеінформація в комунікаційних процесах // Соціальна психологія. – 2007. – Спеціальний випуск. – С. 48–50.
23. *Барт Р.* Мифологии / Пер. с фр. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2000. – 320 с.
24. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
25. *Башук А.И.* Манипулятивная природа телевидения: А.Хичкок, “Окна” с Д.Нагиевым и другие // Культура народов Причерноморья. – № 101. – 2007. – С. 9–13.
26. *Бевзенко Л.Д.* Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2002. – 437 с.
27. *Белінська І.В.* Страхі та фобії, що продукуються ЗМК, як інструмент маніпулювання / Людина у світі інформації: Матеріали наукового семінару “Соціально-психологічні проблеми медіаосвіти: від медіабезпорядності до медіазалежності”. – К.: Вид-во Ін-ту журналістики, 2008. – С. 13–17.
28. *Бенько Л.* Нормативна і девіантна поведінка особистості в умовах соціалізації // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 (19). – С. 64–69.
29. *Беньямин В.* Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. Избр. Эссе. – М.: Медиум, 1996. – С. 15–65.
30. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Пер. с англ. – М.: Медиум, Academia-Центр, 1995. – 323 с.
31. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
32. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л. Наука, 1988. – 270 с.
33. *Берковитц Л.* Агрессия. Причины, последствия, контроль. – М.: Олма-Пресс, 2001. – 512 с.
34. *Бех І.Д.* Особистісно-зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
35. *Блох С., Реддауэй П.* Диагноз: Инакомыслие. – К.: Ассоциация психиатров Украины, 1995. – 287 с.

36. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 312 с.
37. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры. – М.: Республика, 2006. – 269 с.
38. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. – М.: НПО “МОДЭК”, 1995. – 352 с.
39. *Божович Л.И., Славина Л.С.* Психологическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
40. *Бойко М.О.* Вплив телебачення та комп’ютерних технологій на формування особистості сучасного школяра // Людина у світі інформації: Матеріали наукового семінару “Соціально-психологічні проблеми медіаосвіти: від медіабезпорадності до медіазалежності”. – К.: Вид-во Ін-ту журналістики, 2008. – С. 30–34.
41. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. В 2-х т. – Т. 1.: Пер. с англ. – М.: ВЕЧЕ-АСТ, 2000. – 592 с.
42. *Бондаровська В.М.* Психологічні аспекти використання комп’ютера: Безпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп’ютера // Психолог. – К.: Шкільний світ, 2005. – № 25 (169). – 64 с.
43. *Брайант Д., Томпсон С.* Основы воздействия СМИ: Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2004. – 432 с.
44. *Братусь Б.С.* Психология. Нравственность. Культура. – М.: Менеджер; Роспедагентство, 1994. – 60 с.
45. *Бреслав Г.В.* Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
46. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства: Дети в США и СССР. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.
47. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6 – С. 3–11.
48. *Брюховецька Л.І.* Приховані фільми: українське кіно 90-х років. – К.: АртЕк, 2003. – 381 с.
49. *Буданцев Ю.П.* Очерки ноокоммуникологии (массовая коммуникация в ноосфере). – М.: МНЭПУ, 1995. – 180 с.
50. *Бурдые П.* О телевидении и журналистике. – М.: Фонд “Прагматика культуры”, 2002. – 159 с.
51. *Бурлачук Л.Ф.* Символ и власть: Роль символических структур в построении картины социального мира. – К.: Ин-т социол. НАН Украины, 2002. – 266 с.
52. *Буряк В.Д.* Інформаційний кайф чи світоглядно-інформаційна катастрофа? (Філософія жанровотворення у контексті інформаційного впливу) // Культура народів Причорномор’я. – № 101. – 2007. – С. 14–17.

53. *Бутиріна М.В.* Стереотипи масової свідомості: особливості формування та функціонування у медіасередовищі: Монографія. – Дніпропетровськ: Слово, 2009. – 368 с.
54. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия: Пер. с англ. – СПб: Питер, 2000. – 336 с.
55. *Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
56. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
57. *Василькова В.В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с.
58. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 204 с.
59. *Васютинський В.О.* Інтеракційна психологія влади. – К.: КСУ, 2005. – 492 с.
60. *Вачнадзе Г.Н.* Всемирное телевидение. Новые средства массовой информации – их аудитория, техника, бизнес, политика. – Тбилиси: Ганатлеба, 1989. – 676 с.
61. *Вебер М.* Соціологія / Пер. з нім. – К.: Основи, 1998. – 534 с.
62. *Вертч Дж.* Голоса разума: Социокультурный подход к опосредованному действию. – М.: Триволта, 1996. – 176 с.
63. *Виноградна О.В.* Психологічні чинники сприйняття молоддю епізодів насильства у художніх фільмах: Автореф. дис. канд. психол. наук (19.00.07). – К., 2007. – 19 с.
64. *Винтерхофф-Штурк П.* Медиапсихология. Основные принципы / Пер. с нем. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 288 с.
65. Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи: Сб. науч. тр. / Ред. Л.С.Школьник, В.С.Хелемендик. – М.: НИИОП, 1989. – 116 с.
66. *Вовчик-Блакитна О.О., Гурлева Т.С.* Оздоровлення інформаційного простору як психологічна проблема // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. VIII, вип. 7. – К: Міленіум, 2006. – С. 51–56.
67. *Войсунский А.Е.* Актуальные проблемы психологической зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90–100.
68. *Войсунский А.Е., Митина О.В., Аветисова А.А.* Общение и “опыт потока” в групповых ролевых Интернет-играх // Психологический журнал. – 2005. – № 5. – С. 47–63.
69. *Выгонский С.* Анализ и гипотезы: Безумные тренды сетевой культуры. – <http://www.computerra.ru>
70. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 480 с.

71. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Под ред. М.Т.Ярошевского. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
72. *Гиддингс Э.* Устроение общества: очерк теории структуризации. – М.: Академический проект, 2003. – 528 с.
73. *Гірц К.* Інтерпретація культур: Вибрані есе / Пер. з англ.– К.: Дух і Літера, 2001. – 542 с.
74. *Гнатенко П.И., Павленко В.Н.* Идентичность: философский и психологический анализ. – К.: Арт-пресс, 1999. – 466 с.
75. *Говорун Т.В., Кікінеджі О.В.* Стать та сексуальність. – Тернопіль: Богдан, 1999. – 384 с.
76. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка.–СПб.: Речь, 2004.– 272 с.
77. *Головаха Е.И., Панина Н.В.* Потенциал протеста украинского общества // Социс. – 1999. – № 10. – С. 31–40.
78. *Грacheв Г.В.* Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 304 с.
79. *Грот Н.Я.* Психология чувствований / Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Виллюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 286 с.
80. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. – М.: АСТ, 2001. – 560 с.
81. Дети и насилие на экране: российский социокультурный проект / Сост. Т.Г.Шахновская, В.А.Радишеская, А.В.Шариков // Образование граждан мира: Международная конференция, 1–5 ноября 2000 г.: Тезисы докладов. – М.: Экспоцентр “Красная Пресня”, 2000. – С. 35–47.
82. Дети – преступники: воры, убийцы, террористы, попрошайки / Ред. Ю.Н.Иванов. – Минск: Литература, 1996. – 640 с.
83. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
84. *Донченко О.А.* Небезпеки психосоціального простору // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 5-6. – С. 135–143.
85. *Донченко О.А.* Психосоціальний невроз “пуер етернус” // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 (19). – С. 14–25.
86. *Донченко Е.А.* Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 208 с.
87. *Донченко Е.А.* Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни). – К.: Знание, 2005. – 323 с.
88. *Донченко О., Романенко Ю.* Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення). – К.: Либідь, 2001. – 334 с.

89. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.
90. Дюркгейм Э. Педагогика и социология // Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод и предназначение / Пер. с фр. – М.: Канон, 1995. – С. 244–264.
91. Жабский М.И. Вестернизация кинематографа: Опыт и уроки истории // Социс. – 1996. – № 2. – С. 25–35.
92. Жадан І.В. Політична освіта як чинник формування суб'єкта політичних ставлень // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 10 (13). – С. 184–195.
93. Жуков Ю.М. Введение в практическую социальную психологию. – М.: Наука, 1994. – 195 с.
94. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). – СПб: Респект, 1995. – 192 с.
95. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.
96. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1995. – 347 с.
97. Зимбардо Ф., Лайтне М. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
98. Зликов В.Л. Українські ЗМІ: проблема маніпулювання свідомістю // Соціальна психологія. Спеціальний випуск. – 2007. – С. 84-90.
99. Злобіна О.Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін. – К.: Ін-т соціології НАН України, 2004. – 400 с.
100. Иванов В.Н., Назаров М.Н. Массовая коммуникация в условиях глобализации // Социс. – 2003. – № 10. – С. 16–32.
101. Иванов Д.В. Виртуализация общества. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2000. – 96 с.
102. Иванова Л.Ф. Психология компьютерной игры. – М.: Класс, 2000. – 164 с.
103. Иванченков В.И. Язык средств массовой информации: тенденции и закономерности развития // Культура народов Причерноморья. – № 101. – 2007. – С. 90–93.
104. Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
105. Иосифян С.А., Петровский В.А. Кинематограф: детский и подростковый зритель // Социс. – 1995. – №3. – С. 83–92.
106. Иванченко С.М. Психологічні механізми регуляції впливу медіапростору на індивідуальний інформаційний простір // Культура народов Причерноморья. – № 101. – 2007. – С. 196–198.
107. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
108. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

109. *Казмиренко В.П.* Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.
110. *Казмиренко В.П.* Соціальна психологія організацій: Монограф. – К.: МЗУУПП, 1993. – 384 с.
111. *Кайгер В.* Особливості процесу соціалізації особистості в сучасних умовах // Соціальна психологія. Спеціальний випуск. – 2007. – С. 116–120.
112. *Калина Н.Ф.* Лингвистическая психотерапия. – К.: Ваклер, 1999 – 282 с.
113. *Капра Ф.* Паутина жизни. – Новое научное понимание живых систем / Пер. с англ. – К.: София; М.: Гелиос, 2002. – 336 с.
114. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 448 с.
115. *Карпенко З.С.* Герменевтика психологічної практики. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
116. *Катлин Скотт М., Сентер Аллен Х., Брум Глен М.* Паблик Рилейшнз. Теория и практика, 8-е изд: Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2001. – 624 с.
117. *Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / Пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
118. *Кинг С.* Пляска смерти. Пер. с англ. – М.: АСТ, 2001. – 411 с.
119. *Кириллова Н.Б.* Медиасреда российской модернизации. – М.: Академический проект, 2005. – 400 с.
120. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
121. *Климчук Н.В.* Ідеологічне у психосоціальній динаміці // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 10 (13). – С. 48–64.
122. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Законы эволюции и самоорганизация сложных систем. – М.: Наука, 1994. – 238.
123. *Ковалев Г.А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–22.
124. *Ковалева А.И.* Социализация личности: норма и отклонение. – М.: Институт молодежи, 1996. – 223 с.
125. *Кожесникова Е.С.* Читатель и Интернет // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 33–38.
126. *Козелецкий Ю.* Человек многомерный: Психологическое эссе / Пер. с польск. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
127. *Колісник О.П.* Національна соціалізація української молоді на початку ХХІ століття // Перспективи психології. – 2007. – Вип. 9. – С. 5–11.
128. *Кон И.С.* Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. – М.: Наука, 1988. – 270 с.

129. *Коханов Е.Ф.* Теоретические и методологические основы PR-деятельности (Социологический аспект). – М.: РИП-холдинг, 2004. – 202 с.
130. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
131. *Крысько В.Г.* Социальная психология: Схемы и комментарии. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 208 с.
132. *Крэйхи Б.* Социальная психология агрессии. – СПб.: Питер, 2003. – 333 с.
133. *Кузнєцова Т.В.* Агресивність інформації як вияв журналістського світобачення // Культура народів Причорномор'я. – № 101. – 2007. – С. 34–37.
134. *Кули Ч.* Человеческая природа и социальный порядок. – М.: Идея-Пресс, 2000. – 320 с.
135. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
136. *Кьеркегор С.* Страх и трепет. – М.: Республика, 1993. – 44 с.
137. *Лакан Ж.* Функция и поле речи и языка в психоанализе: Доклад на Римском Конгрессе, прочитанный в Институте психологии Римского университета 26 и 27 сентября 1953 г. – М.: Гнозис, 1995. – 100 с.
138. *Лангмейер И., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: ЧССР: Авиценум. Медицинское издательство, 1984. – 334 с.
139. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 608 с.
140. *Левин К.* Теория поля в социальных науках: Пер. с англ. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.
141. *Леві-Стросс К.* Структурна антропологія / Пер. з фр. – К.: Основи, 2000. – 387 с.
142. *Леонтьев А.А.* Значение и смысл // Мир психол. – 2001. – № 2. – С. 13–20.
143. *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 111 с.
144. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.
145. *Ліщинська О.А.* Культурна психічна залежність особистості. – К.: Шкільний світ, 2007. – 111 с.
146. *Ліщинська О.А.* Якість психосоціального простору як передумова безпеки спільноти // Соціальна психологія. Спеціальний випуск. – 2007. – С. 136–141.
147. *Лобок А.М.* Антропология мифа. – Екатеринбург: Банк культ. информ., 1997. – 688 с.
148. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

149. *Лоренц К.* Агрессия (так называемое “зло”): Пер. с нем. – М.: Амфора, 2001. – 349 с.
150. *Лосев А. Ф.* Знак. Символ. Миф. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 480 с.
151. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. Человек. Текст. Семиосфера. История. – СПб: Искусство, 2004. – 704 с.
152. *Луман Н.* Власть: Пер. с нем. – М.: Практикс, 2001. – 256 с.
153. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 319 с.
154. *Майерс Д.* Социальная психология / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
155. *Маклюэн М.* Понимание Медиа: Внешние расширения человека. – М., Жуковский: “КАНОН”-пресс-Ц”, “Кучково поле”, 2003. – 464 с.
156. *Максименко С.Д.* Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наукова думка, 1998. – 226 с.
157. *Мак-Фарленд Д.* Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция / Пер. с англ. – М.: Мир, 1988. – 520 с.
158. *Маноха І.П.* Психологія потаємного “Я”. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
159. *Мансурова В.Д.* Журналистская картина мира как становление медиасобытий // Вестник Моск. ун-та. Серия 10. – 2002. – № 6. – С. 99–109.
160. *Манхейм К.* Человек и общество в век преобразования. – М.: ИНИОН, 2000. – 501 с.
161. *Маркузе Г.* Одномерный человек: исследование идеологии развитого индустриального Общества / Пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. – 526 с.
162. *Маслоу А.* Мотивация и личность. Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
163. *Мас-медіа у термінах і визначеннях: Короткий словник-довідник / Укладч Ю.В.Бондар.* – К.: МАУП, 2005. – 224 с.
164. *Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В.* Психология телевизионной коммуникации. – М.: РИП-холдинг, 2002. – 316 с.
165. *Медведев В.И., Алдашева А.А.* Экологическое сознание. – М.: Логос, 2001. – 376 с.
166. *Медіа-культура населення України: Інформаційний бюлетень / За ред. Л.А.Найдюкової, О.Т.Баришпольця.* – К: Міленіум, 2008. – 52 с.
167. *Медіа-культура особистості: соціально-психологічний підхід / За ред. Л.А.Найдюкової, О.Т.Баришпольця.* – К: Міленіум, 2009. – 440 с.
168. *Мей К.* Інформаційне суспільство. Скептичний погляд / Пер. з англ. – К.: К.І.С., 2004. – 220 с.
169. *Мельвиль Л.Г.* Кино и “эстетика разрушения”. – М.: Искусство, 1984. – 143 с.

170. Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. – 196 с.
171. Менегетти А. Система и личность. – М.: Серебряные нити, 1996. – 128 с.
172. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / Пер. с фр. – СПб.: Ювентата, Наука, 1999. – 607 с.
173. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста / Пер. з англ. – К.: Укр. центр духовн. культури, 2000. – 416 с.
174. Мид М. Культура и мир детства / Избр. произв.: Пер. с англ. – М.: Гл. ред. Восточной литературы изд-ва “Наука”, 1988. – 429 с.
175. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 336 с.
176. Минаев С. MEDIA SAPIENS. – М.: АСТ, 2007. – 310 с.
177. Мироненко Г.В. Поняття медіазалежності в соціально-психологічному контексті // Людина у світі інформації: Матеріали наукового семінару “Соціально-психологічні проблеми медіаосвіти: від медіабезпорадності до медіазалежності”. – К.: Вид-во Ін-ту журналістики, 2008. – С.18–20.
178. Молодь України у дзеркалі соціології / Заг. ред. О.Балакіревої і О.Яременка. – К.: ДІАД, 2001. – 210 с.
179. Моль А. Социодинамика культуры – М.: Прогресс, 1973. – 408 с.
180. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому: Статьи / Сост. М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.
181. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 81 с.
182. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель // Соціальна психологія. – № 3. – 2006. – С. 3–17.
183. Москаленко В.В. Социализация личности. – К.: Вища школа, 1986. – 199 с.
184. Москаленко В., Романова В. Особливості статевої ролі в соціалізації в умовах трансформації суспільства // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 107–115.
185. Московичи С. Век толп: Исторический трактат по психологии масс. Пер. с фр. – М.: Центр психол. и психотерап., 1996. – 478 с.
186. Московичи С. Машина, творящая богов / Пер. с фр. – М.: Центр психол. и психотерап., 1998. – 560 с.
187. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 1999. – 176 с.
188. Мустафаева Ф.А. Социализация личности как объект исследования социологов, психологов, педагогов // Психологические проблемы бытия человека в современном обществе: Проблемы социализации личности в современном обществе. – Магнитогорск, 2000. – С. 79–80.
189. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1997. – 431 с.

190. *Мясищев В.М.* Психология отношений. Избранные психологические труды. – М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
191. *Назаров М.М.* Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.
192. *Найдьонова Л.А.* Медіабезпорадність як ресурсна дезорієнтованість у поствіртуальному світі // Людина у світі інформації: Матеріали наукового семінару “Соціально-психологічні проблеми медіаосвіти: від медіабезпорадності до медіазалежності”. – К.: Вид-во Ін-ту журналістики, 2008. – С. 9–12.
193. *Налимов В.В.* Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: Прометей, 1989. – 287 с.
194. *Налчаджян А.А.* Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 264 с.
195. *Науменко Т.В.* Массовая коммуникация: теоретико-методологический анализ. – М.: Перспектива, 2003. – 252 с.
196. *Невдаев Л.М.* Телекоммуникационные технологии: Англо-русский толковый словарь-справочник / Под ред. Ю.М.Горностаева. – М.: МЦНТИ, 2002. – 592 с.
197. *Немов Р.С.* Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – Кн. 2: Психология образования. – М.: Владос, 2001. – 608 с.
198. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
199. *Нозль-Нойманн Э.* Общественное мнение: Открытие спирали молчания / Пер. с нем.– М.: Прогресс-Академия, Весь мир, 1996. – 352 с.
200. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы.– М.: Три-вола, 1995.– 360 с.
201. *Ольшанская Е.В.* Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Автореф. дис. канд. психол. наук / Московский гос. лингвист. ун-т.– М, 2000.– 18 с.
202. *Ольшанский Д.В.* Психология террора. – Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический проект, ОППЛ, 2002. – 320 с.
203. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Психологія етнічних спільностей і груп // Соціальна психологія. – 2006. – № 4 (18). – С. 38–57.
204. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
205. *Павленко В.Н., Корж Н.Н.* Трансформация социальной идентичности в пост-тоталитарном обществе // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 1. – С. 75–88.

206. *Панферов В.Н.* Психология человека. – СПб.: Изд-во В.А.Михайлова, 2000. – 160 с.
207. *Паренс Г.* Агрессия наших детей. – М.: Форум, 1997. – 160 с.
208. *Парсонс Г.* О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2000. – 880 с.
209. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
210. *Пацлаф Р.* Застывший взгляд: Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей. – М.: Evidentis, 2003. – 224 с.
211. *Петренко В.Ф., Митина О.В.* Психосемантический анализ динамики общественного сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 214 с.
212. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
213. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности / Российский открытый университет. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.
214. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка / Пер. с франц. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
215. *Пірен М.І.* Єдність тілесного і духовного в процесі соціалізації особистості // Соціальна психологія. – № 4 (30). – 2008. – С. 94–102.
216. *Плющ О.* Трансформація ролі ЗМІ в умовах глобалізації // Соціальна психологія. – Спеціальний випуск. – 2007. – С. 62–70.
217. *Полуэхтова И.А.* Кино в оценках и представлениях современного зрителя // Социс. – 1996. – № 2. – С. 41–44.
218. *Посохова С.Т.* Психология адаптирующейся личности. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 240 с.
219. *Потятиник Б.В.* Медіа: ключі до розуміння. Серія: Медіакритика. – Львів: ПАІС, 2004. – 312 с.
220. *Потятиник Б.В., Лозинський М.* Патогенний текст. – Львів: Місіонер, 1996. – 296 с.
221. *Почепцов Г.Г.* Информационные войны. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 576 с.
222. *Почепцов Г.Г.* Паблик Рилейшнз для профессионалов. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2002. – 624 с.
223. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
224. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЕМ”, 2000. – 304 с.

225. Проблемы медиапсихологии: Материалы секции “Медиапсихология” Международной научно-практической конференции “Журналистика в 2000 году” / Под ред. Е.Е.Прониной. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 160 с.
226. *Пронина Е.Е.* Психология журналистского творчества. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 320 с.
227. *Пропп В.Я.* Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
228. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 494 с.
229. Психология воздействия (проблемы теории и практики) / Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева, Б.С.Круглова. – М.: Педагогика, 1989. – 153 с.
230. *Пушкин А.С.* К зрелой словесности приходит время // Собр. Соч.: В 10 т. – М.: Художественная литература, 1976. – Т. 6: Критика и публицистика. – 508 с.
231. Рабочая книга школьного психолога / Под ред И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
232. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
233. *Райх В.* Анализ личности. – М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1999. – 333 с.
234. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
235. *Риман Ф.* Основные формы страха / Пер. с нем. – М.: Алетея, 1999. – 336 с.
236. *Рисмен Д.* Некоторые типы характера и общество // Социологические исследования. – 1993. – №3. – С. 121–129.
237. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
238. *Розум С.И.* Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
239. *Рокич М.* Открытое и закрытое сознание. – М.: Моск. рабочий, 1990. – 387 с.
240. *Роменец В.А.* Вчинковий підхід // Основи психології / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
241. *Рондели Л.Д.* Киноменю школьников // Социс. – 1995. – №3. – С. 92–94.
242. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
243. *Румянцева Т.Г.* Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 82–88.
244. *Рущенко І.* Архетип заборони як кримінологічна гіпотеза // Соціальна психологія. – 2007. – № 2 (22). – С. 3–13.

245. *Салливен Г.С.* Интерперсональная теория в психиатрии: Пер. в англ. – М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1999. – 347 с.
246. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Отв. ред. В.А.Ядов. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
247. *Сигеле С.* Преступная толпа. – М.: Институт психологии РАН, КСП, 1998. – 446 с.
248. *Симонов П.В.* Информационная теория эмоций / Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 286 с.
249. *Сіленко А.* Політичний вплив технологій інформаційного суспільства // Соціальна психологія. – Спеціальний випуск. – 2007. – С. 53–61.
250. *Скиннер Б.Ф.* Технология поведения // Американская социологическая мысль / Под ред. В.И.Добренкова. – М.: Междунар. ун-т бизнеса и управл., 1996. – С. 29–44.
251. *Скуратовський В.Л.* Екранні мистецтва у соціокультурних процесах ХХ століття: Генеза. Структура. Функція: У 2-х ч.: Ч. I. – К.: Поезія, 1997. – 224 с.
252. *Слюсаревський М.М.* “Ми” і “Я” в сучасному світі: Вибрані твори. – К.: Міленіум, 2009. – 340 с.
253. *Смелзер Н.* Социология: Пер. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 659 с.
254. *Смирнова Е.О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 139–151.
255. *Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р.* Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 17–26.
256. *Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер Р. (мл.).* Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. – М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994. – 237 с.
257. Социология молодежи / Под ред. В.Т.Лисовского и В.Н.Келасьева. – СПб.: Изд-во СПГУ, 1996. – 460 с.
258. Соціалізація особистості школяра / За ред. Л.Е.Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ, 1996. – 68 с.
259. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. – СПб.: Академия, 2006. – 288 с.
260. *Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – 239 с.
261. *Тарасов К.А.* “Агрессивная кинодиета” телевидения и студенчество // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 66–76.
262. *Тарасов К.А.* Кинематограф насилия и его воздействие // Жабский М.И., Тарасов К.А., Фохт-Бабушкин Ю.У. Кино в современном обществе: Функции – воздействие – востребованность. – М.: Изд-во Министерства культуры РФ, НИИ киноискусства, 2000. – С. 251–351.

263. *Тарасов К.А.* Насилие в фильме и предрасположенность юных зрителей к его моделированию в жизни // Кино: реалии и вызовы глобализации / Ред. М.И.Жабский. – М.: Изд-во НИИ киноискусства, 2002. – С 122–164.
264. *Тард Г.* Социальная логика: Пер. с фр. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 554 с.
265. *Татенко В.О.* Ніжність як прояв людської душі і предмет психологічного дослідження // Соціальна психологія. – 2009. – № 5 (37). – С. 15–34.
266. *Татенко В.О.* Психологія впливу: суб'єктна парадигма // Наук. студії із соц. та політ. психол.: Зб. наук. ст. – Вип. 3 (6). – К.: Сталь, 2000. – С. 3–18.
267. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
268. *Татенко В.О.* Соціальна психологія впливу. – К.: Міленіум, 2008. – 216 с.
269. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
270. *Тоффлер Е.* Третья хвиля. – К.: Всесвіт, 2000. – 480 с.
271. *Тхостов А.Ш.* Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1994. – № 2. – С. 3–13.
272. *Тхостов А.Ш.* Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1994. – № 3. – С. 3–12.
273. *Узнадзе Д.* Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
274. *Улыбина Е.В.* Психология обыденного сознания. – М.: Смысл, 2001. – 263 с.
275. *Усов Ю.Н.* Основы экранной культуры. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
276. *Федоров А.В.* Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2004. – 414 с.
277. *Федотова Л.Н.* Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 232 с.
278. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
279. *Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса: Пер. с англ. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
280. *Франк С.Л.* Реальность и человек. – М.: Республика, 1997. – 479 с.
281. *Фрейд А.* Психология “Я” и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
282. *Фрейд З.* Психопатология обыденной жизни. – М.: Алетея, 1997. – 256 с.
283. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

284. *Фролов П.Д.* Види інформаційно-психологічних впливів та проблема прогнозування їх наслідків // Людина у світі інформації: Матеріали наукового семінару “Соціально-психологічні проблеми медіаосвіти: від медіабезпорадності до медіазалежності”. – К.: Інститут журналістики, 2008. – С. 5–8.
285. *Фролов П.Д.* Гіпертекст як смислотворча складова інформаційного простору // Культура народів Причорномор'я. – № 101. – 2007. – С. 53–55.
286. *Фролов П.Д.* Критерії експертної оцінки впливу інформації з елементами насильства, жахів та порнографії на дитячу, підліткову і юнацьку психіку / Наукові студії із соціальної та політичної психології: 36. статей. – К.: Міленіум, 2003. – Вип. 7 (10). – С. 162–173.
287. *Фролов П.Д.* Сприймання виборцями сукупного тексту про політичного лідера // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 10 (13). – С. 228–237.
288. *Фролов П.Д.* Стан і тенденції розвитку суспільної моралі в інформаційному суспільстві // Соціальна психологія. – Спеціальний випуск. – 2007. – С. 37–43.
289. *Фромм Э.* Бегство от свободы. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
290. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
291. *Фромм Э.* Революция надежды. Избавление от иллюзий / Пер. с англ. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 352 с.
292. *Фуко М.* Наглядати і карати: Народження в'язниці / Пер. з фр. – К.: Основи, 1998. – 392 с.
293. *Хабермас Ю.* Структурні перетворення у сфері відкритості: дослідження категорії громадянське суспільство: Пер. з нім. – Львів: Літопис, 2000. – 320 с.
294. *Хайдеггер М.* Бытие и время – М.: Ad Marginem, 1997. – 451 с.
295. *Харрис Р.* Психология массовых коммуникаций. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 448 с.
296. *Хейзинга Й.* Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Пер. с нидерл. – М.: Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
297. *Хилько Н.Ф.* Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского института культурологии, 2001. – 446 с.
298. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени: Самоанализ. – М.: Прогресс, Универс, 1993. – 480 с.
299. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследование и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
300. *Циба В.* Феноменологія соціалізації // Соціальна психологія. – 2009. – № 4 (36). – С. 21–31.

301. *Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н.* Российские подростки в информационном мире. – М.: ЮНПРЕСС, 1998. – 44 с.
302. *Чалдини Р.* Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
303. *Чепелева Н.В.* Тенденции и перспективы психологической герменевтики // Практична психологія у контексті культур. – К.: Ніка-центр, 1998. – С. 174–182.
304. *Чудинова В.П.* Дети и библиотеки в меняющейся медиасреде. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.
305. *Чудновский В.Э.* Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал. – 2004. – № 6. – С. 5–11.
306. *Шарков Ф.И.* Теория коммуникации. – М.: РИП-Холдинг, 2005. – 246 с.
307. *Шариков А.В., Баранова Э.А.* О связи ценностных и массово-коммуникативных ориентаций // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 28–47.
308. *Шариков А.В., Радишевская В.А., Собкин В.Г.* Дети и насилие на экране / Сост. Т.Г.Шахновская. – М.: Экспоцентр “Красная Перснь”, 2000. – 35 с.
309. *Шерковин Ю.А.* Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 215 с.
310. *Шестакова Е.Г.* Жанрова полісемантичність реаліті-шоу: до постановки проблеми // Культура народів Причорномор'я. – № 101. – 2007. – С. 69–73.
311. *Шестопал Е.Б.* Личность и политика: Краткий очерк современных западных концепций политической социализации. – М.: Мысль, 1988. – 203 с.
312. *Шибутани Т.* Социальная психология: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1969. – 536 с.
313. *Шиллер Г.* Манипуляторы сознанием. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
314. *Шмаргун В.* Інтелект і процеси соціалізації // Соціальна психологія. – 2007. – № 2 (22). – С. 80–86.
315. *Штомпка П.* Социология. Анализ современного общества / Пер. с польск. – М.: Логос, 2005. – 664 с.
316. *Щеглова С.Н.* “Своя” комната как артефакт молодежной субкультуры // Социс. – 2003. – № 3. – С. 119–122.
317. *Щербатых Ю.В.* Психология страха: Популярная энциклопедия. – М.: Эксмо-Пресс, 1999. – 416 с.
318. *Эберлейн Г.* Страхи здоровых детей: Пер. с нем. – М.: Знание, 1981. – 192 с.
319. *Эко У.* Осмысляя войну / Эко У. Пять эссе на темы этики: Пер. с итал. – СПб: Симпозиум, 2000. – С. 25–48.
320. *Элиаде М.* Аспекты мифа. Пер. с фр. – М.: Инвест-ППП, 1996. – 240 с.

321. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.
322. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1999. – 304 с.
323. Эстес К.П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. Пер. с англ. – К.: София, 2000. – 496 с.
324. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 418 с.
325. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
326. Юнг К.-Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
327. Ярцев Д.С. Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 54–58.
328. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Media Violence Harms Children. – San Diego, CA: Greenhaven Press, 2002. – P. 10–11.
329. Anderson C., Bushman B. Human Aggression // Annual Review of Psychology. – 2002. – Vol. 53. – P. 27–51.
330. Bernstein B. Class, Codes and Control. – London: Routledge and Kegan Paul, 1973. – 440 p.
331. Bowlby J. Maternal care and mental health. – Geneva: World Health Organization, 1951. – 179 с.
332. Cantor J. Children's Attraction to Violent Television Programming // Goldstein J. (Ed.). Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment. – N.Y.: Oxford University Press, 1998. – P. 88–115.
333. Cantor J., Mishel W., Schwartz J. Social knowledge: Structure, content, use and abuse // Hastorf A., Isen A. (eds.). Cognitive social psychology. – Holland, 1982. – P. 27–42.
334. Eco U. Travels in Hyperreality. – London: Picador, 1987. – 307 p.
335. Goldstein J. Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment. – N.Y.: Oxford University Press, 1998. – P. 212–226.
336. Griffiths M. Does Internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence // CyberPsychology and Behavior. – 2000. – V. 3(2). – P. 211–218.
337. Kelly H.H. Attribution in social interaction / Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. – New York: Wiley, 1971. – P. 1–26.
338. Kelly H.H. Attribution theory in social psychology // Nebraska symposium on motivation. – Lincoln, 1967. – P. 192–240.
339. Kohlberg L. Zur kognitiven Entwicklung des Kindes // Die Psychologie der moralischen Entwicklung. – Frankfurt, 1974. – P. 7–255.
340. Lazarus, R.S., Folkman, S. Stress, Appraisal and Coping. – New York: Springer, 1984. – 445 p.
341. Lasswell Harold D. Power and Personality. – New York: Norton, 1948. – 262 p.

Список використаної літератури

- 342. *Livingstone S., Bovill M. (eds.). Children and Theirs Changing Media nvironment: a European Comparative Study.* – London: Sage, 2001. – 383 c.
- 343. *Palmer E.L., Dorr A. (eds.). Children and the Faces of Television: Teaching. Violence. Selling.* – New York: Academic Press, 1980. – P. 163–181.
- 344. *Sapir E., Whorf B. Selekted Writings in Language, Culture and Personality.* – Berkeley, 1949. – 218 p.
- 345. *Sapir E. Culture, Language and Personality.* – Berckly and Los Angeles, 1956. – P. 65–77.
- 346. *Wentworth W.M. Context and Anderstanding. An Inquiry into Socialization Theory.* – New York, Oxford: Oxford University Press, 1980. – 561 p.
- 347. *White G.A. Socialization of Children.* – London: Sage, New York: Longman Group Limited. 1977. – 418 p.
- 348. *Witney S.B., Ables R. (eds.). Television and Social Behavior: Beyond Violence and Children.* – NJ.: Lawrence Erlbaum Assotiation. Hillsdale, 1980. – 362 p.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Розділ 1. ФІЛОГЕНЕТИЧНІ Й ОНТОГЕНЕТИЧНІ ПІДВАЛИНИ ТА АДАПТАЦІЙНО-ЗАХИСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	9
1.1. Феноменологічний і концептуальний простори соціалізації	9
1.1.1. Дискурс соціалізації у просторі гуманітарного знання ..	11
1.1.2. Соціалізація і соціальна адаптація: примусове поневолення і доцільне підпорядкування	20
1.1.3. Концептуальні моделі соціалізації: спроба інтеграції	26
1.2. “Ідеальна” соціалізація в онтогенетичній перспективі	50
1.2.1. Соціалізація як онтогенетичний метапроект	50
1.2.2. Предсоціалізація: поневолення і захист прив’язаністю	54
1.2.3. Первинна соціалізація: первинне узалежнення дитини, або поневолення і захист соціальним контролем	60
1.2.4. Вторинна соціалізація: вторинне узалежнення, або поневолення і захист “самим собою”	69
1.3. Соціально-психологічне знаряддя соціалізації	73
1.3.1. Функціональне знаряддя соціалізації: умови, чинники, засоби	74
1.3.2. Інституціональне знаряддя: агенти й інститути соціалізації	77
1.3.3. Соціально-психологічні механізми соціалізації	84
1.3.3.1. Механізми соціалізувального впливу	86
1.3.3.2. Механізми привласнення соціального досвіду: активне засвоєння і пасивне пристосування	94
1.3.3.3. Механізми захисту від надмірної соціалізації	100
1.3.4. Соціальний контроль: норми і санкції	105
1.3.4.1. Нормативна функція соціального контролю	108
1.3.4.2. Функція соціальних санкцій	114
1.4. “Успішна” і “неуспішна” соціалізація	120
1.4.1. Соціалізована особистість: психологічні і психосоціальні ефекти соціалізації	121
1.4.2. “Неуспішна”, або “неадаптивна” соціалізація	136

1.4.3. Соціалізація у кризових суспільствах	146
Висновки до розділу 1	160

Розділ 2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ І СОЦІАЛІЗАЦІЙНІ РЕСУРСИ АГРЕСИВНОГО МЕДІАСЕРЕДОВИЩА

2.1. Медіасередовище: цілісний дискурс функціонування	163
2.1.1. Сутнісні характеристики медіасередовища	164
2.1.2. Агресивне медіасередовище як реалія сучасного повсякдення	187
2.1.3. Типи агресивних медіатекстів	195
2.1.3.1. Медіанасильство	197
2.1.3.2. Фільми жахів	199
2.1.3.3. Еротика і порнографія	205
2.1.3.4. Інформаційні симулякри: квазіінформація та “інформаційне сміття”	209
2.1.4. Внесок Інтернету в агресивний дискурс медіасередовища	218
2.2. Соціально-психологічні ресурси і ризики медіасередовища	226
2.2.1. Аудіовізуальні медіа як інституціональний ресурс соціалізації	226
2.2.2. Медіавплив: інструментальний ресурс соціалізації	243
2.2.3. “Людський чинник” як соціально-психологічний ресурс медіасередовища	261
2.2.4. Апріорні ризики агресивного медіасередовища	273
2.2.4.1. Ризики, детерміновані природою медіасередовища.....	273
2.2.4.2. Ризики, пов’язані зі специфікою медіавпливу	286
2.2.4.3. Ризики, опосередковані “людським чинником”	293
Висновки до розділу 2	302

Розділ 3. ДИТИНА В АГРЕСИВНОМУ МЕДІАСЕРЕДОВИЩІ: ПРОБЛЕМИ І РИЗИКИ МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЇ.....

3.1. Емпіричні дослідження агресивного медіасередовища	305
3.1.1. Дитячі медіааудиторії в агресивному медіасередовищі ..	306
3.1.1.1. Типологія дитячих медіааудиторій	306

3.1.1.2. <i>Інтереси, потреби і телевізійне меню сучасної дитини</i>	310
3.1.2. Вплив медіа на здоров'я, самопочуття, когнітивний розвиток і поведінку дітей	316
3.1.2.1. <i>Психофізіологічний розвиток і здоров'я дитини в агресивному медіасередовищі</i>	318
3.1.2.2. <i>Емоції, настрої і самопочуття в агресивному медіасередовищі</i>	327
3.1.2.3. <i>Когнітивний розвиток дитини у сфері медіавпливу</i>	346
3.1.2.4. <i>Поведінка дітей в агресивному медіасередовищі</i>	358
3.1.3. Медіанасильство і агресивність дітей у реальному житті	363
3.2. Медіасоціалізація в агресивному медіасередовищі, або соціалізація з медіа замість дорослих	385
3.2.1. Соціальне знання в агресивному медіасередовищі	387
3.2.1.1. <i>Наслідки перевиробництва й надмірної множинності соціального знання</i>	388
3.2.1.2. <i>Аудіовізуальне знання та аудіовізуальний тип свідомості</i>	394
3.2.1.3. <i>Знецінення дисциплінарного знання</i>	398
3.2.1.4. <i>Загальна асиметрія соціального знання</i>	400
3.2.2. Конструювання соціальної реальності в агресивному медіасередовищі	403
3.2.3. Соціальні комунікації в агресивному медіасередовищі ..	408
3.2.4. Медіатизація моралі й суспільних норм	417
3.2.5. Соціальна поведінка в агресивному медіасередовищі ...	433
3.2.6. Вимушена самосоціалізація в агресивному медіасередовищі (або соціалізація без дорослих)	449
Висновки до розділу 3	452
ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО	455
Список використаної літератури	458

Наукове видання

ПЕТРУНЬКО Ольга Володимирівна

**ДІТИ І МЕДІА:
Соціалізація в агресивному медіасередовищі**

МОНОГРАФІЯ

Літературне редагування *З. А. Городиської*
Макет і технічне редагування *Л. П. Черниш*
Дизайн оправи *Є. С. Чорноморченка*

В оформленні оправи використано фотографії,
надані автором

Підписано до друку 17.02.2010 р. Формат 84x108/32. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 27,0. Обл.-вид. арк. 27,5.
Тираж 300 пр. Зам. № 567.

Видавництво ТОВ НВП “Укрпромторгсервіс”
Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до державного реєстру видавників і розповсюджувачів видавничої
продукції ПЛ № 9 від 20.06.2001 р.
м. Полтава, вул. Пушкіна, 103, оф. 102. Тел./факс (0532)50-80-61.
E-mail: upts@ukrpost.ua