



ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ИМЕНИ В.Я. КИКОТЯ»

Социальная педагогика: позитивные и негативные характеристики микросоциума

Курс лекций

Москва
2020

ББК 74.66
С69

Рецензенты:

начальник кафедры психолого-педагогического
и медицинского обеспечения деятельности ОВД
Центра КППиМОД ВИПК МВД России
кандидат педагогических наук, доцент **Р. Р. Садеков**;
начальник 6-го отдела полиции УВД на ММ ГУ МВД России
по г. Москве **Ю. В. Морковин**

Коллектив авторов:

Е. А. Никитская, М. В. Никитский, А. В. Мудрик, Е. Б. Гуревич,
П. В. Калюжин, М. Г. Яковлева

Социальная педагогика: позитивные и негативные
С69 характеристики микросоциума : курс лекций / [Е. А. Ни-
китская и др.]. – М. : Московский университет МВД России
имени В.Я. Кикотя, 2020. – 282 с.
ISBN 978-5-9694-0977-4

Представленный курс лекций содержит материал для формирования профессиональных компетенций в области социальной педагогики в части, касающейся понимания феномена микросоциума как пространства и социального окружения, непосредственно влияющего на социализацию детей, подростков, юношей.

Предназначен для курсантов, слушателей, студентов, обучающихся по специальностям 44.05.01 – Педагогика и психология девиантного поведения, а также 39.04.03 – Организация работы с молодежью, 44.03.02, 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование, 37.05.01 – Психология служебной деятельности и др.

Курс лекций подготовлен в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 20-013-00247.

ББК 74.66

ISBN 978-5-9694-0977-4

© Московский университет
МВД России имени В.Я. Кикотя, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
-----------------------	----------

ЛЕКЦИЯ I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. Универсальные категории процесса социализации.....	6
§ 2. Конструкция междисциплинарной интеграции знаний по проблеме социализации.....	28
§ 3. Составляющие процесса социализации: детерминанты позитивных и негативных потенциалов	46

ЛЕКЦИЯ II. СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВИКТИМИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. Семья как среда социализации	81
§ 2. Социализирующие функции семьи	88
§ 3. Дисфункциональная семья как среда виктимизации человека	102

ЛЕКЦИЯ III. ГРУППЫ СВЕРСТНИКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВИКТИМИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. Характеристика группы сверстников.....	117
§ 2. Социализирующие функции группы сверстников ..	126
§ 3. Группы сверстников в киберпространстве.....	137
§ 4. Интернет как среда виктимизации человека	141

ЛЕКЦИЯ IV. СОСЕДСТВО И МИКРОСРЕДА КАК ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ:

ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ПОТЕНЦИИ

§ 1. Характеристика соседства и микросреды.....	167
§ 2. Соседство и стихийная социализация.....	175
§ 3. Микросреда и стихийная социализация	180

**ЛЕКЦИЯ V. НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ
НА МИКРОСОЦИУМ**

§ 1. Актуализация педагогического потенциала социальной среды	184
§ 2. Использование зарубежного опыта перевоспитания	195
§ 3. Проблема кадров социальных воспитателей	206
<i>Приложение 1. Практико-ориентированные вопросы для подготовки к зачетно-экзаменационным мероприятиям по дисциплине «Социальная педагогика»</i>	<i>221</i>
<i>Приложение 2. Примерные тестовые задания по учебной дисциплине «Социальная педагогика»</i>	<i>225</i>
<i>Приложение 3. Примерные темы научно-исследовательских проектов по дисциплине «Социальная педагогика»</i>	<i>261</i>
Библиографический список	265

ВВЕДЕНИЕ

Социальная педагогика – отрасль педагогического знания и сфера профессиональной деятельности, предметом которой является социальное воспитание человека, осуществляющееся в непрерывном процессе его социализации. Социально-педагогические исследования имеют глубокие основания в различных областях человекознания: философии, социологии, психологии, педагогики, юриспруденции и др., – представляя интерес для широкого круга специалистов гуманитарной сферы.

В настоящем издании изложено понимание сущности феномена социализации, в частности через осмысление процесса усвоения и воспроизводства человеком социального опыта и культурных ценностей того общества, в котором он находится, на уровне микрофакторов социализации.

ЛЕКЦИЯ I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. Универсальные категории процесса социализации

Основываясь на субъект-субъектном подходе, согласно которому и человек, и общество выступают активными началами в процессе их взаимодействия, социализацию можно трактовать как вхождение человека в динамичную систему социальных отношений на каждом этапе его личностного развития. Это процесс усвоения и воспроизводства человеком социальных норм и культуры того общества, в котором он живет.

Дадим ключевые понятия, без которых невозможно определить феномен социализации человека.

Развитие человека. Различают понятия филогенетического и онтогенетического развития человека. В первом понимании развитие человека рассматривается как «звено» общеродового процесса, осуществляющегося на протяжении всего времени существования человечества, во втором – как индивидуальное развитие в течение жизни конкретного человека с момента его зачатия. Развитие в онтогенезе в наиболее общем виде можно рассматривать как реализацию имманентных (внутренне присущих) конкретному индивиду задатков и свойств.

По убеждению ряда ученых, развитие человека может определяться различными условиями:

- врожденным чувством беспокойства (К. Хорни);
- потребностями (А. В. Петровский);
- направленностью на себя или на объект (неофрейдисты);
- сотрудничеством с другими людьми (Л. С. Выготский);
- стремлением к превосходству (К. Г. Юнг);
- природными задатками (А. В. Запорожец);

- социальной средой (Д. Б. Эльконин);
- собственной деятельностью человека по овладению действительностью (С. Н. Карпова);
- потребностью в саморазвитии и в создании собственного «феноменального мира» (Э. Штраус, К. Ясперс);
- успешностью решения возрастных задач (Э. Эриксон);
- борьбой с фрустрациями (Э. Фромм).

Развитие может иметь как прогрессивный, так и регрессивный векторы. В свое время весьма оригинально это отметили древние римляне, сформулировав мудрое изречение: *non progredi est regredi*, подчеркивая тем самым, с одной стороны, перманентность процесса реализации внутренних задатков человека, а с другой – важность постоянного саморазвития и совершенствования.

Очевидно, что у разных людей прогрессивное и регрессивное развитие систем организма, психических функций, личностных характеристик и др. происходит неодинаково. Более того, у конкретного индивида все эти компоненты имеют неодинаковый темп развития, и, когда одни системы, функции и др. продолжают развиваться поступательно и прогрессивно, развитие других может не только замедлиться, но и даже остановиться, начать стагнировать, тем самым переходя в регрессивное направление.

То, какими источниками и обстоятельствами детерминировано развитие конкретного человека, а вернее, их представленностью в его жизни и соотношением их влияния на его развитие, в определенной степени определяет предрасположенность человека к превращению в жертву неблагоприятных условий социализации, а также каким типом жертвы он может стать.

Сущность социализации. Говоря о сущностных основаниях процесса социализации, отметим разноплановость их трактовок в зависимости от того, в русле какого подхода это осуществляется, т. е. от понимания роли и места в процессе социализации самого человека, а также от того, как определяется само понятие социализации приверженцами соответствующих концепций.

В теориях и концепциях, разработанных в русле так называемого субъект-объектного подхода, сущность социализации сводится к пониманию этого феномена как процесса принятия, усвоения (присвоения) человеком социальных норм, культурных ценностей, поведенческих паттернов и жизненных сценариев, которые культивируются и предлагаются тем обществом, в котором человек живет и развивается. То есть в русле этого подхода сущность социализации трактуется по большому счету как процесс приспособления человека к социальной реальности.

Принципиально иначе выглядит понимание сущности социализации последователями субъект-субъектного подхода, в котором (не принимая во внимание множество частных различий) сущность социализации определяется как баланс и определенное для каждого возрастного периода сочетание приспособления (или точнее, социальной адаптации) и обособления человека в конкретных социальных условиях.

Приспособление человека к социуму. В Толковом словаре В. И. Даля дается такое толкование глаголу «приспосабливать» – приноровить, применить, приложить; сделать удобным, годным, способным для чего-либо. Применительно к человеку приспособление уместнее представлять как социальную адаптацию, т. е. процесс взаимодействия и взаимоотношений человека с социальной средой, в результате чего происходит (должно произойти) определенное согласование нормативных требо-

ваний и ожиданий социальной среды, с одной стороны, и установок, социального поведения и реакций самого человека – с другой. Безошибочно будет сказать, что в процессе социальной адаптации перед человеком стоит непростая задача согласовать его собственные самооценку и соответствующие притязания с реальностью возможностей для их реализации, которые могут иметься или не иметься в конкретный момент в его социальной реальности. В связи с этим социальная адаптация (приспособление) человека, как правило, имеет неодинаковый характер и вектор:

- как прогрессия (рост) человека в целом и его отдельных свойств до минимально необходимого уровня в конкретном обществе;

- как стагнация (застой);

- как регрессия (движение назад);

- как конформизм (в данном случае как приспособленчество);

- как агрессия (в данном случае как избегание реальности в целом или отдельных ситуаций);

- как защита (т. е. стремление к самосохранению через приспособление к возникшей социальной ситуации и объективным обстоятельствам).

Очевидно, что характер и вектор социальной адаптации человека в тех или иных социальных обстоятельствах и на том или ином этапе его социализации может во многом определять его личностное развитие в целом, а также потребность в самозменении и наличие конкретных личностных усилий для его осуществления.

Таким образом, в общем виде приспособление – это процесс и результат становления индивида социальным существом. Вместе с тем направленность именно в сторону приспособле-

ния, как правило, приводит в результате к тому, что человек становится (или может стать с высокой степенью вероятности) жертвой социализации, а приспособление к тем или иным неблагоприятным условиям жизни приводит к становлению человека жертвой неблагоприятных условий социализации.

Обособление человека в социуме. В упомянутом выше словаре В. И. Даля дается следующее толкование слова обособливать (обособливать) – отделить особо, выделить, выгородить, исключить из общего.

Еще в середине XX в. проблема социального обособления привлекала внимание узкого круга исследователей (к ним можно отнести философа П. Е. Кряжева, историка Б. Ф. Поршнева, социального психолога Б. Д. Парыгина и некоторых других). Так, Б. Д. Парыгин подчеркивал, что обособление, т. е. «выделение человеком себя из основной массы людей... может проявляться как в совершенно стихийной, мало создаваемой форме, так и в более или менее отчетливо идейно очерченной форме»¹.

В кандидатской диссертации, защищенной в 1970 г., А. В. Мудрик рассмотрел проблему обособления на этапе ранней юности, а в последующих работах и на других стадиях социализации. На основании полученных данных и дается краткая характеристика обособления человека.

В психолого-педагогическом контексте процесс обособления – это некое осознание и ощущение человеком своего отличия от окружающих его людей.

Рассматривая обособление человека в процессе его социализации, следует иметь в виду, что оно происходит на нескольких уровнях: на этноконфессиональном, социокультурном и поселенческом, гендерном и возрастном; на групповом

¹ Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Л., 1967. С. 76.

(в группах формализованных и неформализованных, приятельских и дружеских); на внутригрупповом уровне – автономия в малых группах; на межличностном уровне – автономия от родителей, приятелей, друзей.

Обособление проявляется, с одной стороны, в готовности человека к вхождению в ряд общностей, а с другой – в стремлении и умении автономизироваться внутри каждой из них.

В основе этого явления – возрастающая степень потребности человека во вхождении его в те или иные социальные группы, а также все более развивающаяся способность соотносить и сопоставлять нормы, ценности, образы мысли и действий, персональные и групповые установки, стереотипы, превалирующие в той или иной общности, с уже имеющимся наличным индивидуальным опытом. В связи с этим процесс обособления человека становится необходимым фактором его индивидуального развития, поскольку в результате него человек приобретает все больший опыт персонификации себя в системе социальных отношений и взаимодействий, опыт реализации (не всегда положительный, но зачастую не менее полезный) собственных идей и планов. Поэтому успешность этого развития зависит не только и не столько от приспособления человека к окружающей его социальной среде, сколько от его выхода за ее пределы. Выход за рамки своей ближайшей среды – одно из условий наиболее полного проявления индивидуальности человека, всех его черт, свойств, задатков, способностей (как в просоциальном, так и в асоциальном аспектах).

Таким образом, обособление – процесс автономизации человека в обществе. Результатом этого процесса следует считать:

– потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия);

– потребность и стремление иметь собственную «палитру» чувств, переживаний и привязанностей (эмоциональная автономия);

– потребность и способность самостоятельно решать возникающие вопросы, требующие приложения собственных сил, свойств и качеств (поведенческая автономия).

Таким образом, процесс обособления, как бы «уравновешивая» баланс социализации с противоположным процессом приспособления человека к обществу, становится неотъемлемой частью и даже в определенной мере условием становления уникальной человеческой личности, называемой индивидуальностью.

От степени обособленности человека в различных сегментах социума зависит во многом то, в какой степени он станет жертвой социализации. Также необходимо иметь в виду, что высокая степень обособления конкретных групп и организаций, в которые входит человек, в зависимости от их вектора (просоциальности, асоциальности, антисоциальности) и присущих им ценностей и характера жизнедеятельности, может стать предпосылкой превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации. Это в том числе следует из того, что в процессе социализации заложено имплицитное противоречие между мерой социальной адаптации (приспособления) человека к обществу и степенью его обособления в нем. Это справедливо как на макроуровне (этнос, общество, государство), так и на микроуровне (семья, референтная группа, воспитательные и иные организации и др.).

Стадии социализации. В понимании этапов социализации человека, т. е. особенностей этого процесса на разных возрастных этапах, не существует единого подхода. Как в психологической науке, так и в социально-педагогической отрасли знания имеются значительные расхождения в определении возрастных

рамок этапов социализации, а также в возрастных характеристиках соответствующих периодов развития человека как объекта и субъекта социальных отношений. Более того, в разные исторические периоды эти характеристики имели свойственные данному времени особенности. Так, вплоть до середины XX в. считалось, что завершающим возрастным периодом в социализации человека является юность. Однако в это же время появляются исследования и работы ученых, в которых утверждается, что социализация человека как процесс усвоения и воспроизводства социального опыта происходит в течение всей его жизни. Так, американский исследователь О. Г. Брим не только утверждал последнее, но и выделил ряд существенных отличий социализации представителей подрастающих поколений от социализации взрослых.

Первое отличие, по мнению ученого, определяется тем, что социализация взрослого человека главным образом имеет проявления внешнего плана, изменяя лишь его поведенческие реакции и выражения. Детская же социализация выражается в конструировании и гибкой корректировке усваиваемых социальных норм и базовых ценностных ориентаций.

Второе отличие связано с тем, что взрослый человек имеет внутренний ресурс анализировать, оценивать, принимать или отвергать наличные социальные нормы, детям же в основном доступно только их усвоение и неаналитическое повторение.

Третье несоответствие «взрослой» и «детской» социализации определяется восприятием взрослым человеком не только «черного» и «белого», но и множества «оттенков» внутри этого диапазона, тогда как дети, как правило, их не различают.

Четвертым отличием социализации в детстве и в зрелом возрасте, по мнению О. Г. Брима, является полное повиновение детей взрослым, необходимость выполнять их требования, то-

гда как взрослые постоянно выполняют задачу приспособления к предъявляемым требованиям тех условий и социальных ролей, которые им надлежит исполнять в семейных, профессиональных и иных обстоятельствах.

И, наконец, пятое – социализация взрослого ориентирована на овладение определенными и конкретными навыками, тогда как социализация детей направлена главным образом на мотивационные основания их поведения.

Представленные О. Г. Бримом различия между социализацией подрастающих поколений и представителей взрослого мира дают существенные основания для подтверждения тезиса о непрерывном характере процесса социализации человека, осуществляющегося в течение всей его жизни. Это ценно еще и тем, что аргументированный взгляд на перманентность процесса социализации стимулировал размышления исследователей о необходимости корректировки понимания стадий социализации человека.

В социальных науках появляются трактовки так называемых первичной и вторичной социализации. В первом случае – это процесс социализации до юности, во втором – в последующий период жизни взрослого человека. Г. М. Андреева обозначила следующие стадии социализации человека: дотрудовую, трудовую и послетрудовую¹.

В психолого-педагогических исследованиях нередко можно встретить отождествление понятий «этапы социализации» и «возрастная периодизация». Это вполне допустимо, если принимать во внимание социально обусловленные новообразования развития личности в связи с переходом человека от одного этапа социализации к другому. В социально-педагогическом

¹ Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. М., 2003. С. 197–200.

контексте можно опираться на предложенную А. В. Мудриком периодизацию этапов социализации человека. И хотя автор определяет ее как весьма условную (особенно после этапа юности), но тем не менее она является достаточно удобной с точки зрения определения меняющегося социального статуса человека и специфики возникающих перед ним возрастных задач. Рассмотрим предложенную периодизацию подробнее.

В стадии детства выделяют следующие этапы: внутриутробное развитие, младенчество (от рождения до 1 года), малышей (1–3 года), детство (3–6 лет), предподростковый ($\approx$ 6–10 лет).

Стадия отрочества делится на младший подростковый возраст ($\approx$ 10–12 лет) и старший подростковый возраст ($\approx$ 13–14 лет).

Стадия молодости включает: ранний юношеский возраст ($\approx$ 15–17 лет), юношеский возраст ($\approx$ 18–23 года), молодость ($\approx$ 23–30 лет).

Стадия зрелости включает в себя раннюю зрелость ($\approx$ 30–40 лет), позднюю зрелость ($\approx$ 40–55 лет), пожилой возраст ($\approx$ 55–65 лет).

Стадия старости распадается на старость (65–70 лет) и долгожительство (свыше 70 лет).

Еще раз подчеркнем: представленная периодизация не является универсальной и безусловной. В подтверждение приведем следующие аргументы.

Во-первых, никогда ранее период внутриутробного развития не выделялся как один из этапов социализации человека. Дело в том, что современные исследования пренатального периода развития человека все более свидетельствуют о многих внешних факторах, влияющих не только на развитие плода, но и на дальнейшее развитие ребенка. Есть определенные данные

зависимости развития эмбриона, плода и ребенка от того, с кем и в каком социально-психологическом микроклимате взаимодействовала мать во время беременности, каковы характер и содержание этого взаимодействия. Небезынтересны данные о том, что та или иная речь, ее позитивный (негативный) эмоционально-психологический потенциал, музыка, которую «слышит» плод, оказывают на развивающегося в утробе матери человека определенное влияние. В связи с этим вполне уместно будет рассматривать стремление матери (и ее ближайшего окружения) создать те или иные условия вокруг себя как некие более или менее осознанные попытки воспитания ребенка, находящегося на пренатальном этапе своего развития.

Во-вторых, достаточно непростым делом является определение этапа долгожительства в связи с тем, что, начиная с 70 лет и далее, возникает неоднозначность восприятия этого периода в культурно-историческом, социально-экономическом и демографическом плане. Очевидно, что в зависимости от этих параметров находится и общий уровень жизни, и сама ее продолжительность. В тех странах, где средняя продолжительность жизни и уровень благосостояния выше, этот этап, видимо, наступает позже и длится дольше.

Каждый из перечисленных этапов социализации имеет свою возрастную специфику и содержательное наполнение, которые особым образом связаны с особенностями культуры конкретного общества. Очевидно, что на каждом возрастном этапе человек находится под влиянием ряда объективных условий (*факторов*) социализации; неодинаков и специфичен «набор» людей (*агентов*), в непосредственном взаимодействии с которыми проходит его социализация; различны *средства* и *механизмы* социализации, под действием которых протекает процесс усвоения и воспроизводства человеком социального опыта.

Факторы социализации. Очевидно, что процесс усвоения человеком социальных норм и культурных ценностей того общества, в котором он находится, определяется разнообразными условиями. Вместе с тем основной массив проводимых в социально-педагогической сфере исследований как раз и связан с изучением этих условий, а точнее – их социально-педагогических потенциалов, более или менее активно и напрямую или опосредованно влияющих на тот или иной ход развития и становления человека. В социальной педагогике эти условия принято называть факторами социализации человека и условно подразделять их на четыре обширные группы.

Мегафакторы (мега – очень большой, всеобщий) – космос, планета, мир, интернет. Влияние данных мегафакторов на социализацию конкретного человека (или все человечество в целом) может осуществляться непосредственно, но в большей степени опосредованно через другие группы факторов.

Макрофакторы (макро – большой) – страна, этнос, общество, государство. Влияние данных макрофакторов оказывается на большие группы людей и непосредственно на человека в связи с его проживанием в конкретной стране, его гражданством и общественным статусом, а также его принадлежностью к определенной этнической группе.

В группу *мезофакторов* (мезо – средний, промежуточный) принято включать тип поселения – регион, город, поселок, село (имея в виду их широкую вариативность, многообразие и историогенез), средства массовой коммуникации (хотя по охвату потенциальной аудитории в современном мире этот мезофактор зачастую способен занять место в группе макро- и даже мегафакторов), а также субкультуры.

К группе *микрофакторов* социализации относятся непосредственно влияющие на человека условия его развития,

а именно: семья, соседство, группы сверстников (необязательно референтные), воспитательные и иные организации (религиозные, общественные, государственные, частные и пр.), а также микросоциум.

Особым образом как фактор диссоциализации человека следует выделить так называемые контркультурные организации (криминальные, экстремистские, агрессивно-политизированные, квазикультовые и др.), поскольку в них также существуют условия, способствующие усвоению соответствующего социального опыта, пусть и деструктивного. Иногда эти условия создаются искусственно, и здесь мы имеем дело с так называемым диссоциальным воспитанием.

Безусловно, как практически любая классификация имеет характер относительности, данное деление на четыре группы факторов также неидеально, хотя бы потому, что те многочисленные условия социализации человека, о которых идет речь, фактически даже не все выявлены, а из тех, которые удалось определить как действующие, далеко не все изучены социальной педагогикой и другими отраслями человекознания. Более того, в быстро меняющемся и все более «рискованном» современном мире те факторы социализации, о которых было более или менее известно и по которым были проведены основательные исследования, сегодня требуют не только дополнительных научных изысканий, но и нередко стоят перед необходимостью их изучения заново и с иным методологическим аппаратом.

Агенты социализации. Людей, которые находятся в непосредственном взаимодействии с социализирующимся человеком и тем самым оказывают непосредственное влияние на его развитие, в социальной педагогике принято называть агентами социализации. На различных стадиях и этапах социализации набор агентов неодинаков и специфичен.

Первичный круг социализации, конечно же, включает в себя родителей, а также других членов семьи – братьев и сестер, дедушек и бабушек, тетей и дядей, других родственников. К агентам социализации, безусловно, следует отнести и неродственников, например соседей (взрослых и детей), товарищей по играм, воспитателей, педагогов и сотрудников дошкольных учреждений, одноклассников, учителей, школьных товарищей и т. д. На этапе юности, молодости, а также в зрелом возрасте круг агентов становится шире: сюда входят супруг или супруга, собственные дети, коллеги по работе, партнеры по бизнесу и др. В силу естественных причин круг агентов социализации со временем может и сужаться, что неизбежно привносит в процесс социализации человека корректировку его социальных ролей в системе семейных и иных устоявшихся отношений.

В этом плане представляют интерес данные исследования американского социолога Т. Барри и его коллег, которые выделили несколько групп агентов социализации по отношению к детям и подросткам: опекуны, т. е. лица, осуществляющие уход за ребенком; авторитеты; так называемые дисциплинаторы и учителя-наставники. Авторы отмечают, что все эти функции могут совмещаться в одном лице, а могут и расходиться.

Отдельно заметим, что в течение жизни человека важнейшими агентами его социализации являются так называемые старшие – это не совсем родственники, не обязательно взрослые и сверстники, а именно старшие по возрасту люди (разница в возрасте от 2 до 7 лет), в непосредственном взаимодействии с которыми протекает социализация человека. И хотя содержание и значимость для развития личности этого взаимодействия изучены недостаточно, известно, что влияние старшего агента социализации на человека зачастую является более значительным, а нередко и определяющим, чем влияние членов семьи,

сверстников или взрослых. Это обусловлено большей референтностью таких агентов, что во многом определяет соответствующий характер развития человека в процессе как его стихийной социализации, так и в ходе социально контролируемой социализации, осуществляющейся в воспитательных и иных социализирующих организациях. В дополнение к этому следует отметить и особую роль тех старших, которые могут эффективно влиять на представителей подрастающих поколений не только при непосредственном контакте, но и «на расстоянии», задавая нормы поведения, иерархию ценностей, стиль жизни и конкретные конативные сценарии, имея в виду в том числе усилившуюся в последние десятилетия роль виртуальных агентов социализации¹.

В том или ином случае важно понимать, что мера и эффективность влияния агента социализации определяется тем, насколько он значим для человека, по какому сценарию и с каким вектором (просоциальным, асоциальным или антисоциальным) строится их взаимодействие. Зачастую это является ключевым фактором решения (или осложнения) социально-педагогических задач и проблем, с которыми сталкивается или может столкнуться человек в процессе социализации на различных ее этапах. Нередко асоциально или антисоциально ориентированные агенты социализации могут становиться агентами десоциализации человека в силу того, что взаимодействие с таковыми может привести к поэтапному (а нередко и резкому) превращению человека в жертву неблагоприятных условий социализации.

¹ Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека : монография / под общ. А. В. Мудрика. М. : МПГУ, 2011 ; Воропаев М. В. Социализация и воспитание в виртуальной и смешанной реальностях // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2011. № 3 (64). С. 131–138.

Средства социализации. На разных стадиях и этапах социализации человека процесс усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей того общества, в котором он живет, сопровождается специфическим набором средств, т. е. того, с помощью чего осуществляется этот процесс. Эти средства вполне универсальны, хотя и могут содержательно различаться в зависимости того или иного общества, социального слоя, к которому принадлежит социализируемый человек, его возраста, пола и др. К таковым можно отнести:

- способы вскармливания младенца и ухода за ним;
- формируемые бытовые и гигиенические умения и представления;
- язык и речь агентов социализации;
- окружающие человека продукты материальной культуры;
- элементы духовной культуры (колыбельные песни, сказки, приметы, предрассудки, обычаи, произведения литературы и искусства и др.);
- стиль и содержание общения в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных организациях;
- методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных, конфессиональных и иных социализирующих организациях;
- последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности: общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте; а также в сексуальной, семейной, профессиональной, рекреационной, общественной, религиозной и прочих сферах жизни.

Пожалуй, в каждой этнической группе, любом государстве и обществе, каждой формальной и неформальной группе людей

вырабатываются и фиксируются те или иные способы убеждения и индоктринирования, предписаний, ограничений и запретов, доведения до осознания человека правомерности или неправомерности тех или иных действий и форм поведения в данном сообществе, а также способы выражения признания, благодарности, отличия, позитивного стимулирования, наград и др. С помощью данных средств социализации поведение и в целом социальное развитие человека приводится в соответствие с принятыми в данном обществе социальными нормами и культурными ценностями. Этот же набор средств, а также специфические способы их применения особым образом регулируют социализацию человека в асоциальных и антисоциальных группах, где могут культивироваться отличные от общепринятых в данной культуре образцы поведения, нормы и ценности. В этом случае социализация человека, а то и целых групп людей может идти по пути превращения их в жертв неблагоприятных условий социализации.

Механизмы социализации. Социализация человека, находящегося под влиянием различных факторов и во взаимодействии с различными агентами, происходит с помощью ряда определенных механизмов.

Обобщая имеющиеся данные, касающиеся исследований того, с помощью чего осуществляется процесс усвоения и воспроизводства человеком социальных норм и культурных ценностей, можно выделить ряд универсальных механизмов социализации, подразделив их на две условные группы: психологические и социально-педагогические.

К психологическим механизмам социализации можно отнести:

1. *Импринтинг* (запечатление, «впечатывание») – усвоение человеком через рецепторную систему особенностей действующих на него объектов, а также особенностей отношений к

нему и с ним. Принято считать, что импринтинговый механизм социализации происходит преимущественно на ранних этапах и стадиях развития человека, а на более поздних этапах социализации происходит запечатление жизненно значимых образов, чувств, ощущений, отношений и др.

Так, полученный в детстве психотравмирующий опыт (унижение, жестокое обращение, побои), запечатлеваясь в психоэмоциональной сфере личности, может проявиться в последующей жизни человека, провоцируя жестокое и агрессивное поведение, подсознательные стремления мести окружающему социуму, деструктивные отношения к агентам социализации, неадекватные эмоциональные реакции и т. п. Импринтинг характера и содержания родительских отношений может самым решительным образом влиять на последующие отношения человека с противоположным полом, динамику решения вопроса создания семьи, меру ее прочности, характер отношений в собственной семье, а также трансляцию соответствующих ценностей внутрисемейных и межпоколенных отношений.

2. *Экзистенциальный нажим* (от лат. *existentia* – существование) – влияние на человека окружающих его условий бытия, которое определяет усвоение им (зачастую неосознаваемое) норм социального поведения и отношений. Усвоение данных базовых экзистенций становится, как правило, необходимым условием его существования и развития в его социальной действительности – усвоение языка социального окружения, принятых в данном обществе способов удовлетворения витальных потребностей, допускаемых на тех или иных возрастных этапах форм поведения, гендерных взаимоотношений и др.

3. *Подражание* – как осознанное, так и неосознанное воспроизведение действий или иных проявлений человека, следование каким-либо примерам и образцам поведения, которые

человек усвоил в процессе взаимодействия со значимыми лицами и другими окружающими его людьми, а также транслируемыми средствами массовой коммуникации.

4. *Идентификация* (или отождествление) – эмоционально-когнитивный процесс усвоения человеком норм, установок, ценностей, моделей поведения, осуществляемых во взаимодействии со значимыми лицами и референтными группами и далее культивируемых им как своих собственных.

5. *Рефлексия* – в качестве психологического механизма в контексте социализации может трактоваться как некий внутренний диалог, в котором человек анализирует, а конкретнее – рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные нормы, ценности, поведенческие сценарии, транслируемые и воспроизводимые семьей, значимыми лицами, группой сверстников, различными социально-профессиональным, этноконфессиональными и прочими сообществами. Благодаря этому механизму социализации человек имеет возможность меняться сам и изменять (корректировать) содержание и качество социальных отношений, в которые он включен. Эти преобразования становятся доступными в результате осознания и переживания человеком той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого, а также проработки ближайших и отдаленных поведенческих сценариев на разных возрастных этапах в разных социальных ситуациях. Очевидно, что целевой вектор рефлексии может направлять, определять и приводить в действие конкретные решения, спродуцированные рефлексивными усилиями, которые в свою очередь могут иметь как просоциальный, так и асоциальный и антисоциальный характер.

Приведенные выше психологические механизмы усвоения и воспроизводства человеком социального опыта и культурных

ценностей реализуются синкретично с *социально-педагогическими механизмами социализации*, к которым можно отнести следующие¹:

1. *Традиционный механизм социализации* представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, характерных для его ближайшего окружения (семейного, соседского, приятельского). Принятые некогда и культивируемые в данный момент социализации человека традиции, обычаи, стереотипы личного, группового и массового поведения, имеющие региональную, поселенческую, этноконфессиональную и социально-стратификационную специфику, регулируют и корректируют поведение конкретных людей. Причем действие этого механизма направляет, а нередко и определяет социализацию человека не только в просоциальном, но и в асоциальном и даже антисоциальном варианте (нецензурная брань, пьянство, распутство, криминальное поведение и т. д.). Действие традиционного механизма социализации происходит, как правило, на неосознанном уровне, в том числе с помощью психологических механизмов – импринтинга, экзистенциального нажима, подражания и идентификации. Усвоенные под действием этого механизма социальные нормы и культурные ценности могут стать базовыми и трудноизменяемыми в процессе социализации человека на каждом из последующих этапов социализации даже при большом желании и в результате осознанных усилий человека это осуществить.

2. *Институциональный механизм социализации* действует в системе отношений человека с различными институтами общества и организациями, причем как специально созданными для решения задач социализации, так и осуществляющими со-

¹ Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. М., 1983.

циализирующие функции как бы попутно, параллельно со своими основными функциями – производственными, общественными, религиозными, информационными (имея в виду средства массовой коммуникации), клубными, коммерческими и др. В результате действия этого механизма социализации человек интенсивно усваивает культивируемые в данном социальном институте (организации) нормы поведения и ценности отношений, социально адаптируясь (приспосабливаясь) к ним, а также рефлексивно оценивая предлагаемые нормы и ценности, с последующим диапазоном возможностей – от полного принятия до полного отвержения их. Отметим, что институциональный механизм также действует синкретично с представленными выше психологическими механизмами социализации.

3. Действие *стилизованного механизма социализации* находит свое отражение в рамках функционирования определенной *субкультуры*, под которой принято понимать комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной, социальной, этноконфессиональной и других групп. При этом важно отметить, что сила действия стилизованного механизма социализации и влияние самой субкультуры на социализацию человека напрямую связаны с мерой и степенью референтности для человека того носителя субкультуры, во взаимодействии с которым он находится. Таковыми носителями ценностей и поведенческих проявлений субкультуры могут быть сверстники, родственники, коллеги и т. д. В русле стилизованного механизма действуют, как правило, и такие психологические механизмы социализации, как подражание и идентификация.

4. *Межличностный механизм социализации* можно расценить как наиболее тонко действующий, поскольку он функционирует в ходе взаимодействия и взаимоотношений человека с близкими и лично значимыми для него людьми. В его основе могут лежать все психологические механизмы социализации, и он как бы сопровождает все социально-педагогические механизмы. Включенными в «работу» межличностного механизма могут быть родители, причем практически на всех этапах социализации, любой авторитетный взрослый, старший, друг-сверстник своего или противоположного пола, супруг(а), сосед, коллега и др. Очевидно, что в жизни человека действие межличностного механизма социализации тем эффективнее, чем более значим и доверителен тот, с кем он находится во взаимодействии и взаимоотношениях. Роль таких людей может быть не только сопровождающей и направляющей, но и определяющей и исключительной. Глубина и действенность этого механизма специфически проявляются в сложных, проблемных и особенно критических ситуациях социализации человека.

В завершение краткого анализа названных выше механизмов социализации отметим, что в тех или иных половозрастных и социальных группах, а также на различных этапах социализации конкретных людей интенсивность, содержание и эффективность действия того или иного механизма социализации неодинаковы, и эти различия бывают весьма существенными. Так, в условиях дгородских образований и отчасти малого города более существенную роль в социализации людей играет традиционный механизм, а в условиях большого города более выражено действует институциональный и стилизованный механизмы социализации. Те или иные механизмы играют разную роль и в различных сферах деятельности человека: познании,

общении, игре, разного рода отношениях, трудовой деятельности, досуге и т. д.

Таким образом, становится очевидным, что процесс усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей того общества, в котором человек живет, осуществляется в его взаимодействии с многочисленными и многообразными факторами и агентами, с помощью различных средств и механизмов, которые могут не только взаимодополняться и содействовать друг другу, но и быть в немалой степени рассогласованными и даже находиться в противоречии. Это обстоятельство стимулирует человека к нахождению определенного баланса между приспособлением его к текущему социальному положению и выработкой определенной меры обособления в обществе, формируя личностно значимые автономии, необходимые для конструктивного вектора развития личности и в целом позитивной социализации человека.

§ 2. Конструкция междисциплинарной интеграции знаний по проблеме социализации

Исследования социализации в течение продолжительного времени в действительности велись на стыке различных дисциплинарных полей, без соответствующей последовательной рефлексии подобного положения вещей. Так, работы Дж. Г. Мида или Ж. Пиаже с трудом находили себе определенное место в сложившейся структуре дисциплин. Кроме того, довольно долго соответствующие концепции отсылали главным образом к теориям конституирования социального «Я» и в силу этого сосредотачивались прежде всего на годах роста и становления индивида. Собственно, интеграция методов и данных из разных областей как прием был использован, например, Л. С. Выготским в работах, посвященных обучению и развитию (ребенка).

В отечественной традиции их относят преимущественно к области психологии и педагогики, тогда как не будет преувеличением сказать, что они легко и повсеместно переступают или, если угодно, взламывают традиционные границы этих доменов.

В настоящее время признано, что концепции социализации должны принимать во внимание все периоды жизни человека и всю тотальность, феноменологическую плюральность его опытов. Одновременно было осознано, что социализация есть процесс, требующий для своего адекватного понимания подключения когнитивных ресурсов разнообразного генезиса. Одним из приемов работы с этой новой «антропологической комплексностью» (К. Вульф) является так называемый междисциплинарный подход (Мд), вернее – совокупность разнообразных методов, концепций, языков, метафор, моделей и т. д., претерпевшая переработку в некоторое единство, часто получающее подобную характеристику¹. Здесь, однако, следует оговориться относительно существенных отличий в определении того, какие критерии делают применение Мд-подходов уместным. Некоторые авторитетные авторы полагают, что данный способ познания применим лишь к сложным (комплексным) объектам (системам). Правда, в качестве таковых под специфическим углом зрения могут выступать и достаточно простые, на первый

¹ В отечественной науке междисциплинарность на основе антропологического подхода последовательно тематизируется представителями методологии истории и интеллектуальной истории. См., например: Репина Л. П. Междисциплинарность и история // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. Вып. 11. М. : URSS, 2004 ; Репина Л. П. Интердисциплинарная история: вчера, сегодня, завтра // Междисциплинарные подходы к изучению прошлого. М., 2003 ; Поршнева О. С. Междисциплинарные методы в историко-антропологических исследованиях. Екатеринбург, 2009. Интерес к данной теме в среде историков сохраняется достаточно долго, см. подробнее: *Rethinking Modern European Intellectual History* / Ed. by D. M. McMahon, S. Moyn. Oxford ; N. Y. : Oxford University Press, 2014.

взгляд, вещи¹. Социализация же, как ее ни понимай, не относится к числу элементарных исследовательских объектов².

Итак, из сказанного выше следует, что междисциплинарность (Мд) может рассматриваться по-разному³. В некоторых вариантах просто как *ad hoc* собранная композиция методов и подходов. В случаях, когда динамика объекта исследования приводит к ситуации, где наличествующие теоретические ресурсы, накопленные в рамках устоявшихся дисциплинарных матриц, очевидно не адекватны, Мд при удачном применении позволяет преодолеть определенные выработанные автоматизмы мышления и дисциплинарные логики, характерные для той или иной системы знаний или того или иного когнитивного стиля. Но порой анонсирование Мд-подходов служит единственно заполнению пустот в аргументации – своего рода методологическому рамплиссажу⁴. Одни видят в Мд портал в эпоху новой креативности, но достаточно и тех, кто усматривает в ней

¹ Подробную аргументацию см.: Newell W. H. A Theory of Interdisciplinary Studies // Issues in Integrative Studies. 2001. № 19. P. 1–25.

² Развернутое обоснование социализации как сложного процесса см., например: Hurrelmann K. Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim : Beltz, 2015.

³ Систематический обзор понятия и современного состояния Мд-исследований дан в: The Oxford handbook of interdisciplinarity // Ed. by R. Frodeman, J. T. Klein and C. Mitcham. Oxford : Oxford University Press, 2010.

⁴ В отечественной литературе приходится постоянно сталкиваться с тем, что автор, рассуждая о социализации как предмете междисциплинарной оптики, либо просто отдает дань научной моде, упоминая об этом как факте без дальнейших конкретизаций, либо вообще ложно понимает междисциплинарность как простую рядоположенность методов и моделей из разных дисциплин. К примеру, вот характерная формулировка из докторской диссертации по философии: «На протяжении многих лет феномен социализации активно изучался в качестве междисциплинарной проблемы различными отраслями социально-гуманитарной мысли» (Николаева Е. М. Социализация личности как проблема социальной синергетики : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Казань, 2006. С. 6).

деструктивные импульсы¹, ведущие к разрушению академического порядка.

Нередко случается, что различие меж-, а также транс-, мультидисциплинарности артикулируют недостаточно последовательно: часто говоря о первой, практически реализуют последнюю². Справедливо заметить, что при некоторых условиях бывает трудно провести между ними отчетливую границу. В целом же считается, что «поли» от «меж» отличается тем, что во втором случае вступает в силу креативная коллаборация. К тому же междисциплинарность идентифицируется там, где не просто присутствуют гетерогенные элементы, но имеет место интеграция (синтез) их в некоторое целое³. Мультидисциплинарность, в свою очередь, не требует когерентности на стороне своего объекта⁴. Под «трансдисциплинарной» ориентацией же часто имеют в виду совместную работу в русле общей идеи или концепции, без строгих дисциплинарных аффилиаций⁵. В общем случае речь идет о трансфере идей, теорий, концептов

¹ Некоторые из них приведены в: Benson Th. C. Five Arguments Against Interdisciplinary Studies // *Issues in Integrative Studies*. 1982. № 1. P. 38–48.

² Некоторые возможности их различения, а также установления иерархических отношений между ними обсуждаются в: Alvargonzález D. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences // *International Studies in the Philosophy of Science*. 2011. № 25 (4). P. 387–403.

³ Wagner C. S., Roessner J. D., Bobb K., etc. Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature // *Journal of Informetrics*. 2011. № 5 (1). P. 14–26. Нужно иметь в виду, что междисциплинарность как прием или подход состоит во внутренней связи с интеграцией (знаний) как принципом. С точки зрения их генезиса первое есть историческое и логическое наследование второму, как это можно уяснить себе, хотя бы отправляясь от материалов деятельности «Общества междисциплинарных исследований» (URL: <http://www.units.muohio.edu/aisorg/>). См. об также в: Newell W. H. Op. Cit. P. 1–3.

⁴ Newell W. H. Op. Cit. P. 2.

⁵ См. об этом подробнее: *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* / Ed. by Ren Levy, Paolo Ghisletta, Jean-Marie Le Goff, etc. 2005. V. 10. P. 6–8.

и методов либо процессах трансгрессии, гибридизации (метизации) и трансформации¹, конечным результатом которых оказывается некоторый общий взгляд на вещи. Особенно часто Мд-подходы ассоциируются с прикладными исследованиями, ориентированными на решение конкретных проблем, когда «дисциплинарная чистота и связность не представляют интереса»².

Таким образом, в связи с междисциплинарностью как парадигмой возникает необходимость создания интерфейса между различными подходами; изобретения способов трансляции знаний из одной области в другую, иными словами – перевода из одного дисциплинарного языка в другой; а также – нового институционального дизайна. Также можно зафиксировать, что в ходе междисциплинарной трансмиссии неизбежно рекуррентное³ обращение к классическим концепциям, авторам, школам мысли, только теперь по-другому интерпретируемым. Подобный прием необходим для обеспечения преемственности или, по крайней мере, видимости таковой и сохранения единства предметного поля.

С другой стороны, связанное, системное понимание такого фундаментального феномена, как (позитивная) социализация требует привлечения знаний из разных областей в силу того, что сам феномен образуется взаимодействием, взаимовлиянием, так сказать, игрой, факторов, принадлежащих различным слоям и областям реальности.

¹ О различении меж-, транс- и мультидисциплинарности см., например: Bruce A., Lyall C., Tait J., etc. *Interdisciplinary integration in Europe: the case of the Fifth Framework programme* // *Futures*. May 2004. V. 36. Issue 4. P. 459.

² *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* / Ed. by R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, etc. Oxford : Elsevier, 2005. P. 6. Тут следует подчеркнуть, что относительно значимости связности как элемента Мд-исследований существует и прямо противоположное мнение.

³ Здесь отсылка к классическим образцам, актуализирующая и проблематизирующая их для последующих собственных теоретических построений.

Особый вызов как теории, так и отправляющимся от нее практическим операционализациям, представляет «дополненная реальность»: в данном случае под ней мы имеем в виду совокупность новых информационных технологий и материальных объектов, являющихся их носителями и генераторами. Иными словами, сеть Интернет, сети мобильной связи, их комбинации, сплетения, а также объекты и технологии, обеспечивающие их функционирование. Иногда эту новую информационную реальность называют технологической экосистемой (ТЭ). ТЭ является относительно новой средой социализации, для анализа влияния которой требуется разработка новых подходов и языка («словарей»), которые генерируются в зонах соприкосновения дискурсов и логик различных дисциплин¹.

Панорама подходов, данная А. В. Мудриком², развертывает представление о социализации из перспектив различных дисциплин, традиционно заботящихся прежде всего о своей автономии. Однако социализация как тематическое поле (а не «дисциплинированный» предмет) сейчас требует интеграции знаний, а не обособления в духе борьбы за чистоту дисциплинарных установок. Более того, современное состояние характерно тем, что исследовательская работа сама собой оказывается междисциплинарной *par excellence*.

Междисциплинарность тесно связана с интеграцией (знаний): «когнитивная интеграция концептов, теорий, методов и (или) результатов из различных областей считается отличии-

¹ См., например: Barber N. A. Investigating the Potential Influence of the Internet as a New Socialization Agent in Context with Other Traditional Socialization Agents // *Journal of Marketing Theory and Practice*. 2013. V. 21. Issue 2. P. 179–194 ; Ibáñez-Cubillas P., Díaz-Martín C., Pérez-Torregrosa A. B. Social networks and childhood. New agents of socialization // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. V. 237. P. 64–69.

² Мудрик А. В. Социализация человека. М. : Издательский центр «Академия», 2006. С. 4–5.

тельной чертой междисциплинарного исследования»¹. Процесс интеграции знаний подразумевает также их гетерогенность (разнообразие) и связность². Понятие интеграции знаний предполагает идею целостности как свой горизонт. В то же время «спор факультетов» традиционно служит естественным препятствием для ее пролиферации в исследовательскую стратегию. С другой стороны, расходящиеся траектории исследований в различных, даже смежных, дисциплинах и возникающие между ними перегородки приводят к возрастанию энергии обратной тенденции – к интеграции. Надо учитывать также, что именно специализация в течение долгого времени была основанием для роста знаний.

Еще один момент – интеграция знаний требует общей концептуальной рамки. Такой своеобразной рамкой, скажем, для И. Канта оказывается его антропология, которую он объясняет в своей последней крупной работе³. Подобная рамка служит своего рода фундаментальным принципом или селективным механизмом для отбора объяснительных моделей, методического инструментария или данных.

Всплеск внимания к социализации, связанный с господством структурно-функциональных теорий и подходов в 60–70-е гг. прошлого века, был обязан той значимости, которой обладала данная концепция для проекта решения «проблемы социально-

¹ Muh-Chyun Tang, Yun Jen Cheng, Kuang Hua Chen. A longitudinal study of intellectual cohesion in digital humanities using bibliometric analyses. Available from // URL: <https://www.researchgate.net/publication/283487286> (accessed Oct 31.2018). P. 2.

² Rafols I., Meyer M. Diversity and network coherence as indicators of interdisciplinarity: Case studies in bionanoscience // *Scientometrics*. 2010. № 82 (2). P. 263–287.

³ Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. СПб. : Наука, 1999. Конечно же, этим замечанием мы не хотим сказать, что Кант имел в виду нечто вроде идеи интеграции знаний в ее современном понимании.

го порядка» (Т. Парсонс). Далее происходило постепенное, но неуклонное угасание интереса к этому феномену, так что к ХХI в. он некоторым образом оказался на ничейной земле, если говорить о различных науках. И новый подъем можно отнести именно на счет того, что были получены важные и релевантные результаты в таких разных областях, как генетика, нейронауки и психология. Но, кроме того, возросло количество работ, связанных с изучением эффектов институтов (от государства до семьи) в формировании идентичностей, ценностей, образов действий и широкого спектра практик.

Из вышесказанного следует, что возможны следующие подходы к интеграции.

Первый предполагает ассимиляцию разнообразных данных внутри некоторой теоретической конфигурации. Тогда знания, генерированные вне ее контура, рассматриваются в качестве ресурсов обогащения ее собственного концептуального аппарата и репертуара релевантных когнитивных стилей. Сюда же можно отнести теоретическую деятельность, объединенную некоторой общей интеллектуальной ориентацией (структурализм, эволюционизм и пр.), метаконцепцией и т. д.

Еще один состоит в своего рода «суперпозиции» разнообразных исследовательских направлений и перспектив. При этом практический дизайн должен быть таким, чтобы была возможна продуктивная кооперация. В этом случае интеграция происходит на уровне решения специфических задач. Это, как правило, предполагает командную работу¹. Скажем, проект изучения процессов социализации в конкретном локусе может потребовать объединения в одну группу психологов, социологов и ур-

¹ Пример подобной крупной научной коллаборации приведен в: Bruce A., Lyall C., Tait J., etc. *Interdisciplinary integration in Europe: the case of the Fifth Framework programme* // *Futures*. May 2004. V. 36. Issue 4. P. 457–470.

банистов. Собственно, подобный путь был уже намечен хотя бы в рамках Чикагской социологической школы¹ с тем отличием, что в русле практикуемых ее основателями и последователями подходов дело шло не о коллаборации разных специалистов, а о постановке на службу социологическому знанию потенциально продуктивных аналитических инструментов разного генезиса. Сейчас же формирование совместно работающих над одной проблемой междисциплинарных групп становится все более релевантной задачей². Это позволяет избежать известной специфической односторонности при редукции к объяснительным принципам.

Рассмотрим несколько конкретных практических стратегий интеграции в исследования социализации.

Прежде всего заметим, что в XXI в. видна тенденция привлечения ресурсов наук о жизни к выстраиванию новых теоретических перспектив и схем. Например, теория жизненных стратегий (*life history theory*), традиционно относящаяся к домену эволюционной экологии, стала ассимилироваться в рамках междисциплинарных исследований социализации. В этом случае психологическое и поведенческое развитие индивидуума трактуется как адаптационный ответ на широко понимаемое воздействие среды (ее особенностей и характеристик)³. Отличие классических (стандартных) теорий социализации от эво-

¹ См., например: Park R., McKenzie R. D., Burgess E. *The City: Suggestions for the Study of Human Nature in the Urban Environment*. Chicago: University of Chicago Press, 1925; Park R. *Human Communities: the City and Human Ecology*. Glencoe, IL : The Free Press, 1952.

² См., например: Божков О. Б., Игнатова С. Н. Междисциплинарность в исследовании (авто)биографических данных // Социологический журнал. 2017. Т. 23. № 4. С. 89–103.

³ Ellis B. J., Bjorklund D. F. Beyond mental health: An evolutionary analysis of development under risky and supportive environmental conditions: An introduction to the special section // *Developmental Psychology*. 2012. № 48. P. 591–597.

люционных с методологической точки зрения лежит в системе «причинений», образующих их логический скелет. В первом случае акцент делается на онтогенетическом уровне анализа, на изучении непосредственных механизмов или процессов социализации, во втором – на главных причинах или целях, т. е. отправляются от наличного (поведения) и редуцируют его объяснение к определенным наборам эволюционных стратегий¹. Что тут обращает на себя внимание, так это усвоение эволюционистского дискурса в той его вариации, что оформилась к концу прошлого века. Таким образом, приемы и количественные данные, накопленные в его рамках, образуют своего рода архив, к которому теперь свободно обращаются исследования социализации, не утрачивая при этом своего специфического фокуса и предмета. В данном случае происходит преобразование знаний из одной области в материал для дальнейших интерпретаций, отправляющихся от других оснований и имеющих в виду другие цели.

Тот же самый процесс имеет место при кросс-культурных исследованиях социализации. Знания, накопленные в области компаративистских этнических исследований, инкорпорируются в пределах теоретических фреймов, формирующих новые подходы к пониманию процессов социализации. В наше время активной циркуляции глобальных миграционных потоков невозможно оставаться замкнутым на какую-то узкую, локальную культуру, даже при анализе ограниченных местных сообществ и частных проблем. Это значит, что специфические задачи, решаемые внутри стандартно очерченных дисциплинарных полей, требуют подключения данных (знаний), полученных извне.

¹ Bugental D. B., Corpuz R., Beaulieu D. A. An Evolutionary Approach to Socialization // Handbook of socialization: theory and research / Ed. by Joan E. Grusec, Paul D. Hastings. N. Y. ; L. : The Guilford Press, 2015. P. 326–327.

В общем, специфика интеграции знаний определяется конкретными предикациями, в нашем случае – социализации. Они же ответственны за установления соответствующих отношений, иерархий и порядков сцепления знаний, будь то концептуальные схемы и (или) эмпирические данные, т. е. всего того, что в конечном счете определяет форму и архитектуру междисциплинарного исследования.

Так, модели языковой социализации с необходимостью отправляются от широкого круга идей и результатов, полученных на стыке лингвистики и когнитивных наук. Именно последние будут доминировать в данной перспективе и служить основой сборки *ad hoc* концепций языковой социализации. В этом и других подобных случаях речь может идти о предмете исследования как своего рода фильтрующем механизме, позволяющем производить отбор из общенаучного полидисциплинарного архива.

Таким же образом происходило конституирование в целом сложившегося междисциплинарного направления, известного как исследования политической социализации¹. В аспекте интеграции знаний тут интересно совмещение в пределах одного направления запасов знаний, архивов, парадигм, наработанных в устоявшихся дисциплинарных полях, а именно – социальной психологии, психологии личности, политической психологии, социологии и т. д. Условием возможности подобного процесса являлось относительно новое (на момент конституирования базовых идей проекта) понимание социализации как процесса, протекающего в течение всей жизни индивида и затрагивающего любые «жизненные миры», в которые тот (может быть) втянут.

¹ The Oxford Handbook of Political Psychology (2 ed.) / Ed. by Leonie Huddy, David O. Sears, and Jack S. Levy. Oxford : Oxford University Press, 2013.

Сходно обстоит дело с исследованиями экономической социализации¹. Базовым для данной области является представление о взаимодействии индивидуума с «космосом» (М. Вебер) экономических отношений, его адаптации к нему в течение всей жизни. При этом исследователи исходят из разных методологических, теоретических предпосылок, концепций и подходов, включены в различные институциональные и концептуальные контексты. Скажем, экономической психологии² свойственно отправляться от классических и редуцированных антропологических моделей *homo oeconomicus*, чтобы адаптировать и развить их в свете современных данных эмпирических исследований и новых моделей.

Оригинальным примером междисциплинарной интегративной исследовательской программы может служить так называемая модель продуктивной переработки реальности (Model of Productive Processing of Reality (PPR), предложенная и развиваемая Клаусом Хюрелманом³. Ее суть в рассмотрении процесса социализации как комплексного взаимодействия между индивидом и его социальным, культурным и природным окружением, которое продолжается на протяжении всей его жизни и чья важнейшая характеристика – субъективизация, иными словами, постоянное активное и продуктивное отношение, коммуникация (переработка) с разнообразными выборочными элементами окружения. ППР-модель характерна концептуальной разомкнутостью, позволяющей включение в ее контур элементов (разных

¹ Economic socialization: The economic beliefs and behaviours of young people / Ed. by P. Lunt and A. Furnham. Cheltenham : Edward Elgar Publish, 1996.

² Otto A., Serido J. Economic Socialization: Childhood, Adolescence, and Early Adulthood // Economic Psychology / Ed. by Rob Ranyard. N. Y. : Wiley-Blackwell, 2017.

³ Hurrelmann K., Bauer U. The Model of Productive Processing of Reality in the Current Discussion // Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation № 35 (2). P. 155–170.

форм знаний) из различных дисциплин. В интеграции отдельных релевантных теорий в рамках одной (мета-теоретической) перспективы, собственно, и видят одну из своих задач сторонники ППР-модели¹. Согласно ее принципам психологические и социологические теории непротиворечиво сопрягаются с нейробиологическими концепциями, конституируя «всеобъемлющую» (Хюрелман, Бауэр) теорию изучаемого явления.

Особняком стоит попытка выстроить междисциплинарную теорию социализации Ханса-Йозефа Вагнера², генетически связанного, через своего учителя Ульриха Овермана, с Франкфуртской школой, точнее, той ее ветвью, что развивается с легкой руки Ю. Хабермаса. В присущем этой школе духе Х.-Й. Вагнер предлагает интеграцию различных теорий в рамках большого синтеза «элементов естественно-исторических и онтогенетических теорий»³. О масштабности теоретического предприятия Вагнера говорит уже то, каким количеством идей, концепций и направлений он оперирует: это и структурализм в версии К. Леви-Стросса наряду с генетическим структурализмом У. Овермана, прагматизм Дж. Г. Мида, лингвистические идеи Н. Хомского и теория речевых актов Д. Р. Серля, а также данные нейронаук, психоанализ З. Фрейда, генетически-структуралистская концепция габитуса П. Бурдьё и т. д. Подход Х.-Й. Вагнера можно охарактеризовать как фундаментальный в силу того, что он выстраивает свою теорию, не пренебрегая рассмотрением основных, базовых социологических и социаль-

¹ Hurrelmann K., Bauer U. Socialisation During the Life Course N. Y. ; L. : Taylor and Francis, 2018. P. 6.

² Ее изложению посвящены два тома: Wagner H.-J. Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie. Band I. Frankfurt am Main : Humanities online, 2004 ; Wagner H.-J. Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie. Band II. Frankfurt am Main : Humanities online, 2004.

³ Wagner H.-J. Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie. Band II. P. 12.

но-философских понятий и проблем – социальности, действия, различения социального и природного, реципроктности и т. д. Причем в ходе анализа релевантных идей, концепций и данных Х.-Й. Вагнер держит постоянный фокус на нескольких ключевых понятиях и проблемах, что придает связность, единство всей его конструкции: социальность как таковая, ее логика, социальный опыт, семантика следования правилу, социальные нормы, универсальная грамматика, роль языка и др. Прослеживая работу базовых понятий в концепциях вышеперечисленных авторов, немецкий теоретик затем переходит к формулировке собственных идей, переинтерпретируя эти понятия таким образом, чтобы они обогащали друг друга и обнаруживали внутреннюю логическую связь применительно к социализации.

Еще одним заслуживающим внимания коллективным предприятием по междисциплинарному освоению поля исследований социализации является сборник трудов немецких ученых, изданный по итогам представительной конференции¹. Его целью стало преодоление некоторого наметившегося предела в традиционных обособленных теориях социализации, которые тяготеют либо к социологическому, либо к психологическому типам дискурса. В поисках новых источников, инспирирующих теоретическое и практическое мышление о социализации, авторы обращаются к идеям и достижениям таких дисциплин, как генетика, психология личности, эволюционная психология и т. д. Далее предлагается краткий очерк общих схем построения междисциплинарных интегративных исследований в версиях, представляющихся наиболее ясными и проработанными, что следует за У. Ньювеллом².

¹ Sozialisationstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven / Herausgegeben von Dieter Geulen und Hermann Veith. Stuttgart : Lucius & Lucius, 2004. Заметим, что среди авторов сборника Х.-Й. Вагнер и У. Оверман.

² Newell W. H. Op. Cit. P. 14–15.

Итак, версия Дж. Кляйн подразумевает следующую последовательность шагов:

- определение предмета (или проблемы, вопроса и т. д.); отбор релевантных знаний, их источников (носителей), моделей, литературы и т. д.;

- разработка концептуальной рамки, в которой будет происходить интеграция и выбор вопросов, направляющих исследования;

- план конкретных необходимых исследований; организация команды и распределение ролей (для коллабораций);

- сбор информации (знаний); выработка общего словаря как ключевой прием устранения конфликтов между «факультетами»;

- построение и поддержание устойчивой коммуникации между ними; аккумуляция и оценка результатов на адекватность, релевантность и т. д.; собственно интеграция индивидуальных результатов;

- подтверждение (опровержение) изначальных рабочих гипотез или оценка степени решения проблемы, оценка перспективы продолжения работ.

Как следует из этого перечня, схема Дж. Кляйн прежде всего предназначена для коллективного предприятия. У. Ньювелл же предлагает адаптировать ее в расчете на «одионое плавание». Его схема выглядит так:

Этап А – постановка проблемы; очерчивание круга релевантных дисциплин, школ мысли и т. д.; селекция релевантных и работающих совокупностей концепций, теорий, методов каждой из отдельных дисциплин; формирование запасов соответствующих знаний; исследование предмета в перспективах отобранных на предшествующем шаге дисциплин; генерализация дисциплинарных инсайтов.

Затем идет этап В, на котором проводится интеграция как таковая. Он включает в себя: идентификацию конфликтов между результатами из разных дисциплин через выявление несоответствий в терминологиях, несовпадений их семантических полей и взаимную проекцию базовых предположений этих дисциплин, профилирующую их суть более четко; оценку гипотез и терминологического словаря в свете исследуемой проблемы; разрешение проблем через выработку общего словаря (терминологии, понятийного аппарата) и общих гипотез; создание общей основы; переход к новому пониманию проблемы; производство новой модели либо метафоры, отвечающих этому новому пониманию; и, наконец, испытание этих новых конструкций для решения проблемы.

Из вышесказанного можно заключить, что есть несколько генеральных фундаментальных проблем на пути междисциплинарной интеграции. Прежде всего проблема общего словаря: часто оказывается, что не совпадают термины и понятия, используемые разными науками для описания одних и тех же объектов, или же, будучи одними и теми же формально, они отличаются содержательно. Особенно важно учитывать это обстоятельство при использовании данных статистических исследований. Необходимо в таких случаях вдаваться в технические подробности процесса операционализации понятий, дабы избежать содержательного *qui pro quo* при интерпретации результатов в контекстах, не совпадающих с исходными. Иными словами, следует выработать специфические словари и модели преобразования-перевода понятий в качестве необходимого предварительного условия сборки всей схемы интеграции. Это же можно отнести на счет базовых (для соответствующих дисциплин) метафор. Нужно признать, что их когнитивная сила, эффективность и функциональность при трансфере вовне могут

быть, или так – скорее всего будут, утрачены. Более того, не рефлексировав само их наличие и фундаментальную эпистемическую роль, можно легко пойти по ложному пути.

Следующий кластер проблем отсылает, в частности, к отмеченному выше свойству метафорического строя дисциплин и связан с проходящими через все предметные поля дифференциалами, выраженными в виде традиционных бинарных оппозиций культурное – природное, приватное – публичное и т. д. Соответственно, приходится иметь дело с сопутствующими соблазнами в объяснениях – соблазнами натурализации или, наоборот, психологизации, социологизации и т. д. аргумента.

Также нетривиальна проблема соотношения различных эпистемических стратегий и внутренних критериев значимости. При ее решении необходимо отдавать должное приемам семантического анализа, картографирования и сопоставления дисциплинарных полей – процедурам, позволяющим проводить ретроспективно обоснованную интеграцию знаний. На практике приходится иметь дело с комплексностью и в то же время некогерентностью имеющихся запасов знаний, которые необходимо привести к общему концептуальному знаменателю.

Наконец, в качестве отдельного метода или приема интеграции знаний, завоевывающего все больше пространства в космосе новых подходов, можно упомянуть так называемые цифровые гуманитарные технологии (*digital humanities* – DH).

Однако следует иметь в виду, что общепринятого взгляда на то, что именно, какие технологии следует к ним относить, не существует. Вместо этого наблюдается плюрализм мнений и относительно широкий разброс в представлениях, касающихся того, каким образом данное направление должно реализовываться в дифференцированных дисциплинарных доменах. Иногда полагают, что это просто новая форма представления зна-

ний, позволяющая придать наглядности данным, полученным в разных сферах, но сведенных в общую картину посредством визуализации. С этой точки зрения ДН скорее подлежат области трансдисциплинарности. Вместе с тем имеются веские аргументы за то, чтобы рассматривать ДН в качестве аутентичной междисциплинарной академической программы или практики¹.

Подводя итог, подчеркнем еще раз несколько ключевых положений. Подлинная междисциплинарная деятельность имплицитно интегрирует процесс, соответствующим образом рефлексивно организованный. Она может подразумевать как командную работу представителей различных отраслей и дисциплин, так и индивидуальный труд. В любом случае, необходима выработка единой исследовательской перспективы, внутри которой только и становится возможно конституирование интегрального подхода. И более того, междисциплинарная интеграция знаний в области исследований социализации не есть нечто, что уже состоялось либо устоялось и обернулось общепринятым способом относиться к предмету. Следует признать, что это скорее задание на будущее², проект, чьи контуры еще не вполне ясны, даже может быть – рискованное коллаборативное академическое предприятие, чей успех ничем не гарантирован, что, собственно, и делает его научным.

¹ McCarthy W. *Becoming Interdisciplinary* // *A New Companion to Digital Humanities* / Ed. by Susan Schreibman, Ray Siemens, John Unsworth. N. Y. : Wiley-Blackwell, 2016 ; McCarty W. *Being reborn: the humanities, computing and styles of scientific reasoning* // *New Technology in Medieval and Renaissance Studies* / Ed. by William R. Bowen and Raymond G. Siemens. 2007. № 1. P. 1–23.

² Сходным образом мыслили себе ближайшую перспективу участники конференции, результаты работы которой объединены в сборнике с говорящим названием: *Sozialisationstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven* / Herausgegeben von Dieter Geulen und Hermann Veith. Stuttgart : Lucius & Lucius, 2004.

§ 3. Составляющие процесса социализации: детерминанты позитивных и негативных потенций

В социально-гуманитарных исследованиях социализация изучается как комплексное и целостное явление, обусловленное социальными, как правило, психолого-педагогическими проблемными компонентами (более детально рассмотрено ниже).

Вместе с тем сегодня в российском обществе социализация как процесс сама представляет собой социальную проблему. Это вызвано целым рядом трансформированных социальных условий и обстоятельств, способствующих возникновению трансформационных процессов самого социума. Прежде всего речь может идти о тех процессах в современном российском социуме, которые объективно меняют содержание и даже механизмы социализации как подрастающих поколений, так и представителей других возрастных категорий и групп.

Изменившиеся экономические, социально-экономические, социально-культурные, социально-психологические, социально-педагогические, технологические и повседневно-бытовые реалии постепенно (а нередко и более резко) способствовали корректировке и изменению устоявшихся социальных норм, ценностей, социальных практик, что в совокупности стимулировало автономизацию стихийной, т. е. спонтанной и неконтролируемой извне социализации человека с многообразными компонентами социального бытия и относительно социально контролируемой социализации – целенаправленного создания условий для развития личности или, иными словами, воспитания. Это также способствовало актуализации и возрастанию значимости роли относительно направляемой социализации, которая осуществляется в процессе взаимодействия человека с различными социальными (государственными и обществен-

ными) институтами. В связи с этим стало возможным говорить о превращении феномена социализации в самостоятельную социальную и научно-исследовательскую проблему.

Вышесказанным определяется принципиальная по значимости необходимость тщательно изучить социализацию как актуальную социальную проблему в контексте социально-гуманитарных отраслей человекознания и прежде всего в области социальной психологии воспитания и социальной педагогики.

Важнейшим направлением исследования проблематики социализации можно считать изучение макро-, мезо- и микрофакторов, которые определяют в той или иной степени позитивные и негативные потенции стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации.

Актуальность обозначенной проблемы для социально-психологической и социально-педагогической отраслей человекознания определяется как минимум следующими обстоятельствами:

1) существенная трансформация на рубеже XX и XXI вв. условий, определяющих содержание и механизмы процесса социализации, не изучена в достаточной мере социальной психологией и социальной педагогикой ни на описательном, ни на объяснительном уровнях, что не может не сдерживать развитие этих отраслей научного знания;

2) потребность в социально-психологическом и в социально-педагогическом осмыслении изменений, происходящих в позитивных и негативных компонентах процесса социализации, и следующая за этими изменениями межпоколенная трансмиссия культуры, которая коренным образом влияет на воспитание подрастающих поколений.

Будучи объектом полидисциплинарного исследования, феномен социализации изучался и изучается в философии, соци-

альной философии, социологии, культурной антропологии, этнологии и этнографии, социальной и возрастной психологии, криминологии, социальной педагогике, социально-педагогической виктимологии.

Массив работ, посвященных социализации, начиная с книг Ф. Гиддингса¹ и Э. Дюркгейма² и по настоящее время, столь внушителен, что мы обратимся лишь к тем из них, которые в той или иной мере необходимы для обоснования поставленной проблемы.

Основная масса известных исследований социализации, насколько можно судить, имеет монодисциплинарный характер. Более или менее основательное междисциплинарное изучение феномена социализации как социальной проблемы в отечественной науке осуществлено в работах И. С. Кона³. Нетривиальный для отечественной гуманитарной науки междисциплинарный анализ проблемы социализации осуществил С. Е. Ильин, весьма глубоко охарактеризовавший в рамках социально-философского исследовательского подхода атрибутивных образов социализации в работах отечественных и зарубежных ученых – философов, социологов, психологов и педагогов⁴.

Многообразны подходы к трактовке и исследованию социализации. Так, в ряде культурологических, антропологических, этнологических и др. исследований социализация трактуется как определенный синтетический продукт инкультурации, приспособления (или адаптации), а также конструирования существующей реальности. Обстоятельный анализ данного направ-

¹ Giddings F. P. The Theory of socialization. N. Y., 1897.

² Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 1993.

³ Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989 ; Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2010.

⁴ Ильин С. Е. Атрибуты теоретических образов социализации : автореф. дис. ... канд. философ. наук. Томск, 2017.

ления осуществлен в работах Е. П. Белинской и В. А. Тихомандрицкой, С. И. Розума и М. В. Ромма¹.

В русле психологии на определенных этапах ее развития и в русле различных научных школ сложились биогенетический, социогенетический, социально-экологический, психоаналитический, когнитивистский подходы к исследованию проблематики феномена социализации. В контексте каждого из этих подходов разработан и представлен широкий спектр относительно самостоятельных теорий².

И, наконец, в социально-педагогической отрасли знания принято выделять субъект-объектный и субъект-субъектный подходы к исследованию социализации, которые отличаются друг от друга пониманием роли и места самого человека в этом процессе³.

В зависимости от применяемого и реализуемого в том или ином исследовании подхода, а также в контексте соответствующих теорий более или менее глубоко и разносторонне изучались такие универсальные характеристики феномена социализации, как социализационная норма, этапы, факторы, институты, агенты, механизмы, средства социализации⁴.

¹ Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Проблемы социализации: история и современность. М., 2013 ; Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации. СПб., 2016.

² Головина Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб., 2004 ; Кон И. С. Ребенок и общество. М., 2003.

³ Мудрик А. В. Социализация человека. М. : Воронеж, 2011 ; Мудрик А. В. Исследование трансформации механизмов социализации // Вестник ПСТГУ. 2014. № 4. С. 44–51.

⁴ Головина Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка ; Ковалева А. И. Социализация личности: норма и отклонение. М., 1996 ; Клецина И. С. Гендерная социализация. СПб., 1998 ; Мудрик А. В. Социализация и смутное время. М., 1991 ; Мудрик А. В. Исследование трансформации механизмов социализации. С. 44–51 ; Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации ; Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ / под ред. В. А. Ядова. М., 2005 ; Parsons T., Bales R. Family Socialization and interaction process. L., 1998.

В ряде научных работ осуществлен анализ и показаны результаты исследований сущности и различных аспектов процесса социализации: особенностей политической и гражданской социализации¹; основных тенденций семейной социализации в традиционном и современном понимании²; специфических характеристик экономической социализации³; проблем гендерной⁴ и этнической социализации⁵. Весьма показательно, что особому анализу в работах В. В. Веселовой и других авторов⁶ подверглась проблема информационно-коммуникационных технологий как нового субъекта социализации. Отдельно и весьма небезуспешно в последние годы ведутся разработка и изучение проблематики религиозной социализации в контексте тех

¹ Веселова В. В. Информационно-коммуникационные технологии как субъект процесса социализации // Социальная педагогика в современных социальных практиках. Арзамас, 2016. С. 71–79 ; Красная М. А. Особенности гражданской социализации молодежи в современном обществе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015.

² Дементьева И. Ф. Социализация детей в семье в условиях трансформации: тенденции, факторы, детерминанты : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2006.

³ Дубовская Е. М. Социализация в меняющемся мире // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М., 2002. С. 148–162 ; Дубовская Е. М., Кораблинов Р. А. Экономическая социализация в транзитивном обществе // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 5–18.

⁴ Кон И. С. Ребенок и общество ; Клецина И. С. Гендерная социализация.

⁵ Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростков. М., 2000 ; Кон И. С. Мальчик – отец мужчины.

⁶ Мудрик А. В. Социализация человека ; Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации.

или иных конфессиональных традиций и воспитательных практик¹.

Однако в отечественных и зарубежных исследованиях, а также в работах, имеющих аналитико-обзорный характер², практически не рассматриваются как самостоятельные объекты и предметы изучения составляющие процесса социализации – стихийная, относительно направляемая и относительно социально-контролируемая.

Следует обратить внимание на то, что очень часто понятия «социализация» и «воспитание» преподносятся как синонимы, что, конечно же, неверно. Особенно этим «грешат», как ни странно, педагогические и нередко психологические работы. Возможно, это стало следствием того, что в известный и весьма непростой период нашей истории 90-х гг. XX в. в официальных документах об образовании понятие «воспитание» заменили понятием «социализация». Само понятие воспитания искусственно и, к сожалению, безуспешно «вымывалось» не только из официальных документов, но и из публичных текстов и дискуссий. В результате этот период был ознаменован появлением нескольких десятков педагогических диссертаций, в названии которых позиционируется термин «социализация», а в их содержательной части речь идет о тех или иных аспектах

¹ Никитская Е. А. Православная воскресная школа как воспитательная организация: социально-педагогический потенциал. М. : Логос, 2012 ; Скларова Т. В. Религиозная социализация: проблемы и направления исследований // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2009. Вып. 4 (15). С. 7–17 ; Янушкявичене О. Л. Православные традиции в воспитании ребенка // Нравственные ценности и будущее человечества. Материалы регионального этапа XXVI Международных Рождественских образовательных чтений. 2018. С. 16–18.

² Головина Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка ; Игнатова Л. Ю., Семичева М. В. Социализация личности как проблема исследования отечественных и зарубежных ученых // Образование и воспитание. 2017. № 1. С. 13–15 ; Кон И. С. Ребенок и общество.

образования и воспитания, причем зачастую без акцентированной исследовательской дифференциации этих двух, как известно, самостоятельных феноменов целостного педагогического процесса.

На основе анализа имеющихся исследований можно сделать вывод о том, что в них стихийная составляющая процесса социализации и контролируемый ее компонент (воспитание) не получают в качестве самостоятельных составляющих, а относительно направляемая социализация, выявленная в ходе тщательного изучения этого феномена¹, вообще не изучалась в качестве самостоятельного и предметного компонента. В связи с этим не велось и изучения их особенностей, позитивных и негативных потенциалов. Конечно, в некоторых работах данная проблематика фигурирует как бы вскользь или в лучшем случае латентно (как в вышеупомянутых исследованиях И. С. Кона).

Вместе с тем показанная выше ситуация, связанная с актуализацией феномена социализации в качестве социальной проблемы, ориентирует прежде всего на важность выявления и систематизации детерминант позитивных и негативных потенций обозначенных составляющих феномена социализации на рубеже столетий.

В качестве стратегической и теоретико-методологической основы анализа составляющих процесса социализации становится возможным применить следующие подходы:

1) системный, реализация которого позволила выявить и систематизировать детерминирующие основы позитивных и негативных потенций составляющих процесса социализации – стихийной, социально направляемой и социально контролируемой;

¹ Мудрик А. В. Социализация человека.

2) феноменологический, реализация которого позволила осуществить изучение и описание детерминант позитивных и негативных потенциалов каждого компонента (составляющих) процесса социализации;

3) институциональный, реализация которого позволила выявить и систематизировать социальные институты (общественные и государственные), в результате функционирования которых возникает ряд феноменов, способных детерминировать позитивные и негативные потенциалы каждой из составляющих процесса социализации.

Для анализа и дальнейшего исследования позитивных и негативных потенциалов составляющих процесса социализации возможно использование следующих взаимодополняющих методов:

– теоретических, а именно: анализ имеющейся по данной проблеме литературы и интернет-ресурсов; анализ нормативных и правовых актов, а также статистических данных; анализ и систематизация полученных данных;

– эмпирических, а именно: комплексное и детализированное изучение различных сегментов социальной сферы и различных типов поселений посредством экспертных оценок, фокус-групп, включенного наблюдения; изучение массового и передового педагогического опыта; опросные техники различных категорий респондентов при непосредственном контакте либо через сеть Интернет; изучение печатных периодических изданий (газет и журналов), а также публицистических продуктов радио- и телеканалов.

Основанием общей исследовательской концепции послужили идеи Й. Шумпетера о том, что социально-экономический прогресс в мировом масштабе в целом и в конкретной стране в частности обуславливается диффузированием двух типов инноваций: с одной стороны, информационно-технологическими,

с другой – организационно-управленческими¹. Обозначенные типы инноваций, согласно Й. Шумпетеру, существенным образом оказывают влияние на процесс социализации человека. По мнению автора, трансформация социокультурных, политических и экономических систем возможна в относительно сжатые сроки, зачастую весьма значительно изменяя позитивные потенциалы социализации под влиянием меняющихся детерминант, которые их же и определяют. В то же время социализация в течение всей жизни конкретного человека не может подвергаться быстрым и резким изменениям. В процессе социальной адаптации (приспособления) человека к новым условиям и требованиям социальной среды, а также изменений содержания механизмов и средств социализации могут возникать кризисные явления как самого человека, так и социальной системы в целом².

Практически все исследователи априорно понимают процесс социализации как некий процесс вхождения человека в систему общественных отношений. Однако расхождения, и порой весьма существенные, начинаются в понимании того, что же представляет собой так называемое вхождение человека в общество.

В русле субъект-субъектного подхода, который реализуется в представленных исследованиях, социализация понимается как вхождение человека в систему общественных отношений в процессе развития и самоизменения человека, что становится возможным в ходе усвоения и воспроизводства им социальных норм и культурных ценностей (культуры) того общества, в ко-

¹ Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм, демократия. М., 2007.

² Головина Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка ; Мудрик А. В. Социализация и смутное время ; Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ / под ред. В. А. Ядова ; Parsons T., Bales R. Family Socialization and interaction process.

тором он живет. Этот процесс осуществляется во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех этапах социализации, а также в процессе самоизменения человека, что в нормальных условиях возможно на любом этапе его социализации. При этом самой сущностью процесса социализации можно считать достижение человеком некоего баланса между социальной адаптацией, или приспособлением человека к обществу, и обособления в нем¹.

Стихийная социализация происходит на протяжении всей жизни человека в процессе его стихийного взаимодействия с социумом.

Конкретный человек взаимодействует не с социумом в целом, а с различными его сегментами. В качестве таких сегментов могут выступать различные многочисленные и совсем не рядоположные феномены: семья, родственники, соседское окружение, группы сверстников, поселенческие общности (односельчане, жители одного микрорайона в городе), земляки в ситуации отрыва от постоянной среды обитания (в армии, в местах лишения свободы и пр.), соученики, профессиональные группы, объединения по интересам и политическим взглядам, группы временного пребывания (в больнице, в местах проведения отдыха и пр.), ситуативные общности (в поезде, в театре, на стадионе, в бассейне и пр.).

В последние два десятилетия в процессе стихийной социализации все большее значение приобретает интернет, как в глобальном понимании так и в качестве сегмента конкретного общества (сегодня его, видимо, уже вполне правомерно рассматривать как один из социальных институтов).

¹ Мудрик А. В. Социализация человека.

Социализация человека в виртуальном пространстве интернета происходит в процессе использования его ресурсов, особенно существенными среди которых можно считать возможности для коммуникации с «виртуальными агентами социализации» на форумах, в чатах, в блогах, интернет-мессенджерах, онлайн-играх и т. п.¹

В зависимости от возраста, пола, индивидуальных особенностей, места жительства, этноконфессиональной и социокультурной принадлежности человека набор сегментов социума, с которыми он взаимодействует, существенно различается по количеству и специфическим характеристикам.

Но в любом случае взаимодействие имеет неорганизованный, нередко спонтанный характер. Оно регулируется набором ценностей, норм, обычаев, нравов, неформальных санкций и тому подобных средств. Причем, даже когда речь идет о взаимодействии в рамках каких-либо организаций, стихийная социализация в них все равно происходит наряду с относительно социально контролируемой социализацией (о чем речь будет идти в дальнейшем).

Стихийная социализация, будучи самой «объемной» сферой социализации, в огромной мере определяет то, в какой степени конкретный человек становится жертвой социализации. В процессе стихийной социализации человек может стать или становится жертвой неблагоприятных условий социализации, даже если эти условия сложились в какой-либо организации.

Стихийная социализация происходит в неорганизованном, нередко спонтанном взаимодействии человека с различными многочисленными сегментами социума (в семье, в группах сверстников, в поселенческих общностях и пр.). В зависимости

¹ Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека / под ред. А. В. Мудрика. М., 2011.

от возраста, пола, места жительства, этноконфессиональной, этнокультурной, социально-экономической принадлежности, образовательного уровня, индивидуальных и личностных особенностей человека набор сегментов социума, с которыми он взаимодействует, существенно различается по количеству и специфическим характеристикам. Наиболее явными детерминантами позитивных и негативных потенций стихийной социализации человека можно считать следующие.

Во-первых, социально-экономический уровень развития страны: технологическое развитие, степень интернетизации, политика в области экономики и финансов, жизненный уровень большинства населения, характер социального расслоения, уровень государственной поддержки определенных групп населения.

Во-вторых, социально-культурное состояние общества: уровень и дифференциация образованности населения, степень и характер потребления культуры различными группами граждан, мера и характер участия тех или иных слоев и групп в культурной, социальной и политической жизни.

В-третьих, ментальность этноса, которая во многом определяет: отношение его представителей к труду и специфические традиции, связанные с трудовой деятельностью; представления об удобствах быта и домашнем уюте; идеалы красивого и некрасивого, каноны семейного счастья и взаимоотношений членов семьи; нормы полоролевого поведения и т. д.

В-четвертых, тренд государственной политики в социально-культурной сфере: наличие соответствующего законодательства и характер его исполнения; развитость системы правовой и социальной защиты; степень согласованности и непротиворечивости деятельности структур исполнительной власти в социальной сфере; оптимальность финансирования социаль-

ной и культурной сфер; развитость и развитие социальной и культурной инфраструктур.

Выявленные детерминанты влияют на меру позитивности и негативности тех или иных потенциалов стихийной социализации благодаря действию традиционного, стилизованного и кибермеханизма социализации.

Традиционный механизм представляет собой процесс интернализации человеком набора ценностей, норм, обычаев, нравов и др., принятых в том или ином сегменте социума. Его влияние имеет амбивалентный характер. С одной стороны, традиционный механизм транслирует позитивные нормы, ценности, одобряемые сценарии поведения, выработанные в истории конкретного этноса, социальной страты и пр. С другой – он трансформирует все то негативное, что накопилось в истории социума, его сегментов или появилось на современном этапе их функционирования.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде можно понимать комплекс типичных нормативно-поведенческих и морально-психологических проявлений, разделяемых и реализуемых людьми определенных возрастных, социокультурных, регионально-поселенческих, этноконфессиональных, профессиональных слоев, иных многочисленных номинальных (больших и малых) и реальных групп, который создает определенный стиль жизни и мышления, образ мира и его восприятия у принадлежащих к этим слоям и группам людей¹. Субкультура складывается в группах различных меньшинств, а также в контркультурных группах экстремистского, криминального, квазикультового характера.

¹ Мудрик А. В. Личность и ее воспитание в коллективе. М., 1983.

Влияние стилизованного механизма на стихийную социализацию так же, как и традиционного, имеет амбивалентный характер. С одной стороны, субкультуры в совокупности представляют собой специфический способ дифференциации развитых национальных культур, их трансляции на те или иные номинальные и реальные общности членов социума. Просоциальные и отчасти асоциальные субкультуры способствуют стабилизации социума и его членов, порождают инновационные явления и способствуют включению этих инноваций в культуру социума. В то же время антисоциальные, контркультурные и часть асоциальных субкультур способствуют дезорганизации тех сегментов социума, в которых они имеют место.

Амбивалентность результатов действия традиционного и стилизованного механизмов стихийной социализации ведет к тому, что в современном российском социуме сложился специфический способ социальных связей, взаимодействия и взаимоотношений людей, для которых характерны не только традиционная случайность, но и большая доля неопределенности и вероятности, которые свойственны обществу риска¹.

Эти характеристики приобретают особое значение в связи со стремительным распространением информационно-технологической инновации – интернета. Интернет как глобальная сеть стал сегментом современного российского социума. Его можно рассматривать, с одной стороны, как сферу стихийной социализации, с другой – как одну из детерминант ее потенциалов, а с третьей – как новый механизм киберсоциализации, в первую очередь – подрастающих поколений, характеристики которого дал В. А. Плешаков².

¹ Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М., 2003.

² Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека.

Механизм киберсоциализации действует в процессе и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных технологий, главным образом – интернет-технологий. Сущность влияния этого механизма состоит в том, что символично-знаковая реальность киберпространства становится сферой интериоризации и экстериоризации «артефактов культуры» и опыта социокультурной деятельности человека.

Влияние кибермеханизма на стихийную социализацию также амбивалентно, так как интернет определяет в большей или меньшей степени как позитивные, так и негативные ее тенденции. Позитивные, поскольку интернет – обширная библиотека и огромный массив информационных ресурсов, что дает пользователям возможности большого и многопланового выбора; средство и место общения как группового и межличностного, так и «массового» в социальных сетях; ресурсы, позволяющие самостоятельно (в данном случае стихийно) получить то или иное образование, повысить профессиональную квалификацию; удовлетворить потребность в игровой активности и в различных проявлениях индивидуального творчества. Негативными потенциями является тот факт, что в интернете содержится большое количество ресурсов аморального и развращающего содержания, демонстрирующих и пропагандирующих различные формы насилия, популяризирующих различные способы манипуляции сознанием, насаждающих мистицизм, расизм, ксенофобию и др. В сети присутствует определенная криминальная составляющая: «рецепты» преступных деяний, сайты террористических организаций, казино, тотализаторы и т. д. В сети пользователь может стать жертвой мошенничества, кибербуллинга, киберхаррасмента, секстинга и пр.

Вышеперечисленные детерминанты определяют позитивные и негативные потенции стихийной социализации постольку, по-

сколько от их характера и влияния зависит содержательное наполнение основных механизмов стихийной социализации – традиционного, стилизованного и механизма киберсоциализации.

Относительно направляемая социализация человека происходит в процессе и в результате его взаимодействия с государством и государственными органами и организациями, которые в совокупности осуществляют управление обществом.

Понятие «относительно направляемая социализация» введено А. В. Мудриком и определяется как деятельность государства, направленная на реализацию им своих различных функций, которая объективно оказывает или может оказывать влияние на жизненный путь граждан, принадлежащих к тем или иным половозрастным, социокультурным, этноконфессиональным и иным слоям населения¹.

Относительно направляемая социализация происходит как в рамках государства, так и в рамках составляющих его административных единиц – республик, краев, областей, а также муниципальных образований (городов, городских и сельских административных районов).

На каждом из этих уровней (федеральном, региональном и муниципальном) органы законодательной и исполнительной власти в рамках своей компетенции решают различного рода задачи, что так или иначе сказывается или может сказаться на социализации жителей страны, области, города, района, села и т. д.

Например, на государственном (федеральном) уровне принимается решение о повышении импортных пошлин на автомобили, что ведет к существенному росту цен как на импортные, так и на отечественные машины. Это решение, на первый взгляд, не имеет никакого отношения к процессу социализации граждан.

¹ Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.

Однако высокие цены фактически лишают целые группы населения возможности иметь автомобили. Это ограничивает не только свободу передвижения, но и свободу выбора видов занятий, сценариев рекреационного поведения, а в целом – может лишить их некоторых возможностей для развития, самоопределения, самореализации, самосовершенствования.

Другой пример того, как политика государства оказывает влияние на социализацию своих граждан, – это законодательное вмешательство китайских властей в их репродуктивное поведение. С начала 70-х гг. XX в. в КНР последовательно проводилась политика «одна семья – один ребенок». Появление второго, третьего и т. д. детей преследовалось экономическими мерами, вело к ухудшению жизни семьи во всех сферах (только недавно разрешили иметь второго ребенка). В результате в 2000 г., согласно официальной статистике, родилось 117 мальчиков на 100 девочек, а в сельской местности соотношение было 130 мальчиков на 100 девочек. В 2015 г. в Китае насчитывалось 30 млн молодых мужчин, не имевших возможности вступить в брак из-за дефицита невест. Как это повлияло на жизненный путь и социализацию соответствующих половозрастных групп жителей Китая? В первую очередь, это резкий рост уровня проституции, купли-продажи и похищения женщин, трудности с полоролевой социализацией, созданием семьи и другие «смежные» проблемы. Неявное влияние: с начала 1970-х гг. родилось несколько десятков миллионов вторых и третьих детей, которые как бы и не рождались. Они нигде не зарегистрированы, не получали ни медицинской, ни социальной помощи, нигде не учились, а зачастую их либо прятали, либо они оказывались на улице без каких-либо документов и прав. То есть в результате проводимой государством политики эти люди становились маргиналами, девиантами, делинквентами,

преступниками, самоубийцами и т. д. Это весьма впечатляющий случай относительно направляемой социализации огромного массива жителей государства – как граждан (первых детей в семье), так и фактически неграждан (вторых детей, людей без документов и прав).

Относительно направляемая социализация отличается от стихийной и относительно социально контролируемой как минимум двумя признаками.

Во-первых, стихийная социализация происходит во взаимодействии человека с социумом в целом и с его отдельными сегментами (о чем шла речь выше), в том числе и с государством и государственными организациями как сегментами общества. Она происходит в процессе взаимодействия с государством и государственными организациями как со структурами, осуществляющими управление обществом и его гражданами.

Во-вторых, стихийная социализация имеет непреднамеренный характер, а относительно направляемая определяется государственной политикой и законодательством, а также их реализацией в социальной практике государства, его административных субъектов и муниципальных образований.

Государственная политика во многом определяет то, в какой мере и какой процент граждан становится жертвой социализации. Политика государства, регионов и муниципалитетов по своим результатам определяет то, какие группы населения могут стать и становятся жертвами неблагоприятных условий социализации (свидетельство тому, например, известная демографическая политика КНР).

Подчеркнем еще раз, что деятельность институтов государства и общества (на федеральном, региональном и муниципальном уровнях) направлена на реализацию своих функций. Эта деятельность объективно оказывает (может оказывать) влияние

на жизненный путь граждан, принадлежащих к тем или иным половозрастным, социокультурным, социальноэкономическим, этноконфессиональным, региональным и иным слоям населения¹.

Так, государство фиксирует социальный статус человека, соответствующим образом это документируя (например, факт рождения человека и его гражданства, постановка его на медицинский учет и др.), определяет возрастные параметры начала обязательного обучения, варианты его продолжения, вариативность видов и типов образовательных учреждений, при этом опять же документируя статус и результаты процесса обучения. Оно же определяет возрасты совершеннолетия, призыва на военную службу, вступления в брак, возрастные ограничения профессиональной деятельности, возрастные и иные параметры выхода на пенсию и др.

Направляемая составляющая социализации наделена и позитивными, и негативными потенциями, содержание которых обусловлено рядом детерминантных позиций.

Во-первых, мерой разработки и системности государственной социальной политики (на федеральном, региональном и муниципальном уровнях) в сферах образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, жилищно-коммунального обеспечения, массового спорта, туризма, службы занятости населения и пр.

Во-вторых, мерой и качеством реализации государственной политики в социальной сфере, что в свою очередь зависит не только от универсальности и проработанности соответствующих законов и подзаконных актов, ведомственных инструкций, но и от того, насколько последовательно и принципиально они приводятся в исполнение на государственном, региональном и

¹ Мудрик А. В. Социализация и смутное время.

муниципальном уровнях. При этом очевидно, что большое значение в реализации задач социальной политики имеет ее финансовое обеспечение и наличие необходимых инфраструктурных сетей.

В-третьих, на рубеже XX и XXI вв. все более специфическое значение приобретает централизованная государственная политика развития цифровых технологий и сервисов, и прежде всего в сфере интернетизации.

В-четвертых, специфической детерминантой позитивных и негативных потенций относительно направляемой социализации начиная со второй половины 60-х гг. XX в. стали электронные средства массовой коммуникации – радио и телевидение. Это связано с тем, что тот набор программ на ТВ и радио, которыми пользуется человек, уже в школьные годы создает специфический информационный мир, существенно различающийся даже в рамках социокультурных, этнорегиональных и поселенческих слоев социума. Содержание этого «мира» оказывает существенное влияние на усвоение теми, кто в нем живет, широкого спектра социальных норм и ценностей, на формирование восприятия реалий жизни и их оценку, на выбор (как правило, неосознанный) сценариев поведения, жизненных планов и т. п. Естественно, что само содержание теле- и радиопрограмм может иметь как позитивный, так и негативный характер. Кроме того, даже позитивный потенциал СМИ может оказывать негативное влияние на конкретные группы и личности в зависимости от их базовых установок и ценностных ориентаций, поскольку, как правило, люди имеют тенденцию пользоваться теми сообщениями СМИ, которые согласуются с уже имеющимися у них интересами и картиной мира.

На основе имеющихся данных становится возможным выявить институциональный механизм относительно направленной социализации в качестве основного.

Институциональный механизм социализации действует при взаимодействии человека с государственными институтами на макро-, мезоуровнях, хотя зачастую и опосредствованно. Непосредственный характер данное взаимодействие имеет на микроуровне. Оно происходит в различных организациях, как специально созданных для социализации входящих в них людей, так и реализующих социализирующие функции как бы параллельно с основными своими функциями и интересами (производственными, религиозными, волонтерскими, клубными и пр.)¹.

В процессе взаимодействия с различными социальными институтами и организациями происходят постепенная и поступательная аккумуляция и усвоение человеком соответствующего социального опыта, в том числе опыта социально одобряемого поведения, опыта конфликтного или бесконфликтного избегания исполнения социальных ожиданий, умения и навыка приспособления к предъявляемым социумом (микросоциумом) требованиям.

Таким образом, содержание детерминант и механизмов относительно направляемой социализации позволяет создать довольно широкий спектр не только реальных и потенциальных возможностей, но и определенных ограничений функционирования социализирующегося человека в конкретном социуме.

Относительно социально контролируемая часть социализации человека или, иными словами, воспитание, определяется как относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, которое осуществляется в различных сегментах

¹ Мудрик А. В. Личность и ее воспитание в коллективе.

общества и государства внутри социальных групп и организаций, цели, ценностно-нормативные и содержательные компоненты жизнедеятельности которых имеют неидентичную, зачастую противоречивую, но определенную специфику.

Во-первых, воспитание, осуществляющееся в семье, т. е. семейное воспитание.

Во-вторых, воспитание, осуществляющееся в специально создаваемых государством и обществом разнопрофильных и многообразных организациях (от дошкольных учреждений до образовательных учреждений высшего образования, учреждений системы дополнительного образования и др.), в которых реализуется социальное воспитание.

В-третьих, воспитание осуществляется разнokonфессиональными религиозными организациями, в которых имеет место религиозное воспитание.

В-четвертых, в специально созданных учреждениях происходит коррекционное воспитание различного вида (от адаптации специальных категорий детей к социальным условиям жизнедеятельности до организации системы перевоспитания правонарушителей, в том числе малолетних).

В-пятых, целенаправленное возвращение человека происходит в тоталитарных, криминальных, экстремистских и квазикультовых группах и сообществах, которое можно определить как диссоциальное воспитание.

Наиболее явными и существенными детерминантами позитивных и негативных потенций воспитания как относительно социально контролируемой составляющей процесса социализации можно считать следующие.

Прежде всего в качестве таковых следует определить характеристики личностных ресурсов, причем как воспитателей, так и воспитуемых, которые во многом детерминируют и пози-

тивные, и негативные потенции всех перечисленных выше видов воспитания (очевидно, что в диссоциальном воспитании – только негативные).

Иная детерминанта позитивных и негативных потенций воспитания – это присущие каждому этносу так называемые имплицитные «теории» личности и воспитания. В данном случае речь идет о совокупности подразумеваемых, но четко не формулируемых представлений о характере межпоколенных способов взаимодействия и взаимоотношений, о стиле и содержании культивируемых детско-родительских и межличностных отношений и др. Известно, что в каждом этносе может складываться не одна, а сразу несколько имплицитных «теорий» воспитания, например: как следует воспитывать мальчика и девочку (юношу и девушку) – в зависимости от устоявшихся канонов и стереотипических представлений о мужественности и женственности у представителей той или иной этнической группы; как следует воспитывать человека, принадлежащего к той или иной социально-культурной прослойке этноса, что позволительно и что предосудительно человеку на различных этапах его социализации, каковы границы нравственных императивов, культивируемых в данной этнической группе, а также их гибкость и т. д. Имплицитные «теории» воспитания, как правило, способны определять, каким образом и в каком объеме реализуются все обозначенные выше виды воспитания, оказывая влияние, а порой и определяя на неосознанном уровне социальное поведение всех субъектов этого процесса.

Важной детерминантой позитивных и негативных потенций воспитания следует считать исторически сложившиеся в тех или иных регионах, городах, сельских поселениях традиции, нравы, обычаи, характер социально одобряемых и неодобряемых норм и стилей поведения, степень этнической и

социально-культурной гомогенности населения, социально-психологический климат в целом.

Вне всякого сомнения, важнейшей детерминантой позитивных и негативных потенций относительно контролируемой социализации выступает государственная политика в социальной сфере в целом и в сфере воспитания в частности. Она определяет степень приоритетности воспитания для государства, от чего зависит разработанность и проработанность соответствующих законодательных и подзаконных актов, мера финансирования сферы воспитания, создания необходимой инфраструктуры социального и коррекционного воспитания, системы подготовки и переподготовки кадров. Эта политика становится эффективной, если предполагает систему мер по поддержке семей и семейного воспитания, а также профилактики и коррекции обстоятельств, способствующих диссоциальному воспитанию. Другим условием ее эффективности является то, сколь последовательно она реализуется на федеральном, региональном и муниципальном уровнях.

Механизмы относительно социально контролируемой социализации специфичны для того или иного вида воспитания.

Основной для социального и коррекционного воспитания является институциональный механизм, так как данные виды осуществляются в специально созданных организациях (иногда может действовать межличностный механизм). Взаимосвязь субъектов этих видов воспитания (индивидуальных (воспитателей и воспитуемых) и групповых) имеет институционально-ролевой характер, в котором главенствует рациональный компонент, определяющий содержание и характер их взаимодействия (эмоциональный компонент может играть более или менее существенную, дополняющую роль).

В семейном воспитании действует традиционный и межличностный механизмы. Взаимосвязь субъектов (между супругами и детьми, братьями и сестрами, бабушками и дедушками и др.) имеет кровнородственный характер, в котором преобладает эмоциональный компонент.

В религиозном воспитании взаимосвязь субъектов (священнослужителей с верующими и верующих между собой) имеет конфессионально-общинный характер, т. е. она определяется исповедуемым ими вероучением и отношениями, складывающимися в соответствии с вероучительными принципами. Исходя из этого, можно полагать, что в религиозном воспитании действуют традиционно-институциональный и стилизованно-межличностный механизмы. Первый связан с тем, что религиозная организация – институция, базирующаяся на сакральной традиции, а второй – с тем, что в религиозной организации складывается определенная субкультура, которая влияет на взаимоотношения входящих в нее людей.

В диссоциальном воспитании действуют стилизованный и межличностный механизмы, так как взаимосвязь субъектов (индивидуальных – лидеров и групповых) и объектов (членов контркультурной общности) имеет в основе психическое, психологическое, социальное и физическое насилие. Стилизованный механизм влияет через субкультуру контркультурной общности, а межличностный – через отношение лидера и ее членов, в конечном счете приобретающий характер «господин – раб».

В целом детерминанты и механизмы относительно социально контролируемой социализации определяют потенции различных видов воспитания, от которых зависят характер и результат относительно осмысленного и более или менее целенаправленного взращивания человека.

Очевидно, что семейное, религиозное и социальное воспитание, как правило, имеет позитивные цели. Тем не менее по различным причинам, обычно субъективного характера, их «продуктом» нередко становятся те, кого можно отнести к жертвам неблагоприятных условий социализации. Часть людей разного возраста, попадая под влияние контркультурных организаций, в которых осуществляется целенаправленное воспитание контркультурного сознания и поведения (названное нами диссоциальным воспитанием)¹, становятся и жертвами социализации, и жертвами неблагоприятных условий социализации.

Различия стихийной социализации и воспитания. На ранних стадиях существования любого общества, а также в сохранившихся архаичных обществах воспитание и стихийная социализация синкретичны – слиты, нерасчлененны.

Воспитание становится относительно автономным в процессе социализации на определенном этапе развития каждого конкретного общества, когда оно приобретает такую степень сложности, что возникает необходимость в специальных усилиях, направленных на подготовку подрастающих поколений к жизни в социуме.

Воспитание как относительно социально контролируемая социализация отличается от стихийной социализации как минимум по четырем параметрам.

Во-первых, стихийная социализация – процесс непреднамеренных взаимодействий и взаимовлияний. В основе воспитания лежит социальное действие. М. Вебер, который ввел это понятие, определял его как: действие, специально ориентированное на ответное поведение партнеров; действие, предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие.

¹ Мудрик А. В. Социальная педагогика.

Во-вторых, стихийная социализация – процесс научения, т. е. бессистемное овладение человеком опытом и др., благодаря языку, обычаям, традициям, обыденной морали (во взаимодействии с многочисленными социальными факторами, опасностями и обстоятельствами жизни); репертуарами поведения (Б. Скиннер); способностью представлять внешние влияния и ответную реакцию на них символически в виде «внутренней модели внешнего мира» (А. Бандура).

Воспитание наряду с элементами научения включает в себя процесс обучения – систематическое преподавание знаний, формирование умений, навыков и способов познания, приобщение к нормам и ценностям. Следует подчеркнуть, что обучение присутствует во всех пяти названных выше видах воспитания, различаясь объемом, содержанием, формами и методами организации этого процесса.

В-третьих, стихийная социализация – процесс континуальный (непрерывный), так как человек постоянно взаимодействует с социумом.

Воспитание – процесс дискретный (прерывный), так как оно осуществляется в определенных группах и организациях, т. е. ограничено местом и временем.

В-четвертых, стихийная социализация имеет целостный характер, так как человек как ее объект в своем развитии и самозменении испытывает влияние социума (позитивное или негативное), а как субъект – в той или иной мере приспосабливается и обособляется во взаимодействии со всем комплексом обстоятельств своей жизни.

Воспитание – процесс парциальный (частичный). Это определяется тем, что человека воспитывают семья, религиозные и воспитательные организации, определенные группы людей, контркультурные организации – все они имеют несовпа-

дающие задачи, цели, средства и результаты воспитания. Человек в своей жизни проходит через ряд воспитывающих его общностей различного типа, и в каждый период жизни одновременно входит в несколько из них. Между этими общностями нет и не может быть жесткой или хорошо отлаженной связи, кооперации, координации, преемственности, а часто нет вообще никакой связи (что может быть и благом, и злом в зависимости от обстоятельств).

Каждое из четырех названных выше различий между стихийной социализацией и воспитанием играет определенную роль в становлении человека жертвой социализации (в том числе и воспитания), влияя на меру его приспособленности и обособленности в социуме, а также в той или иной степени может способствовать виктимизации человека.

Самоизменение человека. Человек не остается пассивным в процессе социализации. Его активность может проявиться не только в ходе усвоения и воспроизводства культуры, но и в осознании, в появлении необходимости, желания изменить что-либо в себе, для того чтобы:

- в большей степени соответствовать ожиданиям и требованиям социума (как позитивным, так и негативным);
- противостоять в той или иной мере требованиям социума, эффективнее решать возникающие в жизни проблемы;
- в большей или меньшей степени приближать свой образ «наличного Я» (каким человек видит себя в данный период времени) к образу «желаемого Я» (каким он хотел бы себя видеть) и т. д.;
- избегать или преодолевать те или иные опасности, а также иные неблагоприятные условия и обстоятельства социализации.

Самоизменение – это процесс и результат более или менее осознанных, целенаправленных и успешных усилий человека, направленных на то, чтобы стать иным (реже – полностью, как правило – частично).

Самоизменение может иметь характер самосовершенствования, самостроительства, саморазрушения, самоспасения. Их можно представить в следующем виде.

Самосовершенствование – развитие, преобразование имеющихся задатков, черт, свойств: укрепление здоровья, отдельных систем организма; развитие физических задатков; уход за внешностью, ее улучшение; укрепление волевой сферы; улучшение памяти, дикции, речи, коммуникативных умений; овладение различными интеллектуальными, социальными и инструментальными умениями; повышение общекультурного уровня; профессиональный рост, получение второго, третьего, дополнительного образования; избавление от вредных привычек; минимизация, подавление проявлений негативных задатков, свойств и т. п.

Самостроительство – возвращение, формирование желаемых человеком свойств: преодоление физической немощи (от закаливания до участия в параолимпийском спорте, интеллектуальное развитие – рывок как компенсация); смена имиджа, пластические операции, смена пола; кардинальное изменение жизненного сценария («...в любую минуту не поздно – начните сначала» (А. Вознесенский); выращивание новых поведенческих сценариев (преодоление замкнутости, минимизация проявлений интровертированности и т. п.); приобретение желаемых умений (от активного слушания до игры на привлекательном музыкальном инструменте, рисования и т. п.).

Саморазрушение физических, интеллектуальных, личностных, социальных свойств: беспорядочный образ жизни, алкого-

лизм, злоупотребление психоактивными веществами, токсикомания; лудомания (зависимость от азартных, компьютерных и сетевых игр в интернете) и другие аддикции (зависимости); вхождение в тоталитарные организации и группы (криминальные, экстремистские, квазисекты); отказ от лечения маний и фобий; поведение, поступки, приводящие к членовредительству и иным физическим травмам, и т. п.

Самоспасение – действия, направленные на предупреждение или преодоление разрушительных последствий собственных поступков или жизненных обстоятельств: смена ценностей, ориентиров, интенций (намерений, замыслов); смена референтной группы, нахождение значимого другого; смена места учебы, работы, места жительства; обращение к специалистам (психологу, психотерапевту, наркологу и др.); уход в творчество, в самообразование, в самостроительство; уход в одну из традиционных религий и т. п.

Целеполагание в сфере самоизменения, а также интенсивность усилий по достижению поставленной цели могут иметь различный вектор – просоциальный, асоциальный, антисоциальный. Целеполагание и усилия любого вектора могут привести в результате к тому, что человек может стать жертвой неблагоприятных условий социализации. В случае просоциального вектора это может произойти из-за неверного целеполагания, отсутствия коррекции целей, недостаточности усилий и т. п. Асоциальный вектор может привести к отрицательному результату в своей неопределенности и невнятности. Антисоциальный – практически гарантирует становление человека жертвой неблагоприятных условий социализации того или иного типа.

Довольно интересно выглядит соотношение позитивного самоизменения – самосовершенствования и воспитания человека в западной и русской культурно-религиозных традициях.

В эллинской культуре воспитание и самосовершенствование синкретичны.

В христианской культуре происходит их разделение и в социальной практике, и в религиозной и философско-педагогической мысли. «Необходимо помнить, что христианство было по своей сути сугубо “педагогическим” движением, некоей морально-религиозной школой человечества; его некогда грандиозная социальная утопия непонятна без веры в неограниченную “перевоспитуемость” людей, в возможность радикально пересоздать их изнутри»¹. Поэтому естественно, что в христианской культуре – и в православной, и в католической – воспитание становится одним из архетипов, во многом определяя идеологию и социальную практику католических и православных обществ.

Архетип – понятие, введенное немецким философом и психологом К. Юнгом, – трактуется как внутренний образ объективного жизненного процесса, ставший структурным элементом коллективного бессознательного, как коллективный осадок исторического прошлого, хранящийся в коллективной памяти членов того или иного социума.

В возникших вследствие Реформации культурах протестантских обществ Европы и Северной Америки на первый план выдвигается самосовершенствование человека, которое становится одним из основных архетипов протестантской культуры.

Воспитание можно рассматривать как один из архетипов русской культуры. Во-первых, об этом свидетельствуют как религиозные и философско-педагогические тексты, так и фольклор, пословицы и поговорки. Во-вторых, он обнаруживается в обыденном сознании и в бытовой практике. В-третьих, об

¹ Аверинцев С. С. Средние века. Вступительная статья / Идеи эстетического воспитания : в 2 т. М., 1973. Т. 1. С. 233.

этом говорит и то, что вплоть до второй половины XVII в. на Руси имела место «нешкольная» система обучения. Объясняется это тем, что уровень развития государственных институтов долгое время не требовал большого количества образованных людей, в условиях господствующей парадигмы языческой письменной культуры и отсутствия преемственной связи с античной культурой было трудно заимствовать византийскую школьную традицию, экономический фактор развития страны долгое время не оказывал заметного влияния на сферу образования, социализация осуществлялась в сословных рамках традиционными способами, философская парадигма православия не предполагала наличия богословского образования.

Воспитание, понимаемое в России как «душевное строение», было призвано помочь человеку овладеть христианскими добродетелями, стать нравственным в своих поступках, что и являлось признаком истинной мудрости, идущей от сердца, в отличие от мудрости чисто познавательной. Педагогика «душевного строения» была направлена на то, чтобы помочь человеку встать на «путь истинный», и не касалась профессиональной подготовки¹.

Православная педагогика всегда ориентировала человека на самовоспитание и самосовершенствование. Но при этом речь шла не о самореализации, а о преодолении греховности путем смирения, о спасении души на основе Веры, Надежды и Любви к Богу².

¹ Князькова С. А. Очерки истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С. А. Князькова, Н. И. Сербов. М., 1910.

² Кошелева О. Е. Гуманистическая и православная педагогическая традиции в свете проблем создания новой системы отечественного образования // Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного образования. М. ; Л., 1993.

Это не означает, что в русской культуре и в других культурах наличествует или архетип воспитания, или архетип самосовершенствования. Историко-этнографические и этико-педагогические исследования показывают, что оба архетипа наличествуют и в культурах европейских обществ, и в русской культуре, но по-разному соотносятся между собой. В англосаксонских обществах (преимущественно протестантских) самосовершенствование преобладает над воспитанием, а в романских (католических) и в русском (православном) – воспитание преобладает над самосовершенствованием¹.

В условиях трансформации российского социума детерминанты позитивных и негативных потенциалов всех составляющих процесса социализации имеют как традиционные, так и инновационные составляющие. Этот дуализм порождается такими характеристиками современного российского социума, как транзитивность, вытекающими из нее неопределенностью и содержательной амбивалентностью социальных ценностей и социальных практик².

Традиционные и инновационные реалии, детерминирующие позитивные и негативные потенциалы всех составляющих процесса социализации, находятся между собой в различных соотношениях. С одной стороны, фиксируется замещение традиционных реалий инновационными, с другой – происходит большая или меньшая трансформация традиционных реалий под влиянием инновационных социальных процессов и практик. С третьей стороны, весьма явно выражены более или менее продуктивное, контрпродуктивное, конфликтное сосущество-

¹ Бакштановский В. И. Выбор будущего: К новой воспитательной деонтологии / В. И. Бакштановский, Е. П. Потапова, Ю. В. Согомонов. Томск, 1991. С. 14–15.

² Мудрик А. В. Социализация человека.

вание традиционных и инновационных реалий, их сегментов, ценностей и практик. И, наконец, имеет место поглощение инновационных реалий традиционными (как по форме, так и (или) по содержанию), а также полное неприятие вплоть до агрессивного отвержения инновационных реалий традиционными.

Все эти феномены так или иначе влияют на то, каково содержательное наполнение детерминант позитивных и негативных потенциалов социализации (сам «набор» их почти не изменяется). Полученные данные позволяют предполагать, что в современной России существенно усилились традиционные для нее механизмы социализации, через которые идет трансляция влияния детерминант на позитивные и негативные потенциалы составляющих социализации. Кроме того, появился спектр инноваций десоциализирующего характера, как «выращенных» на отечественной почве, так и заимствованных из иных культур, а также появившихся вследствие «хитроумных» мутаций вроде бы вполне позитивных традиционных механизмов.

В современной России произошли существенные изменения в соотношении и во взаимосвязях различных групп факторов социализации (мегафакторов – благодаря появлению интернета, макро-, мезо- и микрофакторов) как между собой, так и между отдельными факторами. Эти изменения наблюдаются как в рамках одной группы (по горизонтали), так и между факторами, входящими в разные группы (например, семьей и этносом), т. е. по вертикали. Изменилось также значение различных факторов в процессах стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации. Эти изменения влияют как на большие группы населения, так и на малые социальные группы и даже на отдельных индивидов.

Обращает на себя внимание рост непосредственного влияния на социализацию малых социальных групп и отдельных

индивидов макро- и мезофакторов, что создает новую социально-психологическую и социально-педагогическую ситуацию.

Все вышеназванные процессы и явления в той или иной степени определяются актуализацией в их рамках позитивных и негативных потенциалов составляющих процесса социализации. В свою очередь тот или иной вариант актуализации в большей или меньшей мере зависит от определенных детерминант, определяющих характер, содержательное наполнение и формы проявления позитивных и негативных потенциалов составляющих и факторов процесса социализации. В связи с этим становится возможным констатировать, что одной из комплексных характеристик социализации в современной России является то, что она представляет собой сочетание стихийных, относительно направляемых и относительно социально контролируемых процессов, каждый из которых – одна из самостоятельных и требующих специального изучения составляющих процесса социализации человека в целом. Все выделенные элементы имеют как позитивные, так и негативные потенциалы, где выявление детерминант является комплексной психолого-педагогической задачей.

ЛЕКЦИЯ II. СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВИКТИМИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. Семья как среда социализации

Семья – важнейший фактор социализации человека. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, девушек, взрослых, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи:

1. *Демографический параметр* – структура семьи (нуклеарная, включающая лишь родителей и детей, или большая, включающая других родственников; полная или неполная; бездетная, однопотная, мало- и многодетная).

2. *Социально-культурный параметр* – образовательный уровень членов семьи, их участие в жизни общества (профессии, социальный статус и др.).

3. *Социально-экономический параметр* – имущественные характеристики и занятость членов семьи на работе.

4. *Технико-гигиенический параметр* – условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Социализация человека в семье осуществляется главным образом благодаря действию традиционного механизма, т. е. неосознаваемого некритического восприятия норм, ценностей, стиля жизни, господствующих в семье, и самореализации в ней в тех пределах и формах, которые обусловлены ее образовательно-культурным уровнем, этноконфессиональной принадлежностью, социальным положением и психологической атмосферой.

Наиболее эффективно традиционный механизм социализации в семье действует по отношению к растущим детям. Американский писатель Т. Уайлдер отмечал: «Семейная жизнь подобна зале с превосходной акустикой. Подрастающие дети не

только слышат слова (и в большинстве случаев приучаются пропускать их мимо ушей), они различают мысли и намерения, скрывающиеся за этими словами. И главное, они узнают, что их родители действительно любят, а что действительно презирают».

Современные семьи различаются тем, какой персональной средой развития ребенка они являются, каким содержанием наполняется, какой стиль родительства для них характерен.

Стиль реализации родителями своих явных и латентных функций можно охарактеризовать по двум аспектам. Первый – родительская отзывчивость – показывает, насколько хорошо родители реагируют на нужды ребенка. Второй – родительская требовательность – фиксирует уровень родительских требований к ребенку, ожидания от него более зрелого и ответственного поведения. Сочетания этих двух аспектов-осей, по мнению американского исследователя Дианы Баумринд, дает четыре стиля родительства¹:

1. *Снисходительные* (пермиссивные) родители скорее отзывчивы, чем требовательны. Они избегают конфронтации с ребенком и поощряют его к самостоятельности. Их дети чаще вырастают дружелюбными, отзывчивыми и креативными, но также вербально импульсивными, агрессивными, склонными сопротивляться установлению каких бы то ни было границ.

2. *Авторитарные* родители очень требовательны, директивны и неотзывчивы. Выше всего они ценят в детях послушание и следование определенным правилам, создавая для этого хорошо организованную и структурированную среду. Эти родители очень назойливы и применяют агрессивные методы разрешения конфликтов, а их дети часто склонны к перемене настроения, боятся новых ситуаций.

¹ Baumrind D. Current patterns of parental authority // *Developmental Psychology*. 1971. Vol. 4. № 1, pt. 2. P. 103.

3. *Авторитетные* родители одновременно отзывчивы и требовательны. Они контролируют поведение ребенка, устанавливают для него четкие правила и могут быть настойчивыми, не нарушая автономии ребенка и не подавляя его. Их дисциплинарные методы скорее поддерживающие, чем карательные. Этот стиль представляется оптимальным для развития у детей социальной компетентности, включающей в себя напористость, самоуправление, кооперацию и уважение к родителям.

4. *Невовлеченные, отстраненные* родители имеют низкие показатели как по отзывчивости, так и по требовательности. В крайних случаях они могут отталкивать ребенка и пренебрегать им. Их дети часто ввязываются в криминальное и рискованное поведение и входят в группу риска по наркозависимости, т. е. становятся потенциальными жертвами неблагоприятных условий социализации.

Обобщая, можно заметить, что есть семьи, в которых родители стремятся не столько «формировать» личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добиваясь эмоциональной близости, понимания, сочувствия. В них реализуются авторитетный, а иногда снисходительный стиль родительства по Баумринд. К сожалению, таких семей не так много, хотя наблюдается тенденция в их росте.

Есть много других семей, в которых дети и подростки не только безнадзорны, но и оказываются в антисоциальной, криминогенной среде, которая и определяет их развитие. Для этих семей типичны невовлеченный или авторитарный стиль родительства. По некоторым данным, до 25 % семей в нашей стране вообще не в состоянии позитивно социализировать детей, а до 15 % семей формируют правонарушителей. То есть они, будучи виктимогенными, продуцируют жертв неблагоприятных условий социализации. Часть таких семей обладает наследуемой

дегенерацией, которая проявляется не только в психических заболеваниях или дебильности, но и в полной эмоциональной выхолощенности, иначе – в эмоциональной тупости, приводящей к социальной дезадаптации. Так, в XVIII в. в Северной Америке от брака пьяницы-рыбака и проститутки образовалась семья Джюков. К 30-м гг. XX в. среди более чем 2 тыс. их потомков насчитывалось 55 % бродяг, воров, проституток и слабоумных – жертв неблагоприятных условий социализации. (Статистика подобных семей в России отсутствует, но их наличие и рост их числа – эмпирический факт.)

И, наконец, сегодня распространилось стремление сбывать детей с рук. В редких случаях – родственникам, чаще – на попечение государства. Порой детей просто выгоняют из дома, немало случаев убийств и продажи нежелательного младенца и даже детей до 5–6 лет. Все это – проявления дезорганизации семьи, отражающей негативные процессы в обществе и государстве, порождающие различные типы жертв неблагоприятных условий социализации. В этих семьях изначально реализуется отстраненный стиль родительства в предельных вариантах.

Немалую роль в социализации играют используемые в семье поощрения и наказания. Поощрения и наказания в семье редко имеют более или менее осмысленный характер; как правило, они применяются спонтанно, т. е. имеют стихийно социализирующий характер.

Опрос более трехсот московских и двухсот смоленских студентов позволил выявить репертуар поощрений и наказаний, используемых в семьях по отношению к их младшим членам.

Поощрения детей в семье могут быть условно типологизированы следующим образом.

Вербальные: одобрение действия, поступка, поведения; похвала за что-то; похвала в присутствии соседей, родственников,

гостей; подчеркивание успехов, умений, способностей; позитивное сравнение с референтными лицами (сверстниками, знакомыми, родственниками, «культовыми» персонажами – актерами, спортсменами и др.).

Невербальные: эмоциональные (поощрительная улыбка, жест, поцелуй); тактильные (поглаживание, похлопывание, объятия).

Материальные: деньги на карманные расходы, покупка игрушек, одежды, сладостей, гаджетов.

Разрешительные: разрешение позже лечь спать, смотреть ТВ, играть, работать с компьютером, пойти куда-то, пригласить сверстников в гости.

Практические: совместные с родителями игры, чтение, занятия спортом, вязаньем и тому подобным рукоделием; совместные прогулки, походы в кино, театр, музей, цирк, на выставку, в кафе, ресторан, парк; поездки на рыбалку, пикник, в пансионат и т. п., в другой город, за рубеж.

Опрошенные студенты упоминали и используемые старшими членами семьи поощрения младших, имеющие негативный характер: в частности, снабжение сигаретами, алкоголем; приглашение к участию в азартных играх со старшими, участию в оргиях. Эти поощрения имеют безусловно виктимизирующий характер.

Наказания детей в семье также могут быть условно поделены на ряд групп.

Вербальные: замечание, упрек, выговор, угроза, оскорбление, уничижительный ярлык; выговор в присутствии родных, соседей, знакомых, сверстников; сравнение с неприятными лицами или отрицательными персонажами; скандал, нецензурная брань.

Невербальные: эмоциональные (мимические, жестовые, пантомимические выражения неудовольствия; саркастические,

презрительные усмешки; игнорирование, отказ от общения); физические – шлепки, подзатыльники, щипки, пощечины, побои, порка.

Запретительные: отказ от ранее обещанных поощрений и благ; отмена празднования дня рождения и других праздников и (или) памятных дат; лишение чего-либо приятного и (или) необходимого (карманных денег и (или) каких-либо других необходимых материальных благ, прогулок, игр, компьютера, мобильного телефона, теле- и (или) видеосмотра, общения со сверстниками, еды, сна).

Принудительные: приказ лечь спать раньше времени; отправка в угол, в темную комнату, в чулан и т. п.; приказ заняться нелюбимым делом (мыть посуду, подметать пол, читать книгу) и т. п.; домашний арест; изгнание из дома. Опрошенные студенты назвали и такие способы наказания детей, как шантаж и принудительный секс.

Несмотря на обширность репертуара и поощрений, и наказаний, в массовой практике семейной жизни используется довольно ограниченный и весьма стереотипный набор того и другого.

Особо следует сказать о телесных наказаниях, которым могут подвергаться как младшие члены семьи, так и взрослые женщины. Исследования последствий телесных наказаний младших членов семьи позволили сделать ряд выводов¹.

Судя по данным эмпирических исследований, телесные наказания в целом не более, а часто менее эффективны, чем другие дисциплинарные средства, и дают значительно больше нежелательных побочных эффектов, чем другие наказания.

Установлены многочисленные статистические корреляции, а иногда и причинная связь между телесными наказаниями ре-

¹ Кон И. С. Телесные наказания в советской и постсоветской России / Общественные науки и современность. 2012. № 3. С. 120–134.

бенка и его агрессивностью, склонностью к насилию и антисоциальному поведению.

Телесные наказания объективно существенно повышают риск причинения ребенку физических травм. Частые и интенсивные телесные наказания отрицательно влияют на психологическое состояние и здоровье ребенка. Они могут быть основной или сопутствующей причиной депрессии, тревожности и ряда других расстройств, причем не только в детском возрасте, но и во взрослом состоянии.

В целом следует отметить, что наказания детей в семье все чаще приобретают жестокие формы, официальная статистика фиксирует лишь мизерное количество подобных случаев – как правило, тогда, когда скрыть последствия невозможно (убийство ребенка родителями, нанесение тяжких телесных повреждений и пр.). Типичные для семей определенного слоя или для конкретной семьи поощрения и особенно наказания явно негативного характера становятся средством виктимизации членов семьи, превращения их всех или отдельных лиц в жертв неблагоприятных условий социализации.

Репертуар поощрений и наказаний, используемых в конкретных семьях, имеет существенные различия в зависимости от уровня образования и социокультурного статуса родителей. В очень большой мере он зависит от этнорегиональных и поселенческих традиций.

Например, в семьях низкого социокультурного статуса, в сельских поселениях и поселках нецензурная брань – «нормальное» средство общения и воздействия на младших членов семьи. В семьях с более демократическим стилем взаимодействия репертуар поощрений больше, чем наказаний, и более разнообразен, чем в семьях, где преобладает авторитарный стиль.

Семья – важнейший фактор социализации и для взрослых, и для стариков. От нее во многом зависит то, как идет физическое, эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей жизни. Физическое развитие связано с налаженностью и характером быта семьи. На эмоциональном развитии сказываются атмосфера и отношения в семье, то, насколько она способна быть экологической нишей для своих членов. В процессе социального развития семья играет большую роль в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на социальных притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы из сложных жизненных ситуаций, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях.

§ 2. Социализирующие функции семьи

Можно выделить следующие функции семьи в процессе социализации, роль которых, будучи различной на отдельных стадиях социализации, остается существенной на протяжении всего жизненного пути человека¹.

Во-первых, семья *обеспечивает (или нет) физическое и эмоциональное развитие человека*. В младенчестве и в раннем детстве семья играет определяющую роль, которая не может быть компенсирована другими агентами социализации и воспитательными организациями.

Когда мать отказывается забирать новорожденного и он остается на попечении государства, ему нередко обеспечивают полноценное кормление и уход. Но, несмотря на это, младенец постоянно находится в заторможенном состоянии. Он вял, плохо ест, плохо прибавляет в весе, не реагирует на внешние раз-

¹ Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику.

дражители. Если спустя месяц мать взяла ребенка домой, картина резко меняется. Ребенок становится подвижным, реагирует на внимание матери, позднее – на игрушки. Но бывает, что спустя несколько месяцев матери надоедает возня с ребенком и он вновь попадает в детское учреждение. Скоро у него появляются те же признаки заторможенности. После третьего возвращения в детское учреждение или после сплошного трехмесячного «лишения любви» матери ребенок, впад в состояние эмоциональной пассивности, обычно из него уже не выходит. В его психике, в его эмоциональной сфере происходят изменения, которые уже нельзя полностью устранить.

Явление эмоциональной заторможенности у детей, отлученных от матери и помещенных в детское учреждение, еще в 20-е гг. XX в. отечественные психологи называли «госпитализмом» (позднее появился термин «депривация»).

Из примера выше можно сделать вывод, что причиной госпитализма является резкий дефицит общения со взрослыми. В семье 75 % времени бодрствования младенец общается с людьми и активно играет; лишь 25 % этого времени приходится на пассивное слежение за окружающими и на бездействие. В детских учреждениях это соотношение почти обратное¹.

Почему же младенцу необходимы для нормального развития интенсивное общение со взрослыми, их ласки, слова, смысла которых он, казалось бы, не понимает? Очевидно потому, что он не остается пассивным объектом ласкового внимания. Эмоциональность отношения взрослого пробуждает в младенце ответные реакции. В ответ на эмоционально окрашенные обращения к ребенку у него развиваются соответствующие «отклики», происходит первоначальное превращение природных за-

¹ Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Медицинское издательство, 1984. С. 124–126.

датков в человеческие способности – к эмоциональному контакту, к сопечалованию и сопечалованию.

Однако целая серия исследований привела ученых к выводу о том, что когда родительская любовь проявляется преувеличенным образом и с ребенка не спускают глаз, результат может быть отрицательным. В этом случае у ребенка также не формируются механизмы, позволяющие осуществлять эмоциональный контакт. Нередко случается, что у такого ребенка, когда он вырастает, не складываются отношения с людьми. Появляются такие черты личности, как холодность чувств и эгоцентризм¹.

Содержание, эмоциональная глубина общения с родителями, тот «обмен» эмоциями, который при этом происходит, влияют на то, как воспринимает ребенок все окружающее, на глубину и окрашенность его эмоций. Так, по данным зарубежных исследователей, у детей заботливых отцов больше шансов на эмоциональное благополучие, они увереннее осваиваются в окружающем мире, когда подрастают – имеют лучшие отношения со сверстниками, у них выше уверенность в себе, они отличаются повышенной эмпатией².

По мнению известного американского психофизиолога Н. Миллера, дефицит родительского тепла в раннем детстве ведет не только к снижению интеллекта и аномалиям социального поведения, но и к повышению уязвимости, сильному нервному напряжению, агрессивности.

Ретроспективное исследование 102 правонарушителей-рецидивистов в возрасте пятнадцати – восемнадцати лет, проведенное в одной из английских исправительных школ, показало, что тревога, возникшая в раннем детстве вследствие дефи-

¹ Обуховский К. Галактика потребностей: психология влечений человека. М. : Речь, 2003. С. 89.

² Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. С. 57–58.

цита общения с родителями, предопределила их склонность отвечать асоциальным образом на последующие события в их жизни. Некоторые данные свидетельствуют о том, что дефицит общения с родителями может стать одной из причин шизофрении у юношей и взрослых. Эти данные свидетельствуют о том, что дефициты раннего детства могут играть (и нередко играют) виктимизирующую роль, способствуя превращению человека в жертву неблагоприятных условий социализации.

В детском и подростковом возрастах влияние семьи на эмоциональное развитие человека остается ведущим, но перестает быть единственным. Затем роль этой функции уменьшается, а в старческом возрасте вновь становится доминирующей.

Во-вторых, семья влияет на формирование психологического пола человека и его полоролевую социализацию. Половая идентичность включает в себя: осознание индивидом своей половой принадлежности, выработку соответствующего ей самосознания и стиля поведения, формирование соответствующих психосексуальных установок (интерес к другому полу и пр.).

Межличностные отношения детей с родителями и родителей между собой играют кардинальную роль в процессе формирования психологического пола ребенка (особенно в первые три года жизни), так как именно в семье идет процесс половой типизации, благодаря которому ребенок усваивает атрибуты приписываемого ему пола. Эти атрибуты содержат личностные характеристики, особенности эмоциональных реакций, а также различные установки и вкусы, поведенческие образцы, связанные с мужественностью или женственностью.

Формирование полоролевых, или гендерных, различий у детей в семье объясняется по-разному. Можно ограничиться двумя вариантами из почти десятка, даваемых различными исследователями, приводимых И. С. Коном.

Первое объяснение. Родители обращаются с разнополыми детьми так, чтобы их поведение соответствовало нормативным ожиданиям, принятым для того или другого пола. Мальчиков поощряют за энергию и соревновательность, а девочек – за послушание и заботливость. Поведение, не соответствующее гендерным ожиданиям, в обоих случаях влечет за собой негативные санкции.

Второе объяснение. Вследствие врожденных половых различий, проявляющихся уже в раннем детстве, мальчики и девочки по-разному стимулируют своих родителей и тем самым добиваются от них разного к себе отношения. Кроме того, вследствие тех же врожденных половых различий одно и то же родительское поведение может вызывать у мальчиков и девочек разную реакцию. Иначе говоря, ребенок «формирует» родителей больше, чем они его, и реальный стиль социализации складывается только в ходе конкретного взаимодействия, причем как требования ребенка, так и эффективность родительского воздействия изначально неодинаковы для обоих полов.

Ряд исследований показал, что в процессе полоролевой или гендерной социализации в семье очень важную роль играет отец, так как именно он, как правило, дифференцированно относится к дочери и сыну (в частности, поощряет активность, агрессивность у сына и женственность, мягкость у дочери). Поскольку мать обычно одинаково тепло относится к детям обоих полов, постольку отсутствие в семье отца или его лишь формальное наличие делают полоролевую социализацию проблематичной. Это связано с тем, что ребенок лишен возможности наблюдать и усваивать мужские сценарии поведения по отношению к жене, сыну, дочери, родственникам. Впрочем, при наличии отца сплошь и рядом в семье реализуются весьма сомнительные, а нередко прямо отрицательные сценарии мужско-

го поведения. И тот и другой варианты в той или иной мере могут негативно влиять на становление мужчины или женщины и приводить их к некоторой виктимизации, мешая создавать полноценную семью во взрослом возрасте.

Попутно следует обратить внимание на уже затронутую раньше проблему телесных наказаний детей в семье. Исследования показали, что их наличие, частота и интенсивность оказывают определенное влияние на возникновение и развитие целого ряда психосексуальных трудностей и, предположительно, парafilий (садизма, мазохизма, эксгибиционизма). Возможный психосексуальный эффект телесного наказания зависит не столько от силы наказания, сколько от наличия в нем компонентов, которые могут быть восприняты и пережиты ребенком как эротические (оголение, связывание и т. п.). Подзатыльник или затрещина могут быть больнее, чем шлепок по голой попе, но во втором случае нежелательные психосексуальные последствия значительно вероятнее, чем в первом¹.

На последующих возрастных этапах на полоролевую социализацию влияет не только семья, но и другие факторы. Однако семья продолжает играть существенную роль в этом плане в подростковом и раннем юношеском возрастах, а затем от нее в большой мере зависит сексуальная самореализация человека. Семья – это «встреча» двух людей, выросших в родительских семьях, в которых все, что связано с социальной жизнью, имело более или менее существенные различия главным образом имплицитного и вербализованного характера. Различия не могли не отразиться на достижении интимности между супругами, а следовательно, не усложнить их сексуальную самореализацию. В ряде случаев дело заканчивается разводом, что может

¹ Кон И. С. Телесные наказания в советской и постсоветской России. С. 120–134.

стать виктимизирующим обстоятельством для детей, а также для самих супругов.

В-третьих, семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка (американский исследователь Блум выявил, что различие в коэффициенте умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, доходит до двадцати баллов), а также влияет на отношение детей, подростков, юношей и девушек к учебе и во многом определяет ее успешность.

Американские исследователи особо отмечают роль отца: дети активно вовлеченных в семейные отношения отцов отличаются повышенной когнитивной компетентностью, лучше подготовлены к обучению в школе, более терпеливы и легче переносят связанные со школой стрессы и фрустрации¹.

На всех стадиях социализации образовательный уровень семьи, интересы ее членов сказываются на интеллектуальном развитии человека, на том, какие пласты культуры он усваивает, на стремлении к продолжению образования и к самообразованию.

Поскольку уровень образованности человека напрямую связан с его социальной (и не только) успешностью, постольку характер семейного влияния, определенный во многом образованием родителей, дает в результате в той или иной мере состоявшегося человека. Не случайно огромный процент уголовных преступников имеет низкое образование и происходит из семей с низким уровнем образованности.

Однако отсутствие семьи или низкий образовательный уровень родителей могут не иметь фатальных последствий для интеллектуального развития ребенка, если у него складываются тесные межличностные отношения с другими взрослыми, кото-

¹ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. С. 76.

рые становятся для него субъективно значимыми. В подтверждение этого можно привести историю, которая произошла в 30-е гг. XX в. в одном из американских приютов, где воспитывались дети, отставшие в умственном развитии. У директора возникла необычная идея – поселить часть своих пятишестилетних воспитанников в находившийся неподалеку женский приют для умственно отсталых, обитательницам которого было от 14 до 70 лет.

Женщины, жившие по несколько человек в комнате, ничем не занятые, кроме дрызг, получили объект приложения своей энергии, времени, наконец, нерастраченного человеческого тепла. С момента пробуждения и до отхода ко сну дети были в центре их внимания: их обихаживали, им рассказывали сказки, с ними играли, разговаривали (так или иначе, умственно отсталый взрослый обладает значительно бóльшим запасом слов, знаний, чем умственно отсталый ребенок). Результаты были поразительны. В течение двух лет все малыши настолько продвинулись в развитии, что смогли пойти учиться в обычные школы.

Эффект был столь ошеломляющим, что доклад директора детского приюта о проведенном им эксперименте имел самые неожиданные последствия. Заслушавший его ученый совет одного из высших учебных заведений счел все это шарлатанством и потребовал освободить экспериментатора от работы, что и было сделано. Однако на этом история не закончилась.

Спустя примерно три десятилетия два журналиста случайно узнали о рассказанных здесь событиях. Они занялись «расследованием». Им удалось выяснить судьбу почти всех детей – как оставшихся в детском приюте, так и поселенных в приют для умственно отсталых женщин.

Оказалось, что дети, чье воспитание продолжалось в детском приюте, так и остались умственно отсталыми. Они про-

должали свое существование в соответствующих учреждениях, никто из них не получил нормального образования, большинство остались без профессии, никто не создал семьи.

Совсем по-иному сложились судьбы детей, отданных на воспитание в приют для умственно отсталых женщин. Все они получили полное или незаконченное среднее образование, все приобрели профессию, большинство создали семью. Двое из них получили дипломы о высшем образовании – по грустной иронии судьбы, в том самом колледже, ученый совет которого в свое время признал шарлатаном директора приюта для умственно отсталых детей.

Вот такая почти рождественская история, которая наводит на очень серьезные размышления о том, как следует эффективно выравнять развитие детей.

Интеллект человека в среднем связан с социальным положением родителей, но все-таки не определен им жестко. Есть люди, которые не используют благоприятные условия развития. А есть такие, которые могут преодолеть неблагоприятные условия благодаря: а) усилиям родителей, которые ухитряются компенсировать ребенку вниманием и правильным воспитанием то, чего он лишен из-за их низкого социального статуса; б) сами дети изменяют свой низкий социальный статус благодаря своим природным задаткам и личностным особенностям¹.

В-четвертых, в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека в сферах социальных и межличностных отношений, определяющие его религиозные установки, стиль жизни, направления и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения, а также многие нормы поведения, межличностных отношений, регулирующих

¹ Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. М. : Планета детей, 1997.

практически все сферы жизнедеятельности растущего, а затем и выросшего человека.

Так, американский исследователь С. Любелл выявил, что треть опрошенных им студентов вообще не видела существенных мировоззренческих различий между собой и родителями. Свыше половины опрошенных сказали, что хотели бы дать своим будущим детям примерно такое же воспитание, какое получили они сами.

Отечественные исследователи выявили, что в нестабильном российском обществе 90-х гг. XX в. росла роль семьи в восприятии и интерпретации подростками происходящих социальных изменений. Родительские представления и установки становились все более значимыми в ходе ценностной ориентации подростков, юношей, девушек и формирования их Я-концепции¹.

«Религиозность, религиозные установки, верования передаются детям от родителей в религиозной семье отнюдь не в свободной, а в строго направленной, сознательной форме, являясь частью механизма трансмиссии идентичности, а потому влияние родителей не только в раннем возрасте, но и в подростковом, оказывается в «нормальном» обществе сильнее влияния значимых других, ровесников, учителей, СМИ и т. д. Западные исследователи сходятся во мнении, что в отношении религиозных поведенческих установок влияние родителей и сходство поведения детей и их родителей проявляется особенно сильно, причем больше, чем воззрения на иные типы поведения и поступков – политическое поведение, интерес или нелюбовь к спорту, способы развлечения и проведения досуга и др.» (В. Г. Безрогов).

¹ Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Проблемы социализации: история и современность. М., 2013.

Усвоение норм и ценностей в семье в детстве идет, как правило, на неосознанном уровне с помощью импринтинга (запечатления). Дети многими нитями связаны с миром взрослых, испытывают на себе его различные воздействия, вырабатывают неоднозначное отношение к этому миру в целом и к отдельным его представителям. Их общение с миром взрослых идет и тогда, когда они просто видят их жизнь, слышат их разговоры между собой, наблюдают их взаимоотношения. И это оказывает, как правило, более сильное воздействие на детское восприятие мира, чем обращенные к ним слова взрослых. Это естественно, ибо восприятие мира всегда, а в детстве особенно, идет не только на рациональном уровне, но и на эмоциональном.

Межличностные отношения с родителями оказывают огромное влияние на то, какие нормы и ценности усваиваются детьми, поскольку, подкрепляя, поощряя определенное поведение ребенка, наказывая его за нарушение тех или иных правил, родители внедряют в его сознание определенную систему норм, знание о том, какие из них одобряются, а какие – нет. Кроме того, ребенок подражает родителям, ориентируется (сознательно или неосознанно) на их пример, т. е. идентифицирует себя с ними.

Однако необходимо заметить, что, во-первых, влияние семьи на фундаментальные ценностные установки нередко претерпевает существенную коррекцию, а то и слом в подростково-юношеском возрасте. Эта коррекция совершенно не обязательно имеет негативный характер, а становится проявлением свойственного этому возрасту комплекса психологических особенностей (негативизма, стремления к самоопределению и самоутверждению и др.). По прошествии времени все может вернуться «на круги своя», и бунтарь в юности становится вполне добропорядочным «бюргером».

Во-вторых, если в семье преобладают асоциальные, анти-социальные или контркультурные ценности, то в этом случае подросткового слома может и не происходить, так как дети в таких семьях не только усваивают их ценности, но и очень рано начинают руководствоваться ими в своем поведении и мировосприятии. И в таком случае вполне можно говорить о том, что семья, виктимизировав своих членов, «произвела» жертву или жертв неблагоприятных условий социализации.

В-пятых, семья играет большую роль в овладении человеком поведенческих брачных и семейных сценариев в целом.

В частности, исследования показывают, что выбор супруга (супруги) и характер общения в новой семье детерминированы атмосферой и взаимоотношениями в родительской семье. Родители, которые сами в детстве пережили недостаток внимания или которым не удалось успешно решить в семье свои детские или пубертатные проблемы и конфликты, как правило, не способны установить со своим ребенком тесную эмоциональную связь.

Как показали западные исследования, индивидуальный стиль отцовства, например, сильно зависит от прошлого семейного опыта мужчины и передается из поколения в поколение. Причем индивидуальные свойства отца (маскулинность, интеллект) влияют на развитие ребенка меньше, чем характер его взаимоотношений с отцом. То есть свойства отца как родителя важнее, чем свойства отца как мужчины. К тому же ответственное отцовство чрезвычайно благотворно как для сыновей (особенно), так и для отцов, повышая субъективное благополучие мужчин¹.

Влияние семьи на брачные и семейные сценарии наиболее видно в кросс-культурных данных. Так, родительская семья в Узбекистане в значительно большей мере, чем в России

¹ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. С. 79.

и в странах Балтии, служит образцом для молодежи – особенно в том, что касается взаимоотношений супругов и воспитания детей. Рождаемость в семьях в Центральной Азии в два с лишним раза выше, чем в странах Балтии.

«Выпадение» из семейных традиций нередко ведет к той или иной мере маргинализации и (или) виктимизации младших, а порой и старших членов семьи.

В-шестых, семье присуща функция социально-психологической поддержки человека, от чего зависят его самооценка, уровень его самоуважения, мера самопринятия, направления и эффективность самореализации.

Опросы, проведенные в России на протяжении 90-х гг. XX в., показали, что большинство респондентов – представителей различных половозрастных и социальных слоев населения – считают, что семья играет в их жизни основную роль, что вполне объяснимо.

Если иметь в виду детей, то объяснение дает австрийский педагог Г. Гмайнер (изобретатель нового типа воспитания детей, лишенных родительского попечения, приближенного к семейному – «Детских деревень»): «Чтобы дети росли нормально, они должны чувствовать наши заботливые руки. Многое может быть в их жизни скромным: еда, одежда, жилище. Но нельзя испытывать недостатка в чувстве защищенности. Ребенок без этого чувства гибнет. У него в таком случае развиваются качества, которые делают трудным, а иногда и совсем невозможным нахождение своего места в обществе»¹.

Однако очень велико количество семей, в которых дети не чувствуют себя защищенными. В этих семьях ненормальные отношения между родителями, атмосфера напряженная, отно-

¹ Цит. по: Брускова Е. С. Семья без родителей. Социально-педагогическая система Германа Гмайнера. М., 1993. С. 176.

шения детей и родителей обострены и, мягко говоря, бестактны. О таких родителях можно услышать следующее: «...а мои совсем не принадлежат к хорошим. Отца нет... вернее, он есть и даже живет с нами в одной квартире, но он пьяница. А мама настолько издергана, что с ней уже невозможно разговаривать».

В таких семьях неизбежен конфликт между родителями и взрослеющими детьми, конфликт открытый или скрытый, периодически прорывающийся наружу. У подростков, юношей, девушек из таких семей могут сформироваться стойкая враждебность к родителям, недоверие к взрослым вообще, трудности в общении со сверстниками, с окружающим миром.

Влияние таких семей на детей достаточно пагубно. Анти-социальная атмосфера в семье – причина многих случаев преступлений подростков. Литовский исследователь В. Коялау выявил, что доля трудных подростков в семьях, где процветают эгоизм, черствость, грубость, в десять раз выше, чем в семьях, где отношения были заботливыми, дружелюбными, уважительными. Влияние плохой семейной атмосферы далеко выходит за рамки школьного возраста. Оно проявляется и у зрелых людей: около половины злоупотребляющих алкоголем имели в детстве пьянствующих родителей, что в четыре раза превышает этот показатель среди умеренно пьющих.

Функция социально-психологической поддержки в семье по отношению к ее взрослым членам тоже весьма важна. Это связано с тем, что, как заметил американский исследователь Ф. Масгрейв, в современном обществе, для которого характерны многообразные безличные контакты, личность чувствовала бы себя одинокой и неспособной удовлетворительно разрешать испытываемые ею трудности, если бы она была лишена прочной базы, от которой она могла бы отправляться и куда могла бы возвращаться. Семья и представляет собой тот источник

удовлетворения любви и интереса, необходимых для поддержания личности среди многих кратких и временных контактов с внешним миром. Человек часто бывает не в состоянии справиться со своими психологическими трудностями, если ему не удастся поделиться ими в семье.

Семья играет большую роль в процессе социального развития человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на социальных притязаниях человека, помогают или мешают ему искать выходы из сложных жизненных ситуаций, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам жизни, устоять в меняющихся социальных условиях. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она способна стать средой позитивного самоизменения и ареной самореализации ее членов.

Итак, в любой семье человек проходит стихийную социализацию, характер и результат которой определяются ее объективными характеристиками: составом, уровнем образования, социальным статусом, материальными и прочими условиями, ценностными установками, стилем жизни и взаимоотношением членов семьи.

§ 3. Дисфункциональная семья как среда виктимизации человека

Дисфункциональной считается семья с низким уровнем здоровья, благополучия и позитивных результатов у ее членов в сравнении с другими семьями. Понятие «дисфункциональная семья» не должно рассматриваться как противоположность «норме». Определенные семьи могут быть более или менее дисфункциональными, если сравнивать их с другими семьями, а степень глубины их дисфункциональности будет варьироваться. Необходимо пояснить, что дисфункциональная семья –

это семья, функции которой искажены или нарушены; почти каждая семья, так или иначе, испытывает трудности в удовлетворении базовых потребностей своих членов. В реальности границы «нормы» семейной жизни размыты, и некоторая степень дисфункциональности свойственна любой семейно-родовой системе.

Концепция дисфункциональности представляет собой модель, воспроизводящую, но не исчерпывающую окружающую нас действительность. Цель любой модели – приблизить человека к пониманию объективного мира. Исходя из такой логики, противопоставление дисфункциональной и функциональной семьи с определенной долей условности оказывается допустимым.

Социальная педагогика рассматривает семью как фактор социализации. Поэтому семейная дисфункциональность в ней изучается в контексте инверсии семейного воспитания как относительно социально контролируемой социализации. Такой подход позволяет определиться с терминологией.

Дисфункциональная семья – это семья, жизнедеятельность которой препятствует социализации ее членов.

В современной литературе понятия «дисфункциональная семья» и «дисгармоничная семья» часто употребляются как синонимы: например, в трудах Б. Д. Карвасарского¹, О. А. Карабановой² и др. Учитывая предмет социально-педагогической виктимологии, синонимом дисфункциональной семьи является понятие «виктимогенная семья».

В современном социально-гуманитарном знании не существует единой классификации дисфункциональных семей.

¹ Карвасарский Б. Д. Клиническая психология : учебник для вузов. СПб. : Изд-во «Питер», 2010. С. 142.

² Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М. : Гардарики, 2005.

В сущности, она невозможна, поскольку реальность неисчерпаема: отклонения от «нормы» оказываются гораздо более вариативными, чем сама «норма». В свое время Л. Н. Толстой справедливо заметил, что все счастливые семьи похожи друг на друга, а каждая несчастливая семья несчастлива по-своему.

Однако попытки систематизации дисфункциональных семей предпринимались неоднократно. Зарубежные, в частности американские, авторы в качестве основания для типологии семейной дисфункциональности обычно выбирают различные формы домашнего насилия. При этом домашнее насилие понимается довольно широко. Например, в классификации Р. Джамиолковски фигурируют семьи, в которых межличностные отношения сопряжены с: эмоциональным насилием; гипоопекой (пренебрежением); гиперопекой; сексуальным насилием; перфекционизмом (ситуациями, когда успехи ребенка обесцениваются из-за слишком завышенных требований родителей); алкоголизмом или наркоманией родителей; религиозным или политическим фанатизмом; родительским трудоголизмом; депрессией или иными психическими расстройствами; sibлинговым насилием; вниманием к одному ребенку и одновременным пренебрежением к другому; лудоманией (пристрастием к азартным играм). Существуют и другие подходы к классификациям. Например, Д. Олсон различает дисфункцию семейных подсистем по степени их гибкости и сплоченности.

Отечественные исследователи предлагают иные классификации. Так, О. А. Карабанова в качестве основания типологизации использует постепенное нарастание дисфункциональности семьи на пути к ее распаду¹. В соответствии с этим она выделяет: собственно негармоничную (с доминированием в семье от-

¹ Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2005.

ношений власти-подчинения); деструктогенную (которой присуща чрезмерная автономия и независимость членов семьи; отсутствие сотрудничества и взаимопомощи); ригидную псевдосолидарную семью (где за внешним благополучием обнаруживается отсутствие или дефицит эмоциональной теплоты, поддержки, эмпатии и т. д.); распадающуюся и распавшуюся семью. Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис вообще игнорируют какое-либо основание. Авторы предлагают довольно широкую классификацию, объединяющую 16 типов дисфункциональных семей с довольно экзотическими названиями: семья «па-де-де», «башмак», «аккордеон» и т. д.¹

Следует отметить, что многие зарубежные ученые стараются избегать классификаций семейной дисфункциональности, сосредотачивая внимание скорее на ее универсальных *признаках*.

Первой и очевидной, т. е. исходящей из самого названия (префикс *дис-* означает отсутствие, несоответствие) характеристик семейной дисфункциональности является нарушение базовых функций семьи. Поскольку нас интересует социализирующий потенциал домашнего окружения, то социально-виктимологическая характеристика семейной дисфункциональности сводится к анализу нарушений социализирующих функций семьи и их последствий для личности.

Социализирующими функциями семьи, как говорилось выше, являются физическое, эмоциональное, умственное, социальное развитие человека, формирование психологического пола ребенка и его ценностных ориентаций, а также содействие в овладении человеком социальными нормами.

В дисфункциональных семьях реализация вышеперечисленных задач искажена или невозможна.

¹ Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб., 2008.

Каждый нуждается в защите и безопасности, и семья как первичная социализирующая среда удовлетворяет базовые потребности человека, связанные с его выживанием в окружающем мире. Поэтому очевидно, что инверсии семейного воспитания напрямую связаны с угрозой жизни и здоровью всех членов семейно-родовой системы, в частности с препятствием их физическому развитию. Такими инверсиями выступают: аборт или попытки прекращения беременности; нездоровье и (или) беспорядочный образ жизни родителей; плохое питание членов семьи; нарушение гигиены; депривация сна и отдыха; физические наказания и физическое насилие. Перечисленные опасности могут иметь единичный или долговременный, спонтанный или целенаправленный характер.

Нарушение физического развития напрямую связано с искажениями эмоционально-волевой сферы человека. В первые годы жизни эта зависимость определяющая, поскольку ребенок находится в теснейшей симбиотической связи с родителями, особенно с матерью. Эмоциональный дефицит детско-материнских отношений вызывает регресс отдельных или всех психических функций, приводя к задержке эмоционального развития. Последняя может проявляться в безынициативности, эмоциональной холодности ребенка или, напротив, в его эгоцентричности, эмоциональной нестабильности, неумении контролировать свои чувства и поступки. Комплекс эмоциональных проблем осложняет последующую социализацию человека.

Взаимозависимость «телесного» и «эмоционального» чрезвычайно сильна, и об этом красноречиво свидетельствует многообразие психосоматических заболеваний. В медицинской практике исторически сложилась точка зрения, согласно которой в основе этиологии болезни лежат биологические факторы (генетика, физиология и т. д.). Однако медики все чаще убеж-

даются в том, что очень часто болезни детерминируют факторы психосоциальной природы человека. Причем их влияние обнаруживается уже в перинатальном периоде. Очевидно, что роль семейного окружения здесь является определяющей. Находясь в утробе, малыш реагирует на мысли матери и ее эмоциональный фон. Отсутствие безусловной любви и стойкое нежелание иметь ребенка травмируют физическое и эмоциональное развитие еще не родившегося человека.

Стоит подчеркнуть, что в особой эмоциональности родственных уз нуждаются все члены семьи без исключения. Виктимогенность эмоционального фона семьи осложняет супружеские, детско-родительские, а также сиблинговые отношения, подвергая угрозе существование всей семейно-родовой системы.

Следующая дисфункция виктимогенной семьи проявляется в сфере полоролевой идентификации человека. Так, перевязывание пеленки голубой или розовой лентой в момент выписки младенца из роддома есть не что иное, как половая идентификация – отождествление ребенка с мальчиком или девочкой. Дискуссии вокруг проблемы половых различий не утихают по сей день. И. С. Кон справедливо заметил, что пол еще труднее определить, чем возраст. Такая неоднозначность побудила ученых пересмотреть и конкретизировать само понятие *пола*. Сегодня его трактуют как совокупность биологических признаков, определяющих принадлежность человека к разряду самок или самцов. Многообразие таких свойств служит дифференциации пола как биологической категории. В частности, выделяют: генетический, хромосомный, эпигамный, репродуктивный пол. Не менее многозначным является понятие *гендер* (от лат. *gens* – род). В психологии под гендером понимают совокупность характеристик, связанных с фемининностью и маскулинностью и позволяющих различать «мужское» и «женское» поведение

(психологический пол). В общественных науках гендер – социальное деление на мужчин и женщин, соответствующее культурным представлениям о роли мужчины и женщины в обществе. Оно основано на анатомическом различии, но не обязательно совпадает с ним (социальный пол).

Гендерная социализация как процесс формирования психологического и социального пола ребенка начинается в семье. Инверсии гендерной социализации в домашнем окружении нередко связаны с ожиданиями ребенка строго определенного пола. Если рождается ребенок другого, не ожидавшегося пола, то может возникнуть инверсия гендерной социализации. В крайних формах она проявляется в облачении мальчиков в платья, поощрении у девочек драчливости и других атрибутов «мужского поведения», в отсутствии гендерного различия игрушек и т. д. Но чаще они проявляют себя в упреках и презрении к половой принадлежности ребенка («Твой папаша бросил нас, потому что хотел сына, а родилась ты!» и т. п.).

В основе гендерной идентичности традиционно лежит биологически заданный пол. Иными словами, «органическое» определяет «социальное». Природа, однако, не всегда служит надежным основанием для гендерной идентификации. Исследователь мутаций и генетического разнообразия человека доктор Арман М. Леруа описывает редкую аномалию «девочек, становящихся мужчинами». Так, в деревне Салинас Доминиканской Республики до недавнего времени ошибочно определяли пол у одного из девяноста новорожденных мальчиков, считая его девочкой, которая затем изменяла пол в пубертатном периоде. Такие случаи были настолько обычными, что деревенские жители придумали для них специальное название: гаведоче – «пенис в двенадцать лет». На Новой Гвинее обнаружилась

схожая аномалия. В племени самбия людей, изменивших пол, именуют «куоло-аатмуол», что значит «мужчина-превращенец».

Вероятно, знакомая с подобным явлением М. Мид отмечала, что гендер биологически неопределим и исторически относителен, его формирует культура. Однако случаи «гаведоче» – редкость, и цена игнорирования человеческой природы слишком высока.

В этом ключе стоит вспомнить один из самых страшных экспериментов над человеческой природой. В 1966 г. в возрасте восьми месяцев Брюс Рэймер и его брат-близнец подверглись процедуре обрезания. К несчастью, для малыша Брюса операция прошла неудачно: врач использовал аппарат, нанесший ребенку сильные ожоги, в результате чего половые органы младенца были существенным образом повреждены. Растерянные родители обратились за помощью к доктору Джону Мани, ученому и клиницисту. По мнению ряда коллег, делом жизни профессора было доказательство того, что пол человека обусловлен воспитанием, а не биологией. Мани предложил родителям растить Брюса как девочку, и те приняли его предложение. В возрасте семнадцати месяцев они стали отпускать ребенку длинные волосы и дали новое имя – Бренда. Через пару месяцев ребенок подвергся операции по удалению яичек. Рэймеры продолжали воспитывать ребенка, полагая, что тот будет вести себя как девочка, если скрыть от него правду о его происхождении. Все это время Мани следил за развитием «девочки» и «рапортовал» об успешном подтверждении своей гипотезы. В реальности же дела обстояли иначе: в школе Бренда была изгоем и отстающей ученицей; она не играла в куклы, срывала платья, в которые мать пыталась ее наряжать, иногда пыталась справлять нужду стоя, как это делают мальчики. «Она» пыталась вести себя как брат-близнец. В своих отчетах Мани преувеличи-

вал интерес Бренды к «девчачьим» игрушкам и занятиям. Учителя в один голос заявляли, что поведение ребенка в школе оставалось доминантным и напористым. Трагедия неизбежно влияла на всю семью Рэймеров. Отец «девочки» стал алкоголиком, а мать начала страдать тяжелой формой депрессии. В старших классах Бренда отказалась подвергнуться серии операций по пересадке матки. Спустя пять лет после начала протеста Бренды родители все-таки открыли ей правду. Бренда стала принимать тестостерон и подверглась серии операций по восстановлению мужских половых органов. Взяв себе новое имя, Дэвид женился и даже усыновил детей супруги. Однако в 2004 г., после разрыва отношений с женой, Дэвид покончил жизнь самоубийством.

Бесчеловечный эксперимент доктора Мани доказал, что игнорирование биологии ребенка в процессе воспитания влечет за собой тяжелые, а порой абсолютно фатальные последствия для личности.

Идея, предложенная в XVII в. Я. А. Коменским, а позднее развитая А. Дистервегом в *принцип природосообразности*, гласит, что воспитание должно подчиняться общим законам развития природы и человека и соответствовать естественному ходу развития конкретного ребенка.

Однако и «социальное» нельзя сбрасывать со счетов. Пол одновременно является биологической и социальной категорией. Недостаточная сформированность мужественности или женственности или неясные представления о соответствующих сценариях полоролевого поведения затрудняют общение человека с окружающими, препятствуют вступлению в брак, служат помехой в развитии интимно-личностных отношений с партнером. Скрыт ли «корень зла» в родительской семье? В ряде случаев – безусловно. Мать в сердцах бросает: «Подлец! Весь

в отца!», – невольно формируя у сына отталкивающий образ мужчины. Неуважение, которое демонстрирует родитель к своему супругу или вообще к лицам противоположного пола («все мужики – козлы»; «все бабы – сволочи»), служит мощной преградой на пути формирования психосоциального пола ребенка.

Инверсии семейной социализации могут также стать причиной нарушений в умственном развитии человека. Влияние домашнего окружения на формирование познавательной сферы ребенка особенно сильно в первой половине детства, однако нельзя преуменьшать его значение и в период созревания. Отсутствие должного внимания к познавательной сфере со стороны родителей, а также недостаток у них образования могут повлечь формирование у ребенка педагогической запущенности. Следствием педагогической запущенности становятся проблемы школьной успеваемости, в то время как психические функции остаются сохранными (или почти сохранными). Влияние дисфункциональной семьи не является строго однозначным. А. Л. Венгер отмечает, что в быту ребенок с педагогической запущенностью может быть вполне сообразительным¹. Иногда бытовая ориентированность и степень самостоятельности педагогически запущенного ребенка из неблагополучной семьи даже превосходят возрастную норму, так как ему часто приходится самому о себе заботиться. Однако не стоит недооценивать виктимогенность домашнего окружения. Дефицит внимания к ребенку, особенно в раннем детстве, становится причиной задержки психического развития (психогенного происхождения), выражающейся, в частности, в стойких сдвигах когнитивной сферы, приводящей к патологическому развитию личности.

¹ Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М. : Владос-Пресс, 2007.

Следующей дисфункцией виктимогенной семьи является препятствие в социальном развитии человека. Формирование социального облика является важным условием развития личности. Семья выступает первой средой, где ребенок являет свой социальный лик. Известны примеры детей, сызмальства воспитанных животными и никогда не обретших способности к речи и полноценной жизни в человеческом обществе. Однако также известны примеры детей-маугли, выросших в родных семьях. Несколько лет назад в Белгородской области завели уголовное дело на многодетных родителей, которые держали сына-инвалида в сарае вместе с животными, не одевали и почти не кормили. Аналогичные случаи зафиксированы повсеместно во всем мире.

В целом любая семья как референтная группа содействует формированию ценностных ориентаций человека, поэтому очень важно, чтобы социально желаемое поведение ребенка находило подкрепление в домашнем окружении. Асоциальные и антисоциальные ценности родителей влекут асоциальное и антисоциальное поведение у детей.

Особо следует остановиться на проблеме *домашнего насилия*, которое в тех или иных формах фиксируется в огромном количестве семей, грозя превратиться в глобальную проблему. Нередко домашнее насилие воспроизводит и поддерживает порочный круг: родители бьют друг друга и детей, дети бьют друг друга, а повзрослев, начинают бить родителей и членов уже своей супружеской семьи.

Семейное насилие может принимать форму:

- *физического насилия* – повреждения телесности через нанесение травм и увечий;
- *сексуального насилия* – сексуальной эксплуатации человека;
- *эмоционального насилия* – причинения вреда человеку посредством создания у него травмирующих переживаний;

— *духовного насилия* — глумления над ценностями и жизненными смыслами человека.

Наиболее частыми объектами домашнего насилия становятся дети, женщины и пожилые люди. Однако известны случаи насилия и над зрелыми мужчинами.

Проблема оказания помощи жертвам домашнего насилия усложняется латентным характером его протекания. Пострадавшие, как правило, тщательно скрывают факты семейной деспотии, считая их постыдными, а также боясь вызвать еще больший гнев виктимайзера.

В то же время последствия домашнего насилия весьма драматичны. Большое количество исследований свидетельствуют о том, что чем чаще родители прибегают к телесным наказаниям (а это самый распространенный вид семейного насилия), тем агрессивнее оказываются их дети. Вероятность насильственного поведения повышается не только в том случае, когда самого ребенка били, но даже если он был лишь свидетелем насилия в своей семье.

Семья как система тяготеет к *гомеостазу*, т. е. относительно-му равновесию внутренних связей и отношений. Стабильность выступает обязательным условием жизнедеятельности любой системы. В противном случае она прекращает свое существование. Внутри семьи необходимое равновесие обеспечивают взаимоотношения между ее членами и культурные традиции. Родители воспитывают и заботятся о детях, а когда приходит время, повзрослевшие дети ухаживают за пожилыми родителями. Заданный порядок соответствует стадиям жизненного цикла семьи.

Концепция дисфункциональности отражает нарушения семейного гомеостаза, искажения исторически сложившихся ролей внутри семьи. Если человек приобретает статус, несообраз-

ный его позиции в семейно-родовой системе, это приводит к инверсии в социализации.

Нарушение внутреннего равновесия порождает ряд следствий, одним из которых является феномен парентификации.

Парентификация (от англ. parent – родитель) – явление, при котором дети, даже малолетние, становятся как бы родителями своим родителям.

А. Шутценбергер приводит следующий пример: «Всегда найдется несколько семей и главным образом семей со скромным достатком или выходцев из сельской местности, где старшая дочь исполняет роль матери. Мать, измученная слишком частыми родами, бывает действительно больна или заявляет о себе как о больной, принимая заботу, помощь и поддержку своей дочери, которая никогда не выходит замуж. Она не устраивает свою жизнь, потому что заботится о своей старой больной матери или своих старых больных родителях. Это нездоровое искажение отношений <...> назвали парентификацией»¹.

Специфическая ситуация складывается в периоды крупных и иных чрезвычайных ситуаций в жизни социума, которые отражаются на жизни семьи. Так, в России в 90-е гг. прошлого столетия в немалом числе семей дети предпоздкового, подросткового и раннего юношеского возрастов зарабатывали деньги (мойкой машин, разгрузкой товаров, проституцией и пр.), которые были основным источником содержания и их самих, и младших сиблингов, и родителей, многие из которых лишились работы и впали в депрессивное состояние.

Искажение ролей внутри семейно-родовой системы не всегда связано с парентификацией. Иногда по отношению к роди-

¹ Шутценбергер А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. М., 2011.

телям дети начинают исполнять роль супруга. Данный феномен получил название *инцеста* (лат. incestus – «преступный, греховный»). Под инцестом обычно понимают сексуальные отношения между близкими родственниками. В большинстве обществ инцестуальные отношения строго табуированы, однако в некоторых современных архаичных обществах кровосмешительные браки не рассматриваются как отклонение от нормы.

По американским данным, самой распространенной формой инцеста сегодня является сексуальная близость между сиблингами. Менее распространенной – близость отца и дочери или отчима и падчерицы (в сравнении с другими формами именно она чаще всего фигурирует в хрониках правоохранительных органов). Наконец, по статистике, самой редкой формой является инцест между матерью и сыном.

Несмотря на более высокую частотность, сиблинговый инцест сложно обнаружить, поэтому он плохо изучен. Некоторые американские исследователи считают его наименее разрушительным, если он не связан с насилием, поскольку связь между братом и сестрой обычно имеет временный характер. В конечном счете он напоминает скорее эксперимент, нежели чем эксплуатацию. Что касается инцеста между взрослым и ребенком, то он всегда принимает форму эксплуатации, будь то акты насилия или растление без насилия. Дети очень уязвимы, поскольку зависят от своих родителей. Маленькая жертва не спешит обращаться за помощью, так как испытывает чувство вины и бессилие перед агрессором.

Инцестуальные отношения далеко не всегда связаны с физическим контактом. Они могут принимать форму *психологического инцеста* – эмоционального предпочтения близких родственников, в результате которого их участники занимают положение несообразное, так же, как и физический инцест, ведущего к

инверсиям социализации (невозможности вступления в брак, развитию созависимых отношений, алкогольной аддикции и т. д.).

Таким образом, можно сделать вывод, что дисфункциональная семья объективно становится фактором виктимизации своих членов. Причем фактором, воспроизводящимся в жизни нескольких поколений членов семьи. Как свидетельствует ранее приведенный пример семьи Джюков, склонность к асоциальному образу жизни, противоправному и (или) саморазрушительному поведению может передаваться по наследству.

Кроме того, в семье может формироваться определенный тип жертвы благодаря тем механизмам социализации, которые для нее характерны – идентификации, импринтингу, эмоциональному нажиму. Так, в неполной семье может сформироваться несколько поколений женщин-мужененавистниц, т. е. они станут обладателями определенного психологического комплекса, что лишит их возможности создать благополучные семьи.

ЛЕКЦИЯ III. ГРУППЫ СВЕРСТНИКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВИКТИМИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. Характеристика группы сверстников

Группа сверстников – это объединение не обязательно одноклассников. В нее могут входить люди, хотя и различающиеся по возрасту на несколько лет, но объединенные системой отношений, определенными общими ценностями или ситуативными интересами и отделяющие себя от других сверстников какими-либо признаками обособления, т. е. обладающие «Мы-чувством».

Попутно следует отметить, что когда мы употребляем понятие «возраст», то не всегда отдаем себе отчет в его неоднозначности. Надо различать возраст *хронологический* – прожитое данным индивидом число лет; *физиологический* – степень соматического, физического развития человека и его физиологических систем; *психологический* – степень психического и личностного развития; *педагогический* – степень овладения культурой данного общества; *умственный*, измеряемый с помощью определенного набора тестов; *психосексуальный* возраст – уровень эротических интересов и поведения, который может и не соответствовать уровню индивидуальной физиологической половой зрелости; *рекреационный* – степень соответствия способов проведения досуга тому, что статистически типично для данной возрастной группы. Эти возрасты нередко не совпадают у конкретного человека, что не свидетельствует, как правило, о каких-то отклонениях в его развитии.

Последнее важно иметь в виду, говоря в дальнейшем о группах сверстников, так как в одной группе могут объединяться люди одного хронологического возраста, у которых совпадают субъективно значимые для них другие возрастные ха-

рактеристики. Но в группу могут объединиться люди с различным хронологическим возрастом, но совпадающими умственным, или психологическим, или психосексуальным, или рекреационным, или несколькими из перечисленных возрастов.

До самого конца прошлого столетия и в социальной реальности, и в научных исследованиях представлялись только реальные группы сверстников. Конец прошлого века и особенно начало нынешнего столетия кардинально изменили ситуацию, поскольку в киберпространстве появились и стали все более многообразными виртуальные группы сверстников. Причем в связи с высокой долей анонимных контактов в сети стало весьма проблематичным и отнесение той или иной виртуальной группы к группе сверстников, а также их классификация.

Реальные группы сверстников можно классифицировать по нескольким автономным параметрам (почти ни один из них не годится для классификации виртуальных групп сверстников).

По юридическому статусу и месту в социальной системе группы сверстников делятся на официальные, т. е. признанные обществом, связанные с какими-либо государственными, общественными или частными организациями, имеющие некоторую организационную структуру и фиксированное членство, и неофициальные (неформальные), существующие как бы сами по себе (о них и идет речь в данном разделе).

По социально-психологическому статусу они делятся на группы-принадлежности, в которых человек состоит реально (школьный класс, спортивная секция, клуб или компания приятелей), и референтные группы, на которые человек мысленно ориентируется и с мнением которых соотносит свое поведение и самооценку (он может входить в такую группу, но может и не быть ее членом).

По типу лидерства они могут быть демократическими (скорее либеральными) или авторитарными.

По пространственной локализации они могут быть дворовыми, квартальными, функционировать в рамках какого-либо учреждения (школа, клуб, бар).

По ценностной направленности группы могут быть просоциальными (социально положительными), асоциальными (социально нейтральными) и антисоциальными.

Группы сверстников образуются чаще всего на основании: а) пространственной близости их членов; б) совпадения индивидуальных интересов; в) наличия ситуации, угрожающей личному благополучию (в том числе в коллективе, в новой организации).

Они могут быть довольно стабильными (известны группы, существующие по 40–50 лет), временными, краткосрочными, случайно-ситуативными. Миграция и иные процессы новейшего времени привели к типичному обособлению групп по этнической и религиозной принадлежности их членов, а также по социальному статусу.

Попутно следует обратить внимание на то, что и в отечественной, и в зарубежной литературе имеется колоссальное количество сведений о неформальных группах детей, подростков, юношей, девушек. Что же касается более старших возрастных групп, то данные об их неформальных группах в отечественных исследованиях довольно скудны и в большей части касаются неформальных отношений в различных организациях. Кроме того, довольно немногочисленные исследования неформальных групп военнослужащих, а также заключенных были в основном получены в другую эпоху и вообще дают серьезные основания сомневаться в их достоверности.

Из этого замечания следует, что наиболее достоверную и убедительную характеристику группы сверстников как фактора социализации можно давать на основании материалов соответствующих исследований общностей, в которые входят люди до этапа зрелости.

Количественные границы группы сверстников, по нашим данным, – от двух-трех до пяти членов в дружеских группах, в приятельских – до семи-деяти, в асоциальных и антисоциальных – до нескольких десятков.

Читая письма в журнале «Алый парус», можно заметить, что цифра пять попадаетеся очень часто, когда пишут о своих компаниях старшеклассники. Если понаблюдать за компаниями подростков, а также людей пожилого возраста (чаще женщин), то также можно обнаружить, что зачастую в них именно пять человек. Можно предположить, что в компании чаще бывает нечетное число членов, так как четное легко распадается на пары, и компания «слабеет» или раскалывается. Нечетный же член (пятый, седьмой и т. д.) мешает этому и как бы цементирует компанию.

Характеристика состава групп сверстников включает следующие признаки: возрастной состав, половой состав (группы младших подростков чаще однополые, а юношеские – чаще однополые, но нередко смешанные), социальный состав (только школьники или учащиеся лицеев, колледжей, те и другие плюс кто-то еще).

Каждая возрастная когорта характеризуется особой спецификой общения со сверстниками. Уже *в раннем детстве* (1,5–3 года) малыши проявляют живой интерес к детям своего возраста (наблюдает друг за другом, обмениваются предметами, игрушками и т. д.). В этот период возникают первые элементы ролевой игры, однако в целом игра пока еще имеет про-

цессуальный характер, близкий к предметным манипуляциям: малыши «играют рядом, но не вместе».

В *детском возрасте* (3–7 лет) ребенок демонстрирует ярко выраженную потребность в контактах со сверстниками. Общение со сверстниками амбивалентно: они оказывают взаимную поддержку и участие и одновременно с этим проявляют состязательность в притязаниях на одобрение взрослых и других сверстников. Сюжетно-ролевая игра становится все более распространенной, посредством ее дети постигают сложный мир социальных отношений, учатся следовать правилам, сравнивают свое поведение с поведением других детей. В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых проявляются предпочитаемые и отвергаемые дети¹.

В *предподростковом возрасте* (7–10 лет) ребенок приходит в новую систему социальных отношений. С одной стороны, учебная деятельность развивает способность детей к сотрудничеству и взаимовыручке и одновременно с этим – к отстаиванию своей позиции, соперничеству с одноклассниками в школьных успехах. Как правило, неуспевающий младший школьник пренебрегается сверстниками; ситуацию отягощает наличие учительских «фаворитов» и «опальных». Для предподо­ростков педагог является референтной фигурой, поэтому дети вольно или невольно воспроизводят отношение взрослого к тому или иному сверстнику.

Обратная ситуация наблюдается в отрочестве (≈ 10–14 лет). Учительский «любимчик» становится объектом для насмешек со стороны одноклассников, в то время как неформальным лидером класса легко может стать самый отчаянный двоечник и «сорвиголова». Проверая на прочность авторитет взрослого

¹ Мухина В. С. Детская психология : учебник для студентов пед. ин-тов. 2-е изд. М. : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 1999.

мира, подростки демонстрируют упрямство и грубость. В отрочестве дети глубоко дорожат отношениями со сверстниками («Мы-чувство»). Дружба становится важнейшей ценностью, однако вместе с ней возрастает и требовательность подростков друг к другу: любое несоответствие жестоко наказывается, а подростковое общество становится трудной школой социальной жизни.

В *юности* ($\approx 15\text{--}23$ года) важнейшей социальной задачей для человека становится профессиональное самоопределение: одни продолжают обучение, другие посвящают себя общественной деятельности, третьи идут служить в армию. В группах сверстников наряду с сохранением значительной роли коллективных форм общения возрастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. Это время первых по-настоящему глубоких и серьезных отношений.

Следующие возрастные этапы: *молодость* (23–30 лет), *зрелость* (30–65 лет), а иногда и *старость* (65 лет и выше) характеризуются усилением социального развития личности. Человек трудится на производстве, заботится о семье, в частности о собственных родителях, участвует в общественной деятельности. Внешние социальные связи становятся шире и многообразней, однако круг близких контактов сужается. Поэтому, если мужчины или женщины оказываются отвергаемыми сверстниками, они тяжело проходят через «кризис середины жизни». По мнению К. Г. Юнга, целью второй половины жизни является индивидуация человека: обращенность внутрь себя и реализация сущностных сил.

В каждой группе складываются межличностные отношения – субъективно переживаемые отношения между ее членами. Объективная сторона проявляется в характере и способах

взаимодействия членов группы, а также в распределении ролей в группе.

Опросы более пятисот студентов московских и других университетов, проведенные с интервалом в три года, показали довольно устойчивый набор ролей, существующих в подростково-юношеских группах. Можно выделить несколько наиболее распространенных вариантов ролевой дифференциации.

Самый массовый вариант – лидер и связанные с ним эмоциональной привязанностью остальные члены группы. В таких группах часто встречаются эмоциональные привязанности каких-либо двух членов друг к другу, дополняющих их индивидуальные отношения с лидером.

Ни одной группы, не имеющей лидера, в экспериментальных исследованиях не выявлено. Насколько известно, впервые это зафиксировал в результате массового обследования неформальных групп американский исследователь И. Неневайза еще в 1947 г.

Может быть несколько лидеров: деловой, эмоциональный и интеллектуальный.

Ценностные ориентации лидера, его личностные качества могут стать факторами виктимизации группы, если он реализует, а группа позволяет (не распадаясь) авторитарный стиль лидерства.

В группах, состоящих из пяти-семи человек, довольно типичен такой ролевой «расклад»: лидер, лучший друг лидера и (или) девушка лидера, друзья и (или) приятели (у некоторых из них в группе тоже есть девушка).

В подростковых группах, а также в юношеских группах поселков, малых городов, окраин более крупных городов, где обычно группы могут включать от пяти до девяти человек и более, во-первых, и состоять из ребят и девушек с низким интеллектуальным уровнем и неудовлетворенными социальными

притязаниями, во-вторых, набор ролей может быть весьма многообразным и даже экзотичным. Так, типичный вариант: лидер, фаворит и (или) фаворитка, «пацаны» (т. е. ценимые лидером), «шестерка», аутсайдер.

Также в группах более или менее часто встречаются следующие роли: задира, балабол, шут, приколист, мачо, серый кардинал, кошелек (спонсор), халявщик, тормоз, зануда-нытик, ботан, раздолбай (ему все прощается за беспечный нрав), бунтарь (оппонент лидера до определенного предела), интриган (-ка), подколыщик (шутит злые шутки), дурачок, ребенок – малыш – салажонок, модник (-ца), советчик (-ца), белая ворона, давалка (доступная девушка), скромница, сплетник (-ца), арбитр – миротворец.

Сочетание тех или иных ролей в группе во многом зависит от ее направленности и индивидуальных лидера и членов группы. В позитивно ориентированных группах преобладают роли, не имеющие негативного и тем более антисоциального характера. В группах антисоциальных набор ролей обычно ограниченный и имеющий нередко виктимогенный характер.

Если подросток, юноша, девушка входят одновременно в несколько групп, то в каждой из них они могут занимать различные, зачастую неидентичные позиции (в одной – лидер, в другой – даже аутсайдер).

В группе может быть роль козла отпущения. Ему достается за все и за всех. Возникает вопрос: почему он остается в группе? Человеку без группы бывает туго, а потом он, как правило, «внутригрупповой козел», другим группам его трогать не позволяют.

Наконец, бывает, что в группе существует роль паршивой овцы, носителя этой роли за человека никто не считает, и его могут даже не защищать, он просто ходит за группой, а его не просто терпят, но и третируют как угодно. Однако неоднократно

но фиксировалось, что, когда такая «паршивая овца» вдруг уходила из группы, последняя распадалась. Аналогичные ситуации фиксировались и с «козлом отпущения», потому что, как это ни странно, цементировали группу именно они.

В неформальных подростково-юношеских группах существует репертуар довольно специфических поощрений и наказаний, которые играют существенную роль в социализации входящих в них подростков, юношей и девушек и могут влиять на их виктимизацию.

Можно выделить несколько групп поощрений:

– *вербальные* – уважительное прозвище, сообщение достоверной информации, выражение одобрения репликами «Классно!», «Крутой!», «Супер!» и др., похвала за что-то конкретное, комплимент;

– *невербальные* – эмоциональная поддержка (поощрительные улыбки – смех, хлопанье по плечу, объятия), позитивная реакция на попытки шутить;

– *материальные* – предложение жвачки, сигареты, пива, наркотика и т. п., подарок ко дню рождения или по какому-либо иному поводу;

– *поведенческие* (условно) – заступничество перед сверстниками, учителями, другими окружающими людьми; копирование элементов оформления внешности, жестов, словечек, привычек, вкусовых проявлений (в еде, в марке сигарет и т. п.); приглашение на все «тусовки», стремление к близкому пространственному контакту на занятиях, встречах; готовность исполнить желание (от покупки еды до поцелуя), вовлечение в значимые для группы курение, выпивки, токсикоманию, употребление наркотиков, вызывающие и криминальные поступки.

Схоже можно подразделить на группы и наказания:

– *вербальные* – насмешки, издевки, оскорбления, обидное и (или) уничижительное прозвище, запугивание, упоминание в третьем лице, презрительные интонации в разговоре;

– *невербальные* – насмешливые и (или) презрительные взгляды, игнорирование (не замечают, не отвечают на вопросы и т. п.), рукоприкладство, избиение;

– *поведенческие* – вымогательство (денег, мобильного телефона, сигарет и пр.), отказ от помощи, мелкие пакости (мусор в сумке, испачканная куртка, надписи на спине и пр.), принуждение к выполнению неприятных и (или) криминальных действий и поступков индивидуально или с группой, публичное раздевание с фиксацией на фото пленке, изнасилование при группе или группой.

Значение реальной группы сверстников стабильно растет от раннего детства, достигая своего максимума к юности, а затем с возрастом снижается, но не исчезает даже в старости (наоборот, в старости роль реальной группы сверстников может вновь стать довольно важной).

§ 2. Социализирующие функции группы сверстников

В группах сверстников социализация происходит главным образом благодаря действию таких механизмов, как стилизованный и межличностный, но немалую роль могут играть и традиционный, рефлексивный и механизм экзистенциального нажима.

Функции группы сверстников в процессе социализации, имея определенную возрастную специфику, в общем виде могут быть определены следующим образом:

– приобщение к культуре данного общества, к преобладающим в нем нормам;

– обучение полоролевому поведению (через предъявление образцов поведения, приличествующего представителю каждого пола того или иного возраста, и осуждение неодобряемого поведения);

– правильный выбор поведения, соответствующего этнической, религиозной, региональной, социальной, профессиональной принадлежности членов группы или их родителей;

– помощь членам в достижении автономии от семьи, от возрастных и социальных страт;

– создание более позитивных или более негативных условий своим членам для развития самосознания, для самоопределения, для самореализации и самоутверждения.

Эти функции реализуются по-разному и по содержательной направленности, и по степени эффективности в зависимости: от пола и возраста членов группы и их индивидуальных особенностей; от направленности группы и других ее характеристик, о которых шла речь выше; от этнических, региональных и социокультурных условий, в которых существует группа.

Дети, подростки, юноши и девушки одновременно входят в несколько групп, общение в которых может иметь существенные различия.

Неформальные группы влияют на социализацию детей, подростков, юношей и девушек в зависимости от их состава, направленности, стиля лидерства, а главное – от меры значимости для того или иного их члена.

Кратко раскроем выделяемые нами ряд основных и несколько специфических социализирующих функций группы сверстников в детском, подростковом и юношеском возрастах, в процессе реализации которых может произойти виктимизация их членов.

Во-первых, группа сверстников помогает своим членам обособиться в социуме, создавая условия для автономизации от взрослых и родительской семьи, с одной стороны, и от общества сверстников и возрастной субкультуры – с другой.

В процессе общения в группе сверстников у ребенка, а особенно у подростка, юноши и девушки складываются определенные взгляды или усваиваются те или иные нормы и ценности. Это происходит вследствие идентификации (отождествления) себя с группой и некритического восприятия доминирующих в ней взглядов, отношений, норм. В зависимости от направленности группы это может вести к виктимизации ее членов.

Во-вторых, важнейшей функцией группы сверстников является обучение детей, подростков, юношей, девушек полоролевому поведению.

В группе сверстников познается, осваивается и проигрывается, как принято вести себя со сверстниками своего пола или противоположного, а также со старшими, младшими и взрослыми в зависимости от своей и их половой принадлежности.

Наконец, именно в группе сверстников в подростковом и юношеском возрастах зачастую приобретает первоначальный сексуальный опыт.

В группе сверстников обучение полоролевому поведению происходит через предъявление образцов поведения, ожидаемых от мальчиков и девочек, юношей и девушек, приличествующих в том или ином возрасте, а также с помощью негативных санкций по отношению к неодобряемому полоролевому поведению.

Это тем более существенно, что сверстники учат сверстников многим нормам жизни и общения, скрываемым от них взрослыми, компенсируя тем самым пробелы в познании жизни. По данным зарубежных исследований, независимо от социального происхождения, расы, религии, наличия или отсутствия

в школе курса полового воспитания, 90 % школьников наиболее достоверной информацией о различиях полов и сексуальности считают ту, которая получена ими от друзей.

В детстве, отрочестве, юности идет интенсивный процесс становления мужественности и женственности как характеристик личности и поведения человека. И становление это во многом зависит от реального общения со сверстниками своего и противоположного пола, от того опыта, который ребята из него выносят. Нормы, господствующие в среде старших подростков и старшеклассников, предписывают необходимость общения с лицами другого пола, считают его высокопрестижным. Поэтому даже когда, например, семиклассники или десятиклассники субъективно и не стремятся к такому общению или боятся его, они вынуждены его искать, нередко просто выдумывать его, чтобы «соответствовать». Причем эта тенденция захватывает все более младшие возрастные группы. (Дописывая незаконченное предложение «Когда я вижу мальчика и девочку моего возраста, гуляющих вместе...», около 7 % третьеклассников отвечали «завидую им», а 4 % – «наводит на воспоминания». К девятому классу доля «завистников» возросла до 25 % у девушек и 33 % – у юношей, а «обуреваемых воспоминаниями» – до 20 % среди юношей.)

Общение со сверстниками своего пола существенно влияет на общение с лицами противоположного пола и оказывается очень важным для психосексуального развития вообще, в частности – эмоционального восприятия сферы сексуальных отношений. Разговоры с приятелями и друзьями (часто довольно грубые) помогают ребенку, подростку, юноше, девушке адаптироваться к тем изменениям, которые происходят в их организме и физическом облике, освоить и изжить в определенной мере те волнующие переживания, которые связаны с пробуж-

дающейся сексуальностью и (или) с соответствующей информацией. Невозможность выразить свои эмоциональные переживания, связанные с психосексуальным развитием, нередко приводит к тяжелым душевным переживаниям и травмам, особенно в старшем подростковом и раннем юношеском возрастах.

Начиная со старшего дошкольного возраста, группа сверстников дополняет влияние семьи на полоролевую социализацию детей. А в подростковом и юношеском возрастах – периоде половой идентификации – группа сверстников во многом заменяет семью (хотя роль последней остается значительной). И именно в этих возрастах дефекты или дефициты полоролевой социализации могут стать триггерами становления человека жертвой неблагоприятных условий социализации некоторых типов (причем как в актуальном возрасте, так и на других, более поздних возрастных этапах).

В-третьих, группа сверстников – среда самоопределения в актуальной жизни детей, подростков, юношей, девушек, источник влияния на выбор аспектов и способов их самоопределения «здесь и теперь».

В группе сверстников самоопределение в актуальной жизни ее членов происходит как минимум благодаря:

- освоению социальных реалий конкретного микросоциума, поселения, этноконфессионального ареала, региона проживания, которые включают в себя больше или меньше виктимогенных компонентов и характеристик;

- изучению способов приспособления к социуму и избеганию его некоторых реалий;

- овладению и использованию определенных форм рекреативного поведения.

Влияние группы на самоопределение в актуальной жизни может проявиться по-разному. Так, член группы может проявлять

свои интересы и, встречая понимание со стороны приятелей, друзей, укрепляться в своих склонностях. Обогащая друг друга различными сведениями (не обязательно позитивными), члены группы могут дать толчок возникновению у одного из них интереса к той сфере, которая раньше не привлекала его внимания. В то же время общение в группе может разрушать, гасить уже имеющиеся у ребят интересы, склонности (чаще позитивные).

В группе сверстников могут формироваться и социально неприемлемые, даже социально опасные, виктимогенные или же виктимные интересы. Наиболее часто это может происходить в восьмом – девятом классах. Именно у восьмиклассников и девятиклассников, по имеющимся данным, происходит особенно частая смена интересов. И именно среди них наиболее велико число ребят, у которых появляются интересы с виктимогенной направленностью.

Общение в группе может придавать полезному познавательному интересу виктимную направленность или уродливую форму, когда, например, увлечение компьютером или техническим творчеством сопровождается противоправными действиями с целью добыть деньги и т. д.

Опыт рекреативного поведения, приобретаемый и реализуемый в группе сверстников, тоже весьма противоречив.

С одной стороны, в позитивно ориентированных группах рекреативное общение может быть не только содержательным, но и весьма поучительным. Общаясь в таких группах, ребята могут стремиться разрешить свои сомнения, утвердиться в правоте своих умозаключений. Как остроумно заметил Ж. Пиаже, «сами себе мы охотно верим на слово, и только в процессе общения возникает необходимость в проверке и подтверждении мысли». Причем, добавим, именно в общении со сверстниками по преимуществу.

С другой стороны, в очень многих группах ситуация совершенно иная. Так, в группе все настроены друг к другу доброжелательно и с удовольствием проводят вместе много времени. Но в процессе этого «досуга» время убивается на совместное ничегонеделание, смакование анекдотов и т. д. И тем не менее даже этот опыт оказывается нередко весьма полезным, хотя есть вероятность и его виктимности.

В-четвертых, взаимодействие в группе сверстников играет немалую роль в *развитии самосознания человека*. Естественно, что эта роль различна в связи с половозрастными, социокультурными и индивидуальными характеристиками человека.

Весьма существенно взаимодействие в группе сверстников влияет на формирование образа Я-ребенка, подростка, юноши, девушки, так как группа для них – своеобразное зеркало, которое с той или иной мерой адекватности или искажения отражает их свойства, проявляющиеся в процессе взаимодействия или ощущаемые членами группы. Таким образом, растущий человек получает определенную информацию о самом себе (она складывается из результатов его действий, из реального и предполагаемого им отношения к нему других людей). На основе этой информации у ребенка, подростка, юноши, девушки формируется определенный образ самого себя. Попадая в самые различные ситуации общения в группе, пользуясь нормами и характеристиками, воспринятыми от ее членов и из практики жизни группы, дети, подростки, юноши, девушки познают те или иные стороны своей личности. Общаясь в группе, они нередко получают о себе информацию в оценочных терминах.

Роль группы сверстников в становлении образа «Я» ее членов имеет некоторые возрастные особенности.

Если предпродросток, соотнося себя со сверстниками, отчасти еще ориентируется на те оценки, которые дает ему и его

товарищам учитель, то подросток в первую очередь соотносит себя с группой сверстников, учитывая то, насколько ее члены одобряют или не одобряют какие-либо его свойства, проявляющиеся в делах, поступках. Старшеклассники же познают себя главным образом исходя из отношения к себе значимых лиц – приятелей, друзей, – а также сравнивая себя с лидерами (даже неприятными им) или с признанными «эталонами» в группе (эрудитами, спортсменами и др.).

На основании представления о себе, сложившемся под влиянием группы, ребята нередко конструируют собственную линию поведения, строят отношения не только с группой, но и с окружающими. Искаженность сложившегося образа «Я» может привести к тому, что растущий человек оказывается лишенным более или менее определенного представления о себе или это представление резко расходится с его реальным образом.

Образ «Я», сложившийся на каждом возрастном этапе, играет определяющую роль в характере отношения человека к самому себе в широком диапазоне от нарциссизма и перфекционизма до крайней степени самоуничижения. Естественно, что любая крайность может стать триггером виктимизации человека в том или ином аспекте.

В-пятых, группа сверстников – арена самореализации человека, особенно в подростковом и юношеском возрасте.

В группе растущий человек получает действительную или иллюзорную (что чаще всего не осознается) возможность реализовать себя и сущностно, и внешне.

Сущностно – потому что в компании сверстников он ощущает себя равным, принятым, а стало быть, ценным. Это крайне важное ощущение, без которого трудно расставаться с детством, рвать эмоциональную пуповину, связывающую с роди-

телями. Оно позволяет считать себя на каждом возрастном этапе «уже выросшим».

В то же время в группах сверстников идет и внешняя реализация себя: быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения. Уже младшего подростка начинает одолевать смутное беспокойство: «Такой ли я, как все?» Чем старше он становится, тем неотвязнее это сомнение. Наличие компании помогает убедиться в том, что с этим все в порядке. Другое дело, что уже в старшем подростковом возрасте параллельно возникает другое беспокойство: «Неужели я такой, как все?».

Группа сверстников создает разнообразные условия для самореализации своим членам уже потому, что их общение нередко отличается психологической и содержательной многоплановостью. В нем зачастую сочетаются такие, казалось бы, несовместимые компоненты, как философский диалог, высокая символика, авантюрная фантастика и трущобный натурализм (этот ряд определений заимствован у М. М. Бахтина, который применял его, естественно, по отношению к другим предметам). Каждый из этих компонентов может иметь разный уровень содержательности, как раз подходящий для уровня развития членов группы.

Группа сверстников является ареной для виктимизации своих членов или своего члена, даже будучи достаточно позитивной или асоциальной. Это связано в первую очередь с большой мерой ситуативности времяпрепровождения тех групп, в которых преобладают авантюрная фантастика и (или) трущобный натурализм.

В-шестых, группа сверстников играет ведущую роль в самоутверждении человека, особенно до наступления молодости.

Самое наличие группы помогает ощутить свою нужность кому-то, уверенность в себе и своих силах. Группа может быть источником высокого самоуважения, так как от нее ждут (и ча-

сто получают) высокую оценку своих качеств, поступков, личности в целом, что намного важнее оценок всех остальных людей. Тот, кто не имеет приятелей, хотя бы иллюзии дружеской компании, ощущает свою жизнь неполной, себя – неудачником, свои возможности – нереализованными (латентно это имеет место и на более поздних возрастных этапах).

Позитивную роль в самоутверждении группа играет в том случае, если взаимодействие в ней не только интенсивно, но и содержательно, когда подросток, юноша или девушка не только чувствуют себя в ней принятыми на равных, но и имеют приятелей и друзей, когда их внегрупповые связи не воспринимаются товарищами и ими самими как нечто чуждое этой группе.

Группы, имеющие асоциальный или виктимогенный характер, тоже играют важную роль в самоутверждении их членов, но, естественно, в соответствии с характером самоутверждения их членов имеет в лучшем случае асоциальный, а, как правило, антисоциальный, вплоть до контркультурного, вектор.

И, наконец, еще одна социализирующая функция группы сверстников: взаимодействие в ней может стать стимулом самоизменения человека. Причем как позитивного – самосовершенствования и самостроительства, так и негативного – саморазрушительного поведения. Последнее особенно часто встречается в подростковых и юношеских группах.

Стимулом к самоизменению могут стать как характер времяпрепровождения группы, так и стремление походить на ее лидера.

Самоизменение в группе сверстников может иметь глубокий характер, а может быть сугубо приспособительного свойства.

Можно назвать огромное количество ролей и масок, которые исполняют и носят в группе ее члены. Это «шуты» (печальные, язвительные, беспечные, подбострастные), «чайльд-

гарольды», «печорины», «татьяны», «донжуаны» (в различных ипостасях, от вульгарных до изысканнейших). Подросток может находиться в группе в позиции «паршивой овцы», «мальчика для битья» и во многих других, к чему вынуждает его обстановка, сложившаяся в группе.

Все эти роли и маски предполагают определенный стиль контактов с членами группы. В результате реализации подобного стиля происходит деформация личности, вплоть до виктимизации, последствия которой могут сказаться на всей дальнейшей жизни человека. У некоторых ребят может и не происходить глубинных деформаций, а лишь развивается умение приспособливаться к неблагоприятным обстоятельствам. У кого-то эти обстоятельства рано или поздно вызовут протест, бунт, в результате чего будут сломаны сложившиеся стереотипы отношений. Может даже случиться, что подросток, юноша, девушка уйдут из группы совсем, сохраняя себя как личность.

Все выделенные социализирующие функции группы сверстников реализуются по-разному и по степени эффективности, и по содержательной направленности в зависимости от пола и возраста членов группы и их индивидуальных особенностей; от направленности группы и других ее характеристик.

Группа сверстников приобщает своих членов к культуре данного общества, обучая поведению, соответствующему этнической, религиозной, региональной, социальной принадлежности членов группы.

Группа сверстников существенно влияет на социальное и личностное развитие человека, создавая для этого благоприятные или неблагоприятные условия, стимулируя или тормозя решение возрастных задач – развития самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

§ 3. Группы сверстников в киберпространстве

Группам сверстников, функционирующим в офлайне, посвящено огромное количество исследований отечественных ученых-педагогов, социальных психологов, социологов, криминологов и др. Что касается группы сверстников в онлайн, то до сих пор они не стали предметом (объектом) специальных исследований.

Как отечественные, так и зарубежные исследования посвящены в массе своей либо индивидуальному пользователю интернета, либо пользователям социальных сетей и их разновидностей¹. То есть исследуются взаимодействие с интернетом и в интернете индивидов и больших групп, оставляя в стороне такой феномен, как группы сверстников в приведенном выше понимании.

На основании имеющихся исследований становится возможным дать описание групп сверстников в онлайн интернет-общения, содержащих элементы информации, которая может быть отнесена к знаниям о группах сверстников.

В первую очередь следует обратить внимание на то, что принятые в исследованиях термины «друг», «френд», «фолловер» могут относиться к членам групп сверстников, но, как правило, они относятся к более широким интернет-сообществам, которые не попадают под указанное определение группы сверстников. Например, френд – не друг и даже не приятель, а скорее член круга общения, знакомый по онлайн или «незнакомый» знакомый, что не синоним знакомого в офлайне, или подписчик на сообщения. Количество френдов, например, во

¹ Войскунский А. Е. Психология и интернет. М., 2010 ; Мудрик А. В. Социализация человека ; Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека ; Веселова В. В. Информационно-коммуникационные технологии как субъект процесса социализации // Социальная педагогика в современных социальных практиках. 2016. С. 71–79.

«ВКонтакте» может достигать 10 тыс., а среднее количество – 200–300 человек¹. То есть френдленты – это не группы сверстников в устоявшемся понимании.

Онлайн-группу сверстников можно трактовать как объединение небольшого количества пользователей (от трех до пяти-семи), инкапсулированное на одной из интернет-площадок. Естественно, встречаются группы и несколько бóльшие по количеству членов. Обычно онлайн-группы сверстников однополые и преимущественно мужские.

В целом, выявленные в исследовании группы явно распадаются на три типа. Во-первых, офлайновые реальные группы сверстников, члены которых регулярно поддерживают контакты через интернет. Очевидно, что именно члены таких групп на вопрос «Вы предпочитаете виртуальное общение реальному?» в 80 % случаев отвечают отрицательно. Общение в таких группах в онлайн имеет обычно утилитарный характер – обмен бытовой информацией, обсуждение планов совместного времяпрепровождения. Много времени могут занимать игры.

В то же время темами общения порой становятся события в близком окружении, конфликтные ситуации в группе и (или) у отдельных ее членов с посторонними людьми. Довольно часто может обсуждаться сексуальная тематика. Это нередко позволяет преодолеть затруднения, связанные с обсуждением этой проблематики в реальном общении членов той или иной группы.

Во-вторых, возникая в чате или на других площадках группа сверстников, члены которой либо озабочены дефицитом реального общения, либо заcontactировали на основе какого-либо интереса (например, геймеры, но не участники многопользовательских игр или объединенные интересом к чему-либо иному). Подобные группы, общаясь в сети некоторое время

¹ Дети в информационном обществе. Электронный журнал. № 6, № 22–24.

и получая от этого удовольствие, могут назначать встречу в реальности. Если эта встреча (или несколько встреч) подтверждают положительное впечатление от предыдущего онлайн-общения, то группа инкапсулируется и продолжает общаться и в офлайне, и в онлайн. Необходимым, но не единственным условием появления группы такого типа является локация ее членов – она должна создавать возможности для их реальной встречи в достигаемом для них месте (кафе, боулинг и пр.).

В-третьих, группа сверстников, возникшая в онлайн (как правило, только для общения), члены которой либо удалены географически друг от друга (что лишает их возможности встречаться), либо они изначально не стремятся и (или) не рассчитывают на офлайн-общение, предпочитая роль «анонимусов». Именно такого рода группы ищут или создают подростки, юноши и девушки, страдающие от застенчивости в офлайн-общении, а также не нашедшие приятельской или дружеской группы в офлайне или вступившие в конфликт, вплоть до разрыва с реальной группой. Есть данные о том, что в такие группы стремятся, в частности, те, у кого наблюдаются остроконфликтные отношения с родителями.

Группы сверстников второго и третьего типов имеют довольно много общих характеристик. В первую очередь следует назвать такие, как свобода входа и выхода, а также неформализованный характер – отсутствие модератора (администратора). При этом в каждой группе выделяется лидер (более или менее явный).

Члены группы сверстников второго и третьего типов имеют разные мотивы для вхождения: от преодоления одиночества и поиска содержательного общения до простого заполнения времени. Различается степень включенности в групповую жизнь: у одних – час-два в день, у других – два-три раза в неделю по паре часов, у третьих – ежедневное многочасовое общение.

Далее следует отметить свойственные онлайн-общению особенности (на многие из них указывают и различные исследователи¹:

- отсутствие барьеров, неотъемлемых для реального общения по полу, возрасту (поэтому в группу может входить человек существенно старшего, а иногда младшего возраста), особенностям внешности, статусу семьи (в первую очередь экономическому, но и не только), уровню коммуникативных умений (главным образом вербальных);

- несколько специфические стиль общения и речевые (а точнее текстовые) характеристики – сочетание общепринятого языка среды пользователей с подростково-юношеским жаргоном и элементами интернет-субкультурных языков, а также сложившиеся в процессе общения внутригрупповые особенности речи (текстов) и искажение орфографии;

- бóльшая свобода высказываний и возможность обсуждения тем, которые табуированы социально или индивидуально (от сексуальных проблем до специфических для возраста, социокультурной и этноконфессиональной принадлежности); анонимность позволяет высказывать эпатажные суждения – излагать идеи, которые сам пользователь не разделяет и даже не одобряет, и т. д.

Особенностью онлайн-общения является и то, что в нем отсутствует атмосфера, которая придает смысл или некий флер общению в реальности (использование смайликов не решает проблемы).

¹ Дети в информационном обществе. Электронный журнал ; Костина А. В. Интернет-сообщество: что обсуждается в интернете? От думеров до фурри. От игнора до троллинга. М., 2017 ; Плешаков А. А. Теория киберсоциализации человека. М., 2011.

В целом у пользователей – подростков, юношей и девушек – можно выделить набор ожиданий к общению в онлайн-группе сверстников: доверие (возможность и желание доверять свои секреты и делиться переживаниями), общие интересы и интерес друг к другу, принятие и одобрение друг друга, помощь советами в решении проблем (отношения к себе и с собой, с родителями, со сверстниками своего и противоположного пола, с учителями и другими людьми).

§ 4. Интернет как среда виктимизации человека

Интернет можно сравнить с зеркалом общества: почти все социальные проблемы реального мира обязательно найдут отражение в киберпространстве. И хотя глобальная сеть не является первопричиной социальных девиаций, они так или иначе находят воплощение и развитие в сети. Уязвимость человека перед опасностями ИТ-сферы породила особое явление кибервиктимизации.

Кибервиктимизация (cyber – префикс, добавляемый к общепринятым словам, чтобы показать их причастность к интернету, компьютерам и т. п.) – процесс становления человека, группы или целых организаций жертвами неблагоприятных условий социализации посредством современных информационных технологий.

Сегодня познание кибервиктимизации происходит на стыке двух научных областей – киберкриминологии и кибервиктимологии.

Киберкриминология – наука, исследующая преступления и антисоциальное поведение человека в киберпространстве, а также их влияние на жизнь людей в реальном мире. Автором данного термина является индийский криминолог К Джайшанкар, который в 2007 г. предложил ввести его в академический дискурс.

Спустя восемь лет он также стал автором термина «кибервиктимология» и популяризатором нового научного направления.

Кибервиктимология – наука, изучающая масштабы распространения, характер и причины кибервиктимизации, а также ответные меры со стороны общества, направленные на минимизацию последствий киберпреступлений.

Поскольку кибервиктимизация является многоплановым явлением, крайне сложно представить его унифицированную характеристику. Именно поэтому ученые, изучающие деструктивный потенциал цифровых технологий, раскрывают кибервиктимизацию в контексте частных опасностей интернета. К числу наиболее заметных виктимогенных явлений киберпространства относятся: виртуальные секс-преступления, в частности детская интернет-порнография и педофилия, представительство террористических и квазикультовых организаций в интернете, хакерство и кибервандализм, кибербуллинг и интернет-гемблинг.

Последовательно охарактеризуем каждую из вышеперечисленных опасностей.

Детская интернет-порнография и педофилия. «Детская порнография является щекотливой темой, дискуссии вокруг которой касаются крайне острых вопросов, где мораль и частные суждения зачастую выглядят более авторитетными, чем попытки рационального обсуждения вопроса. Впрочем, возможно это самая верная реакция общества на такую форму девиации», – замечают юридические психологи М. Тейлор и Э. Куэйль¹.

Детская порнография представляет собой изображения сцен сексуального характера с участием несовершеннолетних. Она является производной и прямым следствием *педофилии* – сексу-

¹ Taylor M., Quayle E. Child pornography and the Internet: Perpetuating a cycle of abuse. Hove, N. Y. : Brunner-Routledge, 2002.

альной перверсии, выражающейся во влечении и действиях сексуального характера взрослого по отношению к детям (мальчикам и девочкам) допубертатного и пубертатного возраста.

В антропологическом контексте запрет между связью взрослого человека с несовершеннолетним лицом не является абсолютным. Кроме того, границы детства довольно изменчивы и оказываются в прямой зависимости от конкретной исторической эпохи, а также страны и ее культурных традиций. Вместе с тем почти каждое человеческое сообщество стремится защитить подрастающее поколение, что объясняет общее табу на сексуальный контакт взрослых с очень маленькими детьми. Поэтому в большинстве стран уголовно наказуемым деянием является не только привлечение несовершеннолетних к порнографической деятельности, но даже хранение и просмотр подобного контента. С позиции виктимологической науки детская порнография рассматривается как одна из форм психологического и сексуального насилия.

Первые порнографические снимки с участием детей появились вскоре после изобретения фотографии в первой половине XIX в. Уже в Викторианскую эпоху встречаются снимки обнаженных детей допубертатного и пубертатного возраста. До Первой мировой войны американская полиция в расследованиях убийств детей изымала у преступников целые коллекции непристойных фотографий несовершеннолетних. Однако понастоящему массовым это явление стало в 1970-х гг., чему на Западе во многом способствовали 60-е гг. двадцатого столетия. Как известно, это было время переосмысления последствий Второй мировой войны и пуританских ценностей, которые, как полагали многие, приводят к угнетению свобод человека. В шестидесятых господствующий белый средний класс кардинальным образом изменил себя; изменил изнутри, изменил свою

одежду, мораль, семейные устои и религиозные модели. Последовавшая за этим сексуальная либерализация привела к тому, что порнографические фото и видео с участием детей стали довольно распространены в США и Западной Европе. В 1970-х гг. общественность впервые всерьез обратилась к проблеме детской порнографии и стратегиям борьбы с этим феноменом. Особая роль в этой борьбе принадлежала феминистски ориентированным ученым, отождествлявшим непристойные детские фото с сексуальными домогательствами. К 1986 г. усилиями социальных служб и правоохранительных органов традиционные способы распространения порнографической продукции с участием несовершеннолетних были почти ликвидированы. Однако именно в этот момент широкодоступными стали персональные компьютеры, а вместе с ними и развивающаяся сеть электронных баз данных. Как и в случае с изобретением фотографии, новые технологии не заставили себя долго ждать, предоставив новые каналы распространения запрещенного контента. За десятилетие до того, как интернет стал доступным широкой общественности, первые компьютерные базы данных и в особенности электронные доски объявлений (Bulletin Board System, или BBS) стали инструментами торговли детской порнографией. Электронные доски объявлений представляли собой информационные платформы, обеспечивающие общение пользователей компьютеров через коммутируемые телефонные сети. Доступ к ним был преимущественно платным и требовал от пользователя наличия модема, телефонной сети и программы терминала (Hyper Terminal, Terminate, Telemax и др.). Таким образом, первоначально компьютеризованная детская порнография создавалась независимо от сети Интернет. В конце 1980-х гг. интернет постепенно перестает быть заповедной зоной для узкопрофильных профессионалов, военных и членов прави-

тельства. Настоящий бум в использовании интернета пришелся на 1990-е гг. Так, если в 1981 г. в США насчитывалось менее трехсот компьютеров, имевших доступ к веб-сети, то в 1993 г. их насчитывалось уже более миллиона. К концу 1980-х гг. педофилы и любители детской порнографии были одними из самых опытных пользователей киберпространства. В отличие от BBS, веб-сайты оказались более удобными в обращении. Вместо торговли запрещенным контентом между несколькими десятками энтузиастов одного города или региона теперь можно было получать мгновенный доступ к материалам из других стран и континентов. Кроме того, поскольку сами компьютеры стали совершеннее (с гораздо большими объемами памяти и быстрыми процессорами), стало возможным хранить и передавать более сложную информацию, включая цветные изображения высокого разрешения и продолжительные видеоролики.

В России создание первой компьютерной сети пришлось на 1990 г. Она получила название «Релком» и имела всесоюзный характер. В 1994 г. появилась собственно российская компьютерная сеть, и с тех пор число ее пользователей в нашей стране росло в геометрической прогрессии. Появление компьютеризированной детской порнографии в России выпало именно на этот период.

Вопреки усилиям полиции в борьбе с растлением малолетних в интернете, а также блокировкой запрещенного контента различными провайдерами по всему миру, детская порнография в киберпространстве продолжает выживать благодаря международному характеру интернета, а также постоянно обновляющимся потокам информации. В связи с этим многие зарубежные киберкриминологи наделяют сообщество любителей детской порнографии статусом субкультуры.

Распространение и торговля запрещенным контентом в сети Интернет осуществляется несколькими способами:

– путем прямой пересылки конкретному пользователю. Для этой цели могут использоваться различные *интернет-мессенджеры* – системы обмена сообщениями в режиме реального времени (WhatsApp, Viber, Skype и др.), а также *почтовые интернет-сервисы* (Mail.ru, Rambler, Yandex.ru, Ok.ru, New Mail, HotBox.ru, Gmail и др.);

– путем внутригруппового общения в интернете. В конце 1990-х – начале 2000-х гг. для этих целей преимущественно использовались *группы новостей*, или *нюзгруппы* (newsgroups), которые являлись своего рода «потомками» ранее упомянутых BBS и представляли собой виртуальные вместилища сообщений в режиме реального времени. Большую часть таких групп составляла Юзнет (Usenet) – компьютерная сеть, используемая для общения и публикации файлов. Юзнет изначально возникла как самостоятельная сеть, но сегодня она является частью всемирной паутины. Составляющие Юзнет группы новостей объединяли людей по интересам и находились под различными заголовками, такими как «гес» (рекреационный), «soc» (социальный) и «alt» (альтернативный). Известны также частные, независимые от Юзнет группы новостей, функционирующие по собственным правилам. В настоящее время подобные информационные платформы являются одной из форм устаревающих технологий, которые в скором будущем, возможно, поглотят более поздние разработки. Среди последних особая роль принадлежит *социальным сетям* – особым информационным платформам, построенным на основе персональных анкет пользователей, позволяющим им обмениваться сообщениями, комментариями, фотографиями, видеороликами и другим мультимедийным контентом («ВКонтакте», Facebook и др.) и существующим в них *закрытым группам* – коллективным блогам на опре-

деленную тему, членство в котором тщательно проверяется модератором;

– путем распространения запрещенного контента в *файлообменной сети* (peer-to-peer) – компьютерные сети, предназначенные для совместного использования файлов на основе равноправия всех пользователей, где каждый одновременно выступает и клиентом, и сервером, т. е. предоставляет другим пользователям доступ к конкретным файлам (BitTorrent, Overnet, Kad Network, DHT и др.).

Статистика числа распространителей детской порнографии и несовершеннолетних, пострадавших от действий киберрастлителей, одинаково проблематична. Многие уголовные дела против торговцев и их клиентов заводятся в отношении так называемых нетипичных преступников, т. е. тех, кто не принял очевидных мер предосторожности в сети Интернет и оказался пойманным. При этом крупные дилеры запрещенного контента остаются в тени. Что касается статистических подсчетов числа жертв киберпреступников, они осложняются тем, что не каждый ребенок свидетельствует о травматическом опыте. Кроме того, пострадавшими часто становятся беспризорные несовершеннолетние, дети и подростки из неблагополучных семей, а также те, которые проживая в семьях, в сущности, лишены педагогического надзора и предоставлены сами себе. По самым разным данным, каждый четвертый ребенок в возрасте от 10 до 14 лет подвергался сексуальным домогательствам в сети Интернет.

Отметим также, что по сей день данное явление остается малоизученным. Большинство исследований, анализирующих детскую интернет-порнографию, проведены на Западе в начале 2000-х гг. на волне возгоравшейся паники по поводу этого явления. По мнению известного британского историка и правоведа Ф. Дженкинса, жестокие правовые запреты, существую-

щие вокруг этого явления, тормозят глубинные исследования феномена¹. В результате существующая литература часто апеллирует к устаревшим данным, не поспевая за эволюцией тех информационно-технологических процессов, которые поддерживают распространение детской порнографии в киберпространстве.

Представительство террористических и квазикультовых организаций в интернете. Активное использование интернета террористами вызывает большую озабоченность у политиков и ученых. Тот факт, что практически все террористические и квазикультовые организации (деструктивные секты) сегодня располагают собственными веб-сайтами, привел к исследованиям, изучающим последствия пребывания контркультурных сообществ в киберпространстве. Как справедливо замечают американские исследователи Т. Фрайбургер и Дж. Крейн, масштабный характер данное явление приобрело лишь в последние 10–15 лет², однако отметим, что прецеденты, когда киберпространство содействовало терроризму и культовому насилию (противоправным действиям деструктивных сект), случались и раньше. Так, согласно японскому изданию Japanese newspaper reports, после теракта в метро, учиненного в 1995 г. террористической сектой «Аум Синрикё», токийская полиция изъяла множество компакт-дисков из здания, принадлежавшего данной контркультурной организации. Диски хранили длинные списки электронных адресов, принадлежавших студентам японских колледжей. Силловые структуры убеждены, что секта могла ис-

¹ Jenkins J. P. Beyond Tolerance: Child Pornography on the Internet. New York University Press, 2001.

² Freiburger T., Crane J. S. The Internet as a Terrorist's Tool: A Social Learning Perspective // Cyber Criminology Exploring Internet Crimes and Criminal Behavior / ed. by K. Jaishankar. L. ; N. Y. : CRC Press, 2011. P. 127.

пользовать свыше 40 тыс. email-контактов для вербовки новых членов из числа учащейся молодежи¹.

Хронологически первой квазикультовой организацией, имевшей представительство в интернете, стала община «Небесные врата»². Общественную огласку культ получил в марте 1997 г., после коллективного самоубийства своих членов на одном из ранчо Калифорнии. Культовый суицид был приурочен к приближению кометы Хейла-Боппа, за которой, как полагали члены общины, летит космический корабль, предназначенный для того, чтобы забрать их души в межгалактическое путешествие. Примечательно, что «Небесные врата» имели достаточно эффективный для того времени сайт, делая информацию о жизни общины доступной для всех пользователей интернета. Веб-страница включала множество ярких графических изображений, но основу контента сайта составляли догматы секты. В дни, непосредственно предшествующие массовому самоубийству членов группы, их веб-страница провозглашала: «Красная тревога. Комета Хейла – Боппа несет конец времен». Эксперты подчеркивают, что «Небесные врата» не могли добиться больших успехов в распространении своих идей посредством веб-страницы в 1997 г. по причине того, что интернет не обладал такой популярностью, как в наши дни. Однако секта во многом опередила свое время, заложив новый вектор развития контр-культурных организаций в современном мире.

Торговые центры, транспортные терминалы и улицы были основной ареной для вербовщиков квазикультовых организаций в США в 60-е и 70-е гг. прошлого века. В России аналогичная

¹ Snow R. L. Deadly cults: the crimes of true believers. Westport, CT : Praeger, 2003. P. 147.

² Santamaria del Rio L. The Internet as a New Place for Sects // International Cultic Studies Association. URL: <http://www.icsahome.com/articles/the-internet-as-a-new-place-for-sects#ftnt1> (дата обращения: 11.11.2016).

ситуация имела место в 1990-е и 2000-е гг. Сегодня, как замечает американский психотерапевт и исследователь культовой травмы Р. Арон, молодые люди могут натолкнуться на деструктивную религиозную группу простым нажатием на клавишу мышки¹.

Киберпространство привлекает всевозможные контркультурные организации по ряду причин.

Во-первых, интернет позволяет создать привлекательный образ организации (посредством эффектных сайтов, интересных материалов, благовидной информации о контркультурном движении и возможности ее предоставления на различных языках мира, сфабрикованных положительных отзывов, в том числе комментариев от известных медиаперсон и т. д.). Современность диктует необходимость представительства в интернете, когда личный аккаунт и веб-страница становятся своеобразным окном в мир для любого сообщества.

Во-вторых, киберпространство характеризуется анонимностью и высокой скоростью обновления информации, что позволяет в краткие сроки делать доступными огромные объемы экстремистского контента, не подвергнутые никакой внешней цензуре и, при желании самого адресанта, позволяет оставаться ему неизвестным.

В-третьих, современные опции позволяют «фильтровать» нежелательную для сообщества информацию: блокировать сообщения и отзывы недоброжелателей – оппозиционных исследователей, бывших членов организации и их родственников; либо, в зависимости от политики лидера террористической и (или) квазикультовой организации, напротив, акцентировать внимание на сообщениях подобного рода, выставляя недоброжелателей клеветниками, а себя – угнетаемым социальным сообществом.

¹ Aron A. Cults, terror, and mind control. Point Richmond, CA : Bay Tree Publishing, 2009. P. 28.

В-четвертых, формы представительства в интернет-пространстве достаточно вариативны. М. Карп-Грегг из Австралийского центра подросткового здоровья в Мельбурне справедливо отмечает: «Разумеется, нашим детям необязательно покидать дома, чтобы оказаться в ловушке. Интернет наводнен множеством “духовных” хищников, распространяющих свои проповеди и обманчиво красочные образы для привлечения новых членов во всевозможных чатах и сайтах»¹.

В-пятых, известно, что вербовка новых членов «на улице» сопряжена с большими затратами времени и сил, а также рисками привлечь нежелательное внимание со стороны правоохранительных органов. Кибервербовка, в свою очередь, лишена подобных неудобств. Впрочем, далеко не все одиозные группы отказываются от так называемой вербовки «door-to-door» (от двери к двери), делая ставку на харизму вербовщика и его способность находить общий контакт с потенциальными членами в живом общении. Л. Л. Доусон считает, что успех индоктринации во многом зависит от интенсивного личного взаимодействия потенциальных адептов с действующими представителями той или иной религии, а также участия в их деятельности².

В связи с этим важно подчеркнуть, что, несмотря на широкие возможности киберпространства в популяризации и распространении культового насилия или экстремистской деятельности, оно обладает определенным ограничением, связанным с отсутствием непосредственного эмоционально-личностного контакта между вербовщиком и его жертвой.

¹ Carr-Gregg M. Letter to the Editor «The Dangers of Love Bombing» // The Melbourne Age. Melbourne, 1997

² Dawson L. L. Doing Religion in Cyberspace: The Promise and the Perils // The Council of Societies for the Study of Religion Bulletin. 2001. № 30. P. 3–9.

Впрочем, следует признать, что этот «недостаток» с лихвой компенсируется тем, что вербовщики террористических и экстремистских движений зачастую апеллируют не к эмоциональной депривации, а к категоричности и недостаточной гибкости в суждениях, максимализму своих потенциальных последователей. Психологическое застревание в отрочестве делает из человека вечного бунтаря. Не случайно такие группы ориентируются на вербовки в первую очередь молодых людей и девушек. Ярким примером тому служит дело Варвары Карауловой – бывшей студентки философского факультета МГУ, совершившей попытку пересечь турецко-сирийскую границу с целью присоединения к ИГИЛ (запрещенной в России террористической организации). Нашумевшая история началась на просторах интернета, где на одном из сайтов девушка познакомилась с молодым человеком, после чего продолжила общение с ним в популярном мобильном мессенджере WhatsApp. Юноша оказался одним из вербовщиков ИГИЛ, которому все-таки удалось уговорить студентку оставить прежнюю жизнь и присоединиться к рядам исламистов. В 2016 г. девушка была приговорена к 4,5 годам заключения в колонии общего режима.

Чем радикальнее движение (как религиозное, так и политическое), тем привлекательнее оно выглядит для лиц, психологически увязших в периоде «бури и натиска». Революционеры, террористы, радикалы, экстремисты в некотором смысле так и остались подростками, продолжающими видеть мир сквозь призму «черного» и «белого». И в этом мировосприятии для них не существует иных оттенков.

Согласно исследованию профессора израильского университета в Хайфе Г. Ваймана, в 2003–2004 гг. интернет-пространство содержало сотни сайтов религиозно-террористического характе-

ра. Ученый подчеркивает, что создатели всех подобных ресурсов избирают три основных стратегии действий¹.

Первой из них является провозглашение идеи, согласно которой у религиозных экстремистов нет другого выбора, кроме как насилия. Сам террор позиционируется в качестве единственно возможной реакции притесняемых людей на гнет врага. Многократно подчеркивается, что сами организации, их лидеры и сторонники несправедливо преследуются, а свободы, в частности свобода слова, ограничиваются. Тактика, изображающая религиозных экстремистов как угнетаемых диссидентов, вызывает сочувствие у отдельных лиц.

Квазикультовые организации действуют более манипулятивно, избегая открытых форм конфронтации с обществом. Их задача – эксплуатация не «чужаков», а собственных членов. Впрочем, история знает примеры, когда культовое насилие вершилось в отношении сторонних, невинных граждан (террористический акт в токийском метро, устроенный сектой «Аум Синрикё»; серия жестоких убийств, учиненных сектой «Семья Мэнсона» и т. д.).

Вторая стратегия связана с демонизацией и делегитимацией образа врага. Члены движения или организации позиционируются как борцы за свободу (или духовное развитие), в то время как остальное общество – безжалостным недругом, попирающим их права и достоинство или покушающимся на духовно-нравственные идеалы. В случае фактов террора мы сталкиваемся с проявлением внешнего локуса контроля, когда ответственность за насилие перекладывается агрессором на своих жертв. Пострадавшим приписываются жестокость, бесчеловечность и аморальное поведение.

¹ Weimann G. How Modern Terrorism Uses The Internet // United States Institute for Peace. 2004. March. P. 4.

Третья стратегия сводится к использованию языка ненасилия, который противопоставляется существующему образу группы. Многие сайты экстремистских движений декларируют, что ищут мирные способы решения сложившихся проблем, что их конечной целью выступает дипломатическое урегулирование, достигаемое переговорами с репрессивным правительством или его отдельными структурами.

Вместе с тем важно подчеркнуть: хотя интернет активно используется террористическими и квазикультовыми организациями, одновременно с этим киберпространство позволяет больше узнавать о деятельности таких групп, и, в частности, через свидетельства бывших членов понимать и прогнозировать влияние контркультурных организаций на социализацию, жизнь и здоровье современного человека.

Хакерство и кибервандализм. Анонимность сегодня является одной из важнейших характеристик интернет-пространства. Человек может не только оставаться незамеченным, но и решать, что именно он хочет рассказать о себе, при желании выдавая ложные сведения за реальные факты. Как ни странно, но именно анонимность интернет-пользователей сильно повысила значимость подлинной персональной информации. Личные данные, «опрокинутые» в цифровые технологии, сегодня становятся частым объектом внимания киберпреступников, более известных как *хакеры*.

Хакерство, или хакинг (от англ. to hack – разрубать) – деятельность, направленная на получение несанкционированного доступа к персональной информации в интернете с их последующим просмотром, копированием, искажением или уничтожением.

Хакерству посвящено много исследований, однако это явление по-прежнему остается малоизученным. Известно, что «киберподполье» обладает системой норм и статусной иерар-

хией, языком и символами, и, наконец, идентичностью, которая связывает между собой даже тех хакеров, которые никогда не встречались друг с другом. Именно поэтому сегодня хакерство принято считать не просто сетевым андеграундом, а своеобразной *киберсубкультурой*.

Негативная дефиниция термина «хакер» сформировалась не сразу. Изначально хакерами называли экспертов-программистов, исправлявших ошибки в программном обеспечении, и только в конце XX столетия ими стали именовать взломщиков компьютерных сетей. При этом сами хакеры не принимают подобного стигматизирования и наделяют себя статусом «позитивных девиантов». Для некоторых хакеров нарушение закона второстепенно, первична – демонстрация высокого интеллекта и выдающихся способностей. Себя они считают исследователями ИТ-сферы и своеобразной кибернетической интеллигенцией. Такую самоидентификацию хакеров во многом подкрепляют их успехи в реальном социуме. Согласно исследованиям О. Турджеман-Голдшмидт, хакерами чаще всего являются образованные, зарабатывающие выше среднего, одинокие (не состоящие в долговременных отношениях с лицами противоположного пола) молодые мужчины европейского или американского происхождения, принадлежащие к среднему классу или высшим слоям общества и не имеющие уголовной судимости¹.

В отношении себя хакеры используют специальные понятия, отражающие тип кибервзлома, в котором они достигли наивысшего мастерства. Наиболее известными из них являются: «пираты» – незаконные распространители защищенных авторским правом информационных продуктов и «фрикеры» –

¹ Turgeman-Goldschmidt O. Identity Construction Among Hackers // *Cyber Criminology: Exploring Internet Crimes and Criminal Behavior* / Ed. by K. Jaishankar. N. Y. : CRC Press, 2011. P. 35.

взломщики телефонных сетей. Наряду с этим существуют также «крэкеры» – взломщики безопасности сайтов и лицензионной защиты программ; «кардеры» – взломщики банковских счетов с целью кражи средств или их конвертации в наличные деньги; «вирмейкеры» – создатели компьютерных вирусов; «фроды» – мошенники в области мобильной связи и др. Кроме того, широкое распространение получила «цветовая дифференциация» хакеров, в соответствии с которой различают «белых шляпочников», или «этичных хакеров» – специалистов по поддержке компьютерной безопасности, активно сотрудничающих с различными компаниями; «черных шляпочников» – компьютерных преступников, виртуозов по взлому компьютерных сетей и получению доступа к личной, деловой и финансовой информации, никогда не сотрудничающих с организациями и нарушающих закон; «серых шляпочников» – занимают условно промежуточное положение между первыми двумя типами. Серые хакеры могут использовать свои навыки в личных интересах или же, напротив, обнаружив уязвимость корпоративных сетей, могут сообщить об изъянах организации, предлагая свое сотрудничество и помощь. Выделяют также «зеленых шляпочников» – новичков кибервзлома; «красных шляпочников» – специалистов, ведущих борьбу против атак «черных» хакеров; и «синих шляпочников» – мстителей, осуществляющих кибератаки в отношении того, кто их разозлит.

Именно поэтому агрессивный хакинг часто принимает форму *кибервандализма* – несанкционированного искажения или уничтожения персональной информации в сети Интернет, мотивом которого выступает стремление к разрушению, злоба или месть компьютерного преступника. Кибервандализм варьируется достаточно широко, однако наиболее частыми формами кибервандализма выступают отправка *вирусов* – вредонос-

ных программ, которые разрушают или уничтожают существующие программы и компьютерные сети, заставляя их выполнять несвойственные для них задачи (сетевые черви, трояны и др.), а также *сетевой дефейс*, или *дефейсмент* (от англ. to deface – портить; defacement – порча) – искажение внешнего облика сайта путем изменения или добавления хакером новых кодов, в результате чего изначальная информация подменяется другой, часто провокативного характера (угроза, насмешка, реклама и т. д.).

Ежегодно от действий хакеров и компьютерных преступников страдают сотни компаний и государственных учреждений во всем мире. Многомиллионные убытки пострадавших организаций лишают их сотрудников заработных плат и рабочих мест, что, безусловно, создает очевидные предпосылки для превращения последних в жертв неблагоприятных условий социализации.

Кибербуллинг. Персональные компьютеры и киберпространство стали средством, открывшим новую среду коммуникации и социального взаимодействия. И хотя интернет-общение имеет ряд специфических отличий, оно во многом схоже с общением в реальном пространстве. Именно поэтому в киберпространстве также обнаруживаются процессы социального размежевания в онлайн-группах, выделения отверженных и их дискриминация, более известная как кибербуллинг.

Кибербуллинг – вид травли с использованием современных коммуникационных средств, включающий намеренное и неоднократное оскорбление, глумление, унижение, шантаж, запугивание человека, а также отправку третьим лицам компрометирующего жертву контента.

Считается, что жертвами кибербуллинга чаще всего становятся подростки, которые в реальной жизни также подвергаются травле и насмешкам. Поэтому кибербуллинг часто рассмат-

ривается как своего рода «побочный результат» объединения подростковой агрессии и компьютерных технологий. Доступность коммуникационных устройств в развитом мире неизбежно содействует широкому распространению этого явления среди современных тинэйджеров.

Согласно исследованиям, почти каждый подросток в разные периоды жизни подвергается кибертравле. Обобщив статистические данные, полученные в ходе различных исследований в период с 2004 по 2010 гг., С. Хиндуджа и Дж. Патчин обнаружили, что соотношение мальчиков и девочек, участвующих в кибертравле, отличается, и девочки в большей степени склонны занимать статус буллера, чем мальчики. Данный факт объясняется склонностью девочек к выражению косвенных, т. е. нефизических форм агрессии. В этом отношении киберпространство является удобной средой, позволяющей дистанцироваться и оставаться анонимным в травле сверстников. При этом девочки в меньшей степени склонны сообщать другим о своей причастности к травле в интернете. Гендерные отличия обнаруживаются также и в характере оскорбительного контента. Так, девочки, ставшие жертвами кибертравли, чаще получают в свой адрес злобные и обидные текстуальные комментарии. В свою очередь мальчики, кроме нелицеприятных сообщений, с большей вероятностью, чем девочки, могут получить обидные видеоролики. Девочки-буллеры предпочитают распространять слухи в интернете, в то время как мальчики избирают публикацию скабрёзных изображений¹.

Исследования расовых и национальных особенностей кибертравли не находят большой зависимости между демографи-

¹ Patchin J. W., Hinduja S. Cyberbullying: An Update and Synthesis of the Research // Cyberbullying Prevention and Response Expert Perspectives / Ed. by J. W. Patchin, S. Hinduja. N. Y. : Routledge, 2012. P. 20.

ческой характеристикой и буллингом в интернете. Наблюдения и опросы демонстрируют, что представители всех рас подвергаются онлайн-виктимизации. Данное обстоятельство может быть связано с тем, что расовые и этнические характеристики менее заметны в киберпространстве, поскольку сообщения в большинстве своем являются не аудиовизуальными, а текстовыми¹.

Примечательно, что подростки по-разному реагируют на кибербуллинг в группе сверстников. В случае эмоциональной устойчивости и незатяжного характера травли подростки предпочитают игнорировать насмешки или оскорбления в интернете. Позволяет довольно безболезненно переносить кибертравлю также осознание того факта, что действия разворачиваются онлайн, и, следовательно, не могут прямо угрожать физической безопасности человека. Вместе с тем значительный объем исследований свидетельствует о существовании негативных последствий кибербуллинга в отношении психологического благополучия подростков. Самыми частыми эмоциональными реакциями на кибертравлю являются злость, грусть, растерянность и подавленность. Согласно исследованию С. Хиндуджа и Дж. Патчин, среди подростков, ставших жертвами травли в интернете, менее 30 % отметили, что не испытали никакого беспокойства от злобных нападок в их адрес. 45 % испытывали злобу, 28 % – разочарование в сверстниках, 27 % – грусть и меланхолию². Результаты множества последующих независимых исследований в данном направлении подчеркивают, что подростковая делинквентность и агрессия в межличностных отно-

¹ Ybarra M. L., Diener-West M., Leaf P. J. Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention // *Journal of Adolescent Health*. 2007. № 41. P. 42–50.

² Patchin J. W., Hinduja S. Cyberbullying: An Update and Synthesis of the Research. P. 24.

шениях являются наиболее вероятными следствиями несформированности механизмов стрессоустойчивости и позитивной коммуникации в группах сверстников.

Важно также подчеркнуть существование определенной зависимости между кибербуллингом и суицидальным поведением. Довольно примечательно, что не только жертвы травли в интернете, но и сами буллеры значительно чаще сообщают о суицидальных мыслях и поступках, чем прочие подростки. Тем не менее нельзя прямо заявить, что кибербуллинг является причиной самоубийства. Обычно суициду предшествует комплекс проблем, которые представляются человеку непреодолимыми, а интернет-травля лишь усиливает стресс, испытываемый человеком в реальном мире.

Кибербуллинг довольно разнообразен в своих проявлениях. Одной самых расширенных классификаций феномена в настоящее время выступает классификация Н. Виллард, которая выделяет восемь форм кибертравли.

1. *Флейминг*, или *кибербрань* (от англ. flaming – пламенный) – одна из самых эмоционально окрашенных форм кибербуллинга, выражающаяся в ожесточенном обмене грубыми репликами между двумя или более индивидуумами. Как правило, флейминг происходит в «открытых» формах киберкоммуникации, таких как чаты или форумы, и реже – в частной переписке по электронной почте. Для демонстрации максимально возможной экспрессии в своих сообщениях участники могут использовать прописные буквы («НЕНАВИЖУ ТЕБЯ», «ТЫ ИДИОТ» и т. д.).

2. *Харассмент* (от англ. harassment – притеснение) – агрессия, основанная на дискриминации расы, гендера, возраста, сексуальной ориентации оппонента. Несмотря на концептуальную схожесть с флеймингом, харассмент отличается от него

по двум признакам. Во-первых, харассмент имеет более длительное воздействие. Во-вторых, харассмент более односторонен, представлен как минимум одним агрессором и его жертвой. Флейминг же является взаимным обменом оскорблений между вовлеченными индивидами.

Харассмент также представлен среди специальной группы онлайн-буллеров, известных как гриферы. *Гриферы* – участники, которые сознательно причиняют неудобство другим игрокам в многопользовательских онлайн-играх. Грифер менее сосредоточен на победе в конкретной игре; основным мотивом выступает порча впечатлений от игры у других пользователей.

3. *Онлайн-клевета* – распространение уничижительной и ложной информации о другом человеке. Информация размещается на веб-странице или распространяется среди третьих лиц посредством электронной почты и мессенджеров.

4. *Имперсонализация* (от англ. impersonation – перевоплощение, выдача себя за другого человека) – ситуации, когда буллер представляется жертвой. В этих целях используется пароль, предоставляющий доступ к личной странице жертвы, для распространения провокационной информации от ее лица (оскорблений, порно-рассылки, мошеннического выманивания денежных средств и др.).

5. *Публичная огласка* – распространение личной, часто компрометирующей информации среди третьих лиц, для которых эти данные никогда не предназначалась (дневниковых записей, фрагментов личной переписки, откровенных фотографий жертвы и др.)

6. *Онлайн-изоляция* – исключение человека из списков собеседников в общем чате, форуме, интернет-сообществе.

7. *Киберсталкинг*, или *онлайн-преследование* (от англ. stalking – выслеживание) – использование электронных средств

коммуникации с целью преследования другого лица посредством настойчивых и угрожающих сообщений. Несмотря на явную связь с харассментом, киберсталкинг предполагает более серьезную угрозу, нежели чем подлинный харассмент.

8. «*Веселое избивание*» (ориг. англ. happy slapping – веселое отвешивание пощечин) – ситуации, когда группа буллеров, обычно подростков, бьет кого-либо, в то время как один из них, также обычно подросток, снимает насилие на телефон. Избивание, как правило, не сводится к «пощечинам» и часто представляет собой нападение с нанесением более серьезных телесных повреждений¹.

Виктимогенный потенциал кибербуллинга заключается не только в том, что он может быть источником и (или) следствием травли подростка в реальном мире. Остракизм и длительное отвержение сверстниками интериоризируются в болезненный опыт подростка, оказывая влияние на его последующую социализацию. Проведенные на базе Института психиатрии Королевского колледжа в Лондоне лонгитюдные наблюдения за подростками, перенесшими травлю в школе, свидетельствуют, что вырастая, жертвы буллинга испытывают проблемы с физическим и психическим здоровьем, а также со способностями к обучению. Как следствие, у них более низкий уровень образования, ниже зарплата, выше риск безработицы. Кроме того, они более склонны к депрессии, тревожным состояниям и суицидальным мыслям².

Интернет-гемблинг. Интернет давно вошел в нашу жизнь не только как удобный источник знаний и средство коммуникации, но и как сфера развлечений. Однако мощный рекреацион-

¹ Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W. Cyber Bullying in the Digital Age. Malden, Oxford, Carlton : Blackwell Publishing, 2008. P. 47–51.

² Белкина Е. Школьные обиды не остаются без последствий (по материалам King's College London) // Наука и жизнь. 2014. № 4.

ный потенциал киберпространства породил ряд серьезных опасностей, которые прямо или косвенно могут содействовать виктимизации человека. Одной из таких опасностей выступает интернет-гемблинг.

Интернет-гемблинг (от англ. gambling – игра на деньги), или *азартные онлайн-игры* – игры, где выигрыш зависит не от конкретных умений игроков, а от воли случая.

Интернет-гемблинг сегодня является быстро развивающейся отраслью в сетевом пространстве. По замечанию исследователей Г. Понтелла, Г. Гейса и Г. Брауна, сетевые азартные игры в настоящее время имеют большее число почитателей, чем индустрия кино¹.

Площадками интернет-гемблинга служат:

– *интернет-казино*, сегодня представленные несколькими тысячами сайтов по всему миру. Примечательно, что интернет-казино были запущены уже в середине 1990-х гг. и были одними из первых игровых сайтов, которые появились в сети. Типичное интернет-казино включает моделирование игровых автоматов, различных карточных игр (покер, блэкджек, баккара и др.), игр в кости (крэпс), рулетку, ставки на виртуальные гонки и т. п.;

– *онлайн-покер-румы* – сайты, где человек играет не против системы (как в интернет-казино), а против таких же игроков, как он сам;

– *беттинг-сайты* – букмекерские ресурсы, где принимаются ставки на любые спортивные события (скачки, бега, волейбольные встречи, футбольные матчи и т. д.) в режиме онлайн. Азартная игра со ставками обозначается термином «бет-

¹ Pontell H. N., Geis G., Brown G. C. Internet Gambling // *Cyber Criminology Exploring Internet Crimes and Criminal Behavior* / ed. by K. Jaishankar. CRC Press, 2011. P. 13.

тинг» (от англ. betting – пари), а делающие такие ставки игроки – понятием «беттор» (от англ. bettor – держащий пари);

– *бинго-онлайн* – сайты, включающие игры на основе генерации случайных чисел, благодаря которым определяется победитель. Многие из них предлагают несколько форм игр с различными функциями, типами и стоимостью. На бинго-онлайн обычно присутствует чат-приложение, выступающее одним из инструментов удержания человека на сайте, поскольку оно побуждает игроков общаться друг с другом, тем самым создавая дружескую атмосферу и ощущение единения;

– *тренировочные сайты*. Помимо вышеперечисленных площадок для гемблинга в интернете существуют ресурсы, предлагающие азартные игры для практики и тренировки. Посетители могут играть, не делая ставок с использованием реальных денежных средств. Такие сайты часто позиционируются в качестве учебных, нацеленных помочь игрокам изучить правила и стратегии тех или иных азартных игр. Однако на деле они часто оказываются связанными с сайтами, требующими денежные ставки. Именно поэтому тренировочные сайты называют «троянскими конями», поскольку они привлекают игроков в онлайн-казино.

Интернет-гемблинг привлекает людей по всему миру по целому ряду причин.

Во-первых, наиболее очевидными атрибутами азартных онлайн-игр выступают удобство и легкость доступа. Проведенный опрос международной выборки интернет-игроков показал, что удобство является ключевой причиной выбора азартных онлайн-игр. Так, 57 % респондентов в качестве непреложного достоинства отметили круглосуточный доступ к

игре, 51 % опрошенных – отсутствие необходимости выхода из дома¹.

Во-вторых, многие геймеры отдают предпочтение интернет-гемблингу ввиду того, что игра на компьютере в домашней обстановке позволяет избежать дискомфорта во время объявления ставок, а также волнения, которое неизменно присутствует за карточным столом классического казино, где внимание наблюдающих, особенно крупье, сосредоточено на движениях и мимике игроков.

В-третьих, множество игроков привлекает возможность сохранять свою анонимность, что уменьшает тревогу и страх клеймения со стороны окружающих.

Конфиденциальность в интернет-пространстве порождает четвертый мотив выбора азартных онлайн-игр – возможность выдавать себя за другого человека. Так, способность притворяться противоположным полом была названа в качестве значимого преимущества в исследовании М. Гриффитс. Женщины, притворяющиеся мужчинами, воспринимаются более серьезно; кроме того, это дает им ощущение личной безопасности. Мужчины притворяются женщинами для предполагаемых тактических преимуществ².

В-четвертых, привлекательность азартных онлайн-игр связана с их многообразием и возможностью принимать участие в нескольких играх одновременно.

Кроме того, многие онлайн-казино часто предлагают игрокам бонусный старт-кредит, возможность низких ставок, а также право

¹ Wood R., Williams R. Internet gambling: Prevalence, patterns, problems, and policy options, Final report prepared for the Ontario Problem Gambling Research Centre, Guelph // URL: https://www.abc.net.au/mediawatch/transcripts/-0909_originalreport.pdf (дата обращения: 01.12.2018).

² Griffiths M. Internet gambling: Issues, concerns, and recommendations // Cyberpsychology & Behavior. 2003. № 6 (6). P. 557–568.

играть бесплатно, пока у человека не сформируется доверие к игровому сайту, и он не решится, наконец, играть на деньги.

Многие пользователи интернета рассматривают азартную игру как вид досуга и отдыха, однако она становится ловушкой в случае, если все ресурсы и интересы человека начинают сосредотачиваться вокруг необходимости новой партии игрового сета. Одним из наиболее распространенных последствий виктимизации человека посредством азартных онлайн-игр является формирование у него патологической *лудомании*, или гемблинг-аддикции – стойкой зависимости от азартных веб-игр. По своему психологическому содержанию лудомания очень схожа с описанной выше интернет-зависимостью.

Лудомания ведет к искажениям не только в личностном, но и социальном плане. Как и любой аддиктивный человек, лудоман становится крайне конфликтным. Круг его общения максимально сужается до контактов с людьми, имеющими аналогичные интересы, поощряющими и провоцирующими играть на деньги онлайн. Общий фон отношений лудомана с людьми вне этого круга приобретает ярко выраженную негативную окраску. Особенно остро эти изменения отражаются на членах семьи.

Отсутствие строгого контроля и анонимный характер азартных интернет-игр порождают множество проблем финансового свойства: кражи личных данных, денежных средств, отказ выплаты выигрыша, обман игроков. Зачастую азартные онлайн-игры связаны с мошенничеством, незаконными переводами денежных средств и другими финансовыми преступлениями.

ЛЕКЦИЯ IV. СОСЕДСТВО И МИКРОСРЕДА КАК ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ПОТЕНЦИИ

§ 1. Характеристика соседства и микросреды

Соседство представляет собой некую близко территориально проживающую группу людей (в одном подъезде, в одном доме, в рядом стоящих индивидуальных домах). Эту общность характеризуют межличностные связи, определенное отношение к месту своего проживания (как к «своей» или «ничьей» территории), порой некоторые общие цели и совместная деятельность (забота о порядке и т. п.).

По определению отечественного исследователя А. В. Баранова, сосед – это «ближайший чужой»; пространственно близкий, но духовно далекий человек; он не является ни другом, ни родственником.

Эти характеристики соседа относятся к взрослым. Хотя и по отношению к ним они не универсальны, так как интенсивность соседских связей зависит от уровня образования и культуры проживающих рядом людей, сходства профессиональной деятельности, общности внепрофессиональных увлечений и способов проведения свободного времени.

Что же касается детей, подростков и большей части юношей и девушек, то для них сосед – сверстник, хотя и не родственник (как правило), но весьма значимый агент социализации, так как среди соседей много приятелей, а также из них могут «рекрутироваться» друзья и любимые.

Определить границы микросоциума (микросреды) не всегда просто. В сельских поселениях, в поселках, в микрогородах с населением до 5–6 тыс. человек его границы, как правило,

совпадают с границами конкретного поселения. Но уже в малых (от 7 до 50 тыс. жителей) и в более крупных городах определение границ микросоциума проблематично.

Пространство микросреды можно ограничивать двором (если речь идет о микросоциуме маленьких детей); кварталом (для младших школьников), микрорайоном (для более старших возрастных групп). Обычно именно микрорайон рассматривается как микросоциум.

В некоторой мере условно микросреда – это конкретные сельские поселения, поселки и микрогорода, а в малых и более крупных городах – микрорайон.

Микросоциум – это действующая на определенной территории общность, включающая в себя семью, соседство, группы сверстников, различные общественные, государственные, религиозные, частные и воспитательные организации, а также различные неформальные группы жителей.

Вслед за Ю. С. Мануйловым выделим *типы микросреды* в современных городах.

Исторический и современный культурный центр, где сосредоточены основные культурные и образовательные учреждения, органы власти и управления.

Так называемые *спальные районы* – районы крупнопанельного типового строительства, возведенные в основном в 60–90-е гг. XX в., как правило, не имеющие своего ярко выраженного архитектурного «лица». Их различия в 1960–80-е гг. определялись градообразующим предприятием – хозяином застройки. В последние десятилетия из-за миграции населения и остановки многих промышленных предприятий это «лицо» районов тоже стало размываться.

Неблагоустроенные окраины – частный сектор, бараки, дома с минимумом удобств, построенные в начале эпохи индустриа-

лизации. Часто эти «окраины» находятся фактически в центре города – вдоль железной дороги, например, или в каких-то других, неудобных с точки зрения градостроительства, районах.

В последние десятилетия начинают формироваться *новые микрорайоны* – дома, строящиеся для богатых людей, с интересной архитектурой, мощной системой охраны; порой они возвышаются прямо посреди бараков.

В истории Москвы и ряда других крупных (а порой и средних) городов можно обнаружить весьма своеобразные микросоциумы. Речь идет о специфических частях города, во многом совмещавших черты соседства и микросоциума, имевших вполне определенную репутацию, как правило, криминального характера (например, в Москве – Марьино Роща, Сухаревка, Малюшинка, Благуща и др.). Во многих городах и сегодня отдельные микросоциумы имеют вполне определенную негативную репутацию.

Влияние микросреды на процесс социализации детей, подростков, юношей, девушек и представителей более старших возрастных групп зависит как от объективных характеристик микросоциума, так и от особенностей ближайшего соседского окружения, а также от субъективных характеристик самого человека.

Важнейшей характеристикой микросоциума как микрофактора социализации следует считать *демографическую*, т. е. состав его жителей: их этническую принадлежность, ее однородность или неоднородность; социально-профессиональный состав и степень его дифференцированности; особенности половозрастного состава (может иметь место преобладание женского или мужского населения, большое количество пенсионеров или их почти полное отсутствие и т. д.); состав семей.

Не всегда явную, но весьма существенную роль играют *пространственные характеристики* конкретного микросоциума: в городе тот или иной микрорайон может располагаться

в центре, на окраине, в срединной зоне и по-разному быть связанным с другими частями города; село или поселок могут быть более или менее изолированными и отдаленными от других поселений.

Как показали исследования, зависимость позитивных и негативных потенциалов микрорайона от его пространственного положения имеет нелинейный характер. Некоторые срединные микрорайоны, например, могут иметь значительно больший негативный потенциал, чем окраинные.

С пространственными тесно связаны архитектурно-планировочные особенности микросоциума: исторически сложившаяся или индустриальная застройка, соотношение малоэтажной и высотной застройки, открытость – замкнутость, наличие, количество и качество малых архитектурных форм и т. д. Например, с видом застройки связаны особенности подвальных помещений.

Эксперты считают, что подвалы в городах России можно разделить на 5 групп:

1. Большой «сталинский» дом. Подвал здесь – просторное помещение с многочисленными переходами, комнатками для инвентаря уборщиц. Тепло, сухо и таинственно. (По слухам, подвалы «сталинских» домов в Москве соединены в разветвленную сеть подземелий.)

2. «Хрущобы». Маленькие клетушки-отделения, не приспособленные для пребывания человека. Под трубами отопления в переходах приходится перелезать на коленях. Удобство одно – эти подвалы редко запираются и обычно доступны кому угодно.

3. 7–9-этажки. Обустроенные подвалы с множеством отсеков для «жильцов»; все замки отпираются гвоздем. Трубы отопления проложены на уровне человеческого роста, что поз-

воляет устраивать на них теплые лежаки. Хорошая вентиляция, зимой тепло.

4. Дома последнего поколения. Подвалы неудобны для проживания. Надежные запоры, отопление расположено высоко, изоляция труб жесткая, поэтому зимой здесь холодно, а при обживании таких помещений их перегораживают картонными ящиками.

5. Заброшенные промышленные здания. Самые неудобные подвалы (отопления нет), зато надежные – полиция появляется редко. Из-за ветхости и неустроенности годятся на крайний случай – когда больше некуда деться.

«Подвальные» характеристики микрорайона отчасти определяют не только места сбора, как правило, неблагополучных групп населения (как подростково-юношеского, так и взрослого), но и как бы вовлекают в свою далеко не всегда позитивную жизнь вполне благополучных детей, подростков, юношей, девушек, а порой и благополучных взрослых, по каким-либо причинам утративших жизненные ориентиры.

В последнее десятилетие в связи с террористической угрозой коммунальные службы запирают и даже опечатывают двери в подвальные помещения, что, естественно, резко уменьшило их «посещаемость». Однако в ряде мест подвалы остаются доступными постоянно или время от времени для особо интересующихся групп. В частности, подростки и не самые благополучные (как правило, и не очень интеллектуальные) юноши и некоторые девушки используют их как постоянные места сбора, создавая в них некоторое подобие примитивно обставленной персонифицированной территории. Это можно рассматривать как один из вариантов проявления свойственной подростково-юношескому контингенту клаустрофобии (иными словами – любви к ограниченному пространству).

Наряду с подвалами могут быть использованы любые ограниченные пространства, как естественные (квартира, подъезд, чердак и пр.), так и специально создаваемые, которые М. В. Осорина назвала штабом¹.

Штаб – место сбора компании детей (подростков), как правило, скрытое внутри пространства мира взрослых. Штаб может быть погружен в землю (пещера, землянка, яма); может находиться на земле (шалаш, постройка из досок, фанеры, сена, коробок); над землей (на деревьях); внутри помещений (подвал, чердак, крыша, пролеты лестничных клеток и пр.). М. В. Осорина выделяет несколько стадий построения и обустройства места для детей, подростков, юношей. Первые самостоятельные «штабы» обычно строят несколько детей около 7–8 лет, которые являются родственниками или друзьями. Делают они это на основе открытия того факта, что они могут в пространстве взрослых соорудить что-то свое. В создании такого штаба важен сам процесс. Дети строят очень страстно: серьезно и эмоционально. Они полностью включены в строительство, и ради него они могут пожертвовать многим другим. Они строят его как большой «тайник», в котором им бы хотелось поместиться самим. Но часто случается так, что дети еще не в состоянии соотносить размеры своего укрытия со своими собственными. На этой ранней стадии дети проживают саму идею создания общего убежища, где они могут пережить нужные им ощущения.

На второй стадии дети не только строят штабы, в которых могут разместиться все члены компании, но и стремятся к их обустройству. Акцент переносится на события, происходящие внутри укрытия. Эта стадия приходится на младший подростковый возраст. Поэтому на этой стадии дети склонны совер-

¹ Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2000.

шать в штабе действия, объединяющие всю компанию. Убежище переживается как «наше пространство, где мы вместе живем общей тайной жизни».

Третья стадия продолжает вторую, но здесь выходит на передний план тема, подспудно существовавшая с самого начала строительства детьми секретных убежищ. Это тема противостояния тайного детского мирка остальному миру, в частности миру взрослых. Здесь важно то, что подростки ощущают себя в своем пространстве, находящемся в мире взрослых. На этой стадии сообщество подростков ощущает себя целостным социальным организмом. Его члены соединены между собой множеством социально-психологических связей: дружба, статусы, роли. А также для того, чтобы группа держалась и имела перспективы развития, нужны общее дело, идеология. На этой стадии существенную роль начинают играть архитектурно-планировочные особенности микрорайона. При организации штаба немаловажен тип построек, особенности придворовых сквериков. Так, в недавно построенных спальных или промышленных районах очень мало зеленых насаждений, следствием чего может явиться поиск альтернативных мест для сборов. Очень часто подростки в качестве таких мест выбирают крыши, чердаки, подвалы, подъезды домов, что является в свою очередь причиной неодобрения взрослыми подростковых групп, и на этой почве возникают всевозможные конфликты. Иногда по недосмотру самих подростков их убежища загораются, следствием чего являются пожары в жилых домах. «Тусующиеся» в подъездах подростки производят негативное впечатление на их жителей не только своим присутствием, но и следами своего пребывания: граффити, мусор.

Строительство штабов знаменует собой новую фазу в развитии «Я» ребенка. Поначалу невнятные, неосознанные ощу-

щения собственного «Я» материализуются вовне и прорабатываются детьми во время строительства штаба. «Я» подростка укрепляется не только стенами убежища, но и самим коллективом, подростковой компанией «Мы». Сюда можно прийти, когда тебе плохо, и тебя здесь поймут, обсудят проблемы с родителями, дадут совет, просто поддержат. Это первая функция укрепления своего «Я» перетекает во вторую функцию самоутверждение бытия подростковой компании. Место для сборов выделено из внешней среды взрослых, недоступно ни для кого, кроме «своих». Это своеобразный центр кристаллизации подростковой жизни, которая активно охраняется от чужаков – взрослых и представителей других компаний.

Соображения М. В. Осориной относительно штаба весьма интересны. Однако изменения в архитектурно-планировочных решениях многих городов и, видимо, компьютеризация подрастающих поколений, а может быть и еще какие-либо (пока невыясненные) обстоятельства привели к тому, что феномен, названный штабом, в очень большой мере перестал быть признаком детской и подростковой субкультур. Клаустрофилия как возрастная характеристика никуда не делась, но стала реализовываться в большей мере иначе (в том числе и в росте значимости квартир, упоминаемых М. В. Осориной, а также замене штабов так называемыми сходняками – местами сбора компаний, которыми могут быть и беседки на территории детских садов, и остановки общественного транспорта, и иные, порой неожиданные места).

Социализация жителей того или иного микрорайона связана с их восприятием места своего обитания.

Восприятие – это не только набор данных или получение информации, это очень сложный познавательный процесс, включающий мышление и принятие решений. Окружающую

среду человек воспринимает не как коллекцию объектов, поверхностей, форм, цветов, запахов. Он воспринимает ее как целое, на фоне которого может четко различать отдельные детали. Составной частью восприятия являются так называемые перцептуальные барьеры, которые регулируют восприятие и внимание. Это вовсе не значит, что те компоненты среды, которым человек не уделяет внимания, не действуют на него. Они действуют, но воспринимаются подсознательно. Иначе говоря, окружающая среда воздействует на воспринимающего в целом и образует с ним неразделимое целое. Полезная информация находится в центре его восприятия, остальная же будет на периферии¹.

§ 2. Соседство и стихийная социализация

Соседство играет ту или иную роль в стихийной социализации человека в зависимости от его возраста, социально-культурного статуса, вида и размера поселения, в котором он живет. До определенного возраста соседство – не только среда жизнедеятельности, но и мощный фактор социализации. Затем, с возрастом, для большей части людей соседство все более снижает социализирующее влияние, оставаясь лишь местом жительства.

Дети – дошкольники, младшие школьники и, как правило, младшие подростки – довольно интенсивно общаются с соседями-сверстниками. Для них это общение – выход за рамки семьи, освоение новых социальных ролей, приобретение нового социального опыта, ступень приспособления к социуму.

В отношениях с соседями-сверстниками они узнают и усваивают новую лексику, новые, нередко иные по сравнению с се-

¹ Черноушек М. Психология жизненной среды. М., 1989.

мейными, нормы, стереотипы и предрассудки. В этом общении они получают представление о жизненных ценностях, стилях полоролевого поведения. Обмениваясь с соседями-сверстниками новой информацией, детским (и не только детским) фольклором, они приобщаются к определенному пласту культуры, а также к детской субкультуре.

Общаясь с соседями-сверстниками, дети усваивают новые виды позитивных и негативных социальных санкций, познавая в социальной практике, за какие личностные и поведенческие проявления эти санкции применяются обществом сверстников.

Чем старше становится ребенок, тем бóльшую роль в его социализации играют межличностные отношения со сверстниками.

В интервале от 3 до 5 лет ребенок налаживает контакт со сверстниками, но при этом склонен взаимодействовать с отдельными субъектами окружающего мира – горка, качели, лужи и пр. – самостоятельно. После 6 лет, когда отношения со сверстниками уже налажены, дети, собравшись группой, в общении с ландшафтом выходят на более высокий уровень, в одиночку – они приступают к целенаправленному и вполне осознанному освоению ландшафта. Здесь отмечаются две тенденции: во-первых, стремление детей к контакту со всем неизвестным и страшным, а во-вторых, проявление пространственной экспансии – желание расширить свой мир путем присоединения новых «освоенных» земель.

Для детей соседское общение имеет большой объективный и субъективный смысл, так как дает им чувство принадлежности к обществу сверстников, ощущение своей принятости социумом (который для них в основном ограничен местом непосредственного проживания). Отсутствие соседей-сверстников или сложности во взаимоотношениях с ними могут отрицатель-

но сказаться на социализации человека в этом возрасте или дать отсроченный отрицательный эффект.

В подобной ситуации оказался в детстве русский писатель XIX в. А. К. Шеллер, что весьма негативно сказалось на его эмоциональном состоянии и даже познавательной активности. Вот как он пишет об этом: «...Отсутствие детей сделало из меня что-то вроде отупевшего старика, ничего не знавшего, не желавшего знать. Любознательность пробуждается в детях только детьми. Ребенок охотно разговаривает с ребенком; больших он только слушает и, встречая в детских играх и болтовне предметы, требующие объяснения, он обращается за этим объяснением к большим. Без товарищей ничто и никто не подталкивает ребенка на вопросы, он холодно смотрит на окружающее его и составляет обо всем свои собственные превратные понятия.

Таким оставался я почти до девяти лет, когда меня отдали в ближайшую от нашей квартиры школу»¹.

Детская игровая группа ускоряет формирование коммуникативных навыков, помогает ребенку принимать на себя роль другого и умеряет детский эгоцентризм².

Общение с соседями-сверстниками оказывается очень важным для психосексуального развития ребенка вообще, а в частности – для его эмоционального восприятия всей сферы сексуальных отношений. Оно помогает ребенку, подростку адаптироваться к тем изменениям, которые происходят в его организме и в физическом облике, освоить и в определенной мере изжить те волнующие переживания, которые связаны с сексуальной сферой. Отсутствие или недостаток общения со сверстни-

¹ Шеллер-Михайлов А. К. Лес рубят – щепки летят. М. : Художественная литература, 1984. С. 47.

² Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. 2-е изд. М. : Смысл, 2005. С. 133.

ками в детстве может сыграть весьма отрицательную роль на следующих возрастных этапах, особенно в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте.

Соседское общение обычно не ограничивается общением со сверстниками. В нем активно участвуют как более младшие, так и более старшие (порой значительно более) жители домов, которые раньше объективно (в силу планировочных решений), а теперь больше субъективно образуют двор и, соответственно, дворовое сообщество, а вернее – сообщества. Если раньше двор был довольно четко отделен домами, заборами, сараями и т. п., то в период массовой застройки он приобрел диффузный характер, включая в себя обособленно стоящие дома и их жителей. Впрочем, и раньше под «двором» сами жители могли понимать территорию нескольких строений, тупиков, проездов, маленьких переулков и пр.

Существенно иначе обстоит дело, когда речь идет о соседских связях взрослых и их роли в жизни и социализации человека. Соседские отношения взрослых в городе развиты слабо, более селективны и персонализированы, чем в сельских поселениях, где более солидарные, недифференцированные отношения. Характер, содержание, интенсивность соседских отношений зависят от возраста жителей, демографического состава семей, социально-культурной однородности – неоднородности соседей.

Таким образом, интенсивные соседские связи играют важную социализирующую роль в детстве и отрочестве, как позитивного, так, естественно, и негативного характера. Но это объективный фактор, влияние которого зависит во многом от соотношения с семейным влиянием, а также с влиянием иных жизненных обстоятельств и факторов, социализирующих растущего человека. В частности, большое значение имеет то, в какие

группы сверстников входит ребенок, подросток, юноша, девушка. В детстве они обычно состоят из соседей, но уже в отрочестве (а в юности – тем более) эти группы могут весьма слабо или совсем никак не пересекаться с соседскими связями.

Существенно иначе обстоит дело, когда речь идет о соседских связях взрослых и их роли в жизни и социализации человека. Соседские отношения взрослых в городе развиты слабо, более селективны и персонализированы, чем в сельских поселениях (в которых более солидарные, недифференцированные отношения). Характер, содержание, интенсивность соседских отношений зависят от возраста жителей, демографического состава семей, социально-культурной однородности – неоднородности соседей.

В средних и крупных городах качественные межличностные связи, включенность в соседство являются потребностью, а часто необходимым условием для поддержания психического благополучия и здоровья лишь некоторых категорий жителей: малоподвижных, пожилых, членов неполных и многодетных семей, семей с маленькими детьми, а также вообще жителей с низким образовательным уровнем.

Для основной массы горожан соседские связи не являются объективно значимыми. Это проявляется и в поведенческом, и в эмоциональном планах. Об этом свидетельствует ряд данных, полученных отечественными исследователями.

В то же время и у нас в стране можно встретить соседство подобного типа. Примером его являлись возникшие в 70-е гг. прошлого века молодежно-жилищные комплексы (МЖК), часть которых поныне сохранила свои особенности, представляя собой совершенно уникальное явление для городского образа жизни. Кроме того, приватизация жилья и создание в связи с этим товариществ собственников жилья (ТСЖ) могут приве-

сти и порой приводят к интенсификации и некоторому изменению характера соседских связей горожан, так как они будут вынуждены или уже вынуждены решать вопросы сохранности и ремонта жилого фонда, обустройства придомовой территории, обеспечения безопасности и т. п. Предполагать это позволяют данные о том, что в кооперативных домах, где жители отчасти этим озабочены, интенсивность связей всегда была несколько выше, чем в некооперативных.

§ 3. Микросреда и стихийная социализация

Кратко скажем о некоторых аспектах влияния микросреды на стихийную социализацию его жителей – в первую очередь, конечно, детей, подростков, юношей и девушек.

Начнем с роли предметно-эстетической среды микросоциума, которая во многом бывает обусловлена как его местоположением, так и его архитектурно-планировочным решением.

Предметно-эстетическая среда играет роль своеобразного «банка» культурных ценностей, которые можно использовать в разное время и в различных вариантах в качестве источников культурного развития жителей.

Предметно-эстетическая среда является и общим культурным фоном жизни. В качестве такового она способна побуждать, ориентировать, настраивать, внушать, информировать, стимулировать или тормозить активность человека, облагораживать быт.

Предметно-эстетическая среда выступает и как сфера приложения творческих сил жителей, объект и цель их деятельности, а значит и фактор их социального и индивидуального развития. Однако все эти функции среда выполняет лишь тогда, когда становится субъективно значимой для школьников, когда она имеет в их глазах эстетическую ценность, выступая в каче-

стве поставщика интересной информации и объекта деятельности, источника переживаний, эмоций (В. Д. Семенов).

Имеется много исследований, доказывающих неблагоприятное воздействие на психику и формирование эстетических представлений из районов крупнопанельного домостроения, преобладавших с 1960-х по 1990-е гг. Эти районы являются хранителями норм и ценностей «позднего» социализма. В этих районах большая часть жителей – маргиналы: пожилые – потому что осознают неуместность своих норм и ценностей в изменившемся обществе; молодые – потому что не хотят принять культуру своих отцов, во всех же других «мирах» они вроде незваных пришельцев, которым еще нужно бороться за место под солнцем. Поэтому эти районы выглядят уныло и убого, жители их даже не пытаются благоустроить свои территории¹.

Большое значение имеет насыщенность среды разнообразными возможностями для проведения досуга: чем их больше предоставляет район, тем шире выбор разнообразных действий предоставляется подросткам. Что, в свою очередь, сказывается и на спектре интересов и увлечений, и на возможности расширения коммуникативных навыков.

Так, однообразие архитектурно-планировочных сооружений и мест отдыха Ивановского района предоставляют меньше вариантов для проявления поведенческих реакций, нежели чем в бывшем районе Мосфильмовском.

В центре существуют большие возможности для организованного времяпрепровождения – различные кружки, клубы, секции расположены в основном в центре. В центре в среднем выше и уровень обеспеченности семей. Соответственно, дети, подростки, юноши и девушки, живущие здесь, имеют значи-

¹ Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Н. Новгород, 2002.

тельно больше возможностей для интеллектуального развития, овладения умениями, а также ценностями и нормами, характерными для современной жизни. Иная картина на окраинах. Пространство занятий детей и подростков ограничено. Материальное положение, а следовательно, и техническая обеспеченность семей на окраинах значительно хуже, чем в центре. Культурно-досуговых центров меньше. Поэтому количество и разнообразие доступных занятий для детей и подростков окраин, а вместе с тем и возможностей развития и самореализации, значительно меньше.

Микросреда влияет на социализацию человека с помощью преимущественно традиционного механизма, когда речь идет о детях и малообразованных группах жителей, а также стилизованного механизма, влияние которого распространяется на подростков и молодежь.

Эффективность действия этих механизмов и мера влияния микросреды на социализацию конкретного человека зависят от степени его включенности в жизнь микросоциума. А здесь имеются весьма существенные различия.

В деревне, поселке, малом городе практически все население в высокой степени включено в жизнь микросоциума.

В средних и более крупных городах степень включенности имеет возрастные и социально-культурные различия. Дети, подростки и немалая часть стариков основную часть жизни проводят в микросоциуме. В ранней юности происходит дифференциация: микросоциум остается значимой сферой жизни для менее образованной части населения, а более образованная в его жизни практически не участвует. Следовательно, и его влияние на эти группы различается весьма существенно.

Мера благоприятности того или иного микросоциума для социализации его жителей определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, уровнем стресса, зависящим от шума, загрязненности, перенаселенности, перенасыщенности среды проживания различными импульсами. Во-вторых, от возможностей для удовлетворения человеком его потребностей, что создает или не создает у него чувства удовлетворенности. В-третьих, от того, какие возможности есть в микросоциуме для решения возрастных задач развития его жителей. В-четвертых, от того, как жители воспринимают решения о развитии своей среды обитания и в какой степени они участвуют в принятии таких решений¹.

¹ Черноушек М. Психология жизненной среды.

ЛЕКЦИЯ V. НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ НА МИКРОСОЦИУМ

§ 1. Актуализация педагогического потенциала социальной среды

Начало систематизированных исследований, связанных с анализом педагогических возможностей окружающей человека социальной среды, приходится на рубеж XIX–XX вв. благодаря такому научному направлению, как *педагогическое средоведение* (хотя об исследованиях проблемы социальной среды как определенного потенциала, хранящего в себе позитивные и негативные составляющие и способного влиять на социализацию человека, известно достаточно давно).

Одним из основоположников этого направления принято считать немецкого исследователя А. Базумана. Он издал исследовательский труд «Педагогическое учение о среде», а также первую часть своей книги «Педагогическое средоведение». Предполагая, что главной предпосылкой теории воспитания является наука о влиянии окружающей среды на человека, ученый пришел к выводу, что необходима четко выделенная наука или, по крайней мере, самостоятельная отрасль знания об окружающей среде для решения педагогических задач. Спустя короткое время в научно-исследовательском поле педагогического средоведения появляются работы А. Базумана и Г. Каутца «Под сенью фабричных труб», А. Вольфа «Типы среды» и др.

В нашей стране в качестве некой теоретической и в определенном плане практической основы изучения педагогического (психолого-педагогического) потенциала социальной среды можно считать *педагогику среды*. Ее основоположниками при-

нято считать С. Т. Шацкого, которому приписывается авторство данного термина, а также Н. Н. Иорданского, М. В. Крупенину. В отличие от немецкой школы средоведения, педагогика среды как самостоятельное направление человекознания является детищем отечественной научно-педагогической мысли. Впрочем, еще до упомянутых ученых в XIX в. выдающиеся отечественные педагоги-мыслители Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и другие четко обозначали как исследовательскую проблему воспитательные возможности окружающей человека среды (особенно в детском возрасте). По прошествии времени можно с уверенностью сказать, что педагогика среды – это направление педагогической мысли и конкретной практики, ориентированное на анализ, организацию и использование социально-педагогического потенциала окружающей человека среды в воспитательных целях. Отметим, что педагогика среды – это не какая-то накопленная сумма воззрений на среду и на зависимость человеческого поведения от ее влияния, сколько вполне определенная педагогическая технология.

К началу XX в. отечественная библиография уже насчитывала более пятисот работ по проблематике педагогики среды, а к концу первой трети XX столетия «средовая» проблематика стала занимать одно из ключевых мест в исследованиях педологов, реактологов, рефлексологов, психологов и педагогов. Приведем некоторые показательные высказывания ученых-исследователей того периода:

«Вопрос о воздействии окружающей среды, об организации этих воздействий является центральным для нашей педагогики»¹;

¹ Пинкевич А. С. Основы советской педагогики. М., 1929. С. 10.

«Социальная среда – есть истинный рычаг воспитательного процесса, вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом»¹;

«Нет среды – нет воспитания»²;

«Во всяком педагогическом воздействии можно выделить три момента: 1) того или тех, кто является организатором этого воздействия; 2) того или тех, кто находится под воздействием субъекта; 3) ту среду, которая создается в целях педагогического воздействия»³.

К этому времени остро начала проявляться проблема педагогического понимания и изучения среды, которую можно сформулировать следующим образом: дети должны адаптироваться к окружающей их социальной (и не только!) среде или же среда должна приспосабливаться к детям? Вопрос чрезвычайно глубокий, учитывая понимание того исторического периода, в котором происходил данный дискурс. Дело в том, что педагоги неодинаково смотрели на среду, они же по-разному ее классифицировали. Несмотря на понятийную неоднородность, представителей педагогики среды объединяло видение целостного педагогического процесса в виде трехчастной формулы: *объект – среда – субъект*, согласно которой четко прослеживается опосредованность взаимодействия и даже воздействия субъекта педагогического процесса на объект через средовые факторы. Устойчиво используемыми были такие словосочетания, вошедшие в социально-педагогический тезаурус того времени: «среда для ребенка», «среда учреждения», «социально-организованная среда», «классово-дифференцированная среда»,

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 82–83.

² Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. 4-е изд., испр. и доп. М. : Работник просвещения, 1925.

³ Калашников А. Г. Проблемы политехнического образования : избранные труды. М. : Педагогика, 1990. С. 75.

«социально-бытовая среда», «деревенская среда», «городская среда», «своя среда», «возрастная среда», «духовная среда» и др.

Существенные расхождения имелись в ответах на вопрос, что и каким образом следует изучать в среде для выявления ее социально-педагогического потенциала. Одни исследователи полагали изучать исключительно ее объективные характеристики, для чего следует пользоваться преимущественно социологическими (несубъективными) методами (М. С. Бернштейн, М. В. Крупенина, С. С. Моложавый, В. Н. Шульгин). Авторами предлагались различные способы обследования среды, при этом установление системы показателей и измерительных единиц для педагогического учета и изучения воспитывающей роли среды ученые представляли в качестве составной части плана участия специалистов в педагогически целесообразной «перестройке» среды. Иные полагали изучение объективных характеристик среды недостаточным, так как применяемый обычно способ изучения среды путем массивных таблиц, анкет или общих социологических схем не может удовлетворить исследователя-педагога, поскольку не может дать адекватных и объективных результатов. «Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды, как обстановки, – писал Л. С. Выготский, – полагая, что, зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка. ...Изучать среду надо не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для ребенка 1 года, 3, 7 и 12 лет»¹. Эффективно и практически изучать среду, с точки зрения Выготского, означает *определять в ней роль разнообразных факторов воспитания* для того, что-

¹ Цит. по: Никитский М. В. Теоретические и исторические аспекты современной социокультурной анимационной деятельности // Вестник ПСТГУ. 2008. Вып. 3 (10). С. 35.

бы разобраться, что хорошо, что плохо в воспитании, которое дается средой, а также чтобы оказать организационное воздействие на нее, т. е. найти такие ее элементы, которые могли бы сработать на оживление социокультурного пространства¹.

Своеобразно понимал и изучал среду С. Т. Шацкий, причем как с субъективных, так и с объективных позиций. Он считал весьма важным изучать среду *через детей*, в детском освещении, преломленную сквозь призму детского восприятия, а также мало-помалу как бы втягиваться во все более и более глубокое и тем самым более объективное изучение среды.

Наиболее эффективными способами изучения окружающей ребенка среды С. Т. Шацкий считал: анализ детских высказываний, рисунков, сочинений, отражающих происходящее в среде, а также анализ того, что перед ними происходит, чтобы по выражению лица ребенка, по его навыкам, привычкам, поведению стало возможным определять ту среду, из которой он вышел и в которой сейчас находится. С. Т. Шацкий полагал, что для педагога важны две позиции – *детская*, т. е. индивидуальная, специфическая, и *объективная*, т. е. максимально приближающаяся к научной².

В тот период времени было получено немало данных, которые подтверждали зависимость от социальной среды различных способностей, свойств, черт и качеств личности ребенка (к слову, не только ребенка), а также речевых навыков, мышления и способности суждения (А. Р. Лурия, Е. И. Тихеева и др.), целей, мотивов, в целом содержания жизни (М. Я. Басов и др.). Возникает определенная динамика и гибкость процесса взаимодействия среды и человека, при этом нет ясного и однозначного

¹ Цит. по: Никитский М. В. Теоретические и исторические аспекты ... С. 35.

² Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4-х т. Т. 2. М. : Просвещение, 1964.

результата, который был бы предсказуем априори. Подчеркивался факт, что личность не только продукт окружающей среды, но она также «проявляет себя в реакции на внешние и внутренние условия среды: стоит измениться социальной среде, как сейчас же меняется и поведение человека» (С. С. Маложавый). Справедливо сказать, что изучение окружающей социальной среды педагоги рассматривали как определенное условие для дальнейшего изучения личности, для выработки последовательности действий при организации средовых воздействий на нее.

Значимый вклад в исследование педагогической составляющей понятия «социальная среда» внесла социальная психология. Под социальной средой в социальной психологии обычно понимаются окружающие человека условия его формирования и жизнедеятельности, т. е. условия, являющиеся объектом его психологического отражения. «Понятие “социальная среда” обозначает конкретное своеобразие общественных отношений на определенном этапе их развития и характеризует не сущность общественных отношений, а их конкретное проявление»¹.

Интересно, что во второй половине 60-х гг. прошлого века на грани психологии, социологии, дизайна, архитектуры, планирования, организации градостроения и еще некоторых традиционных наук и отраслей знания возникла исследовательская работа, общепризнанным наименованием которой является «психология среды». На вопрос, что является предметной областью психологии среды, можно ответить следующей цитатой: «Все живущие организмы находятся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости с их окружением, в ходе чего они его изменяют и изменяются сами»². Она охватывает такие направле-

¹ Социальная психология: Краткий очерк / под ред. Г. П. Предвечного. М. : Политиздат, 1975.

² Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1.

ния, как экологическая психология, поведенческая экология, социальная экология, психология архитектуры и ряд других. То есть предметом исследований психологии среды являются системные взаимосвязи человека и его средового окружения. Иными словами, это можно выразить следующим образом: «Изучение поведения и познания лиц или групп во взаимосвязи с их физическим окружением, особенно с тем повседневным окружением жизнедеятельности, которое известно под названием “искусственная среда”»¹.

Взяв за смысловую основу это определение, в начале 1970-х гг. в Эстонии группа социальных психологов стала фокусироваться на психологических проблемах жилой среды, в частности на изучении проблем пространственных условий в жизнедеятельности и взаимоотношениях человека. Отсюда стала очевидной тесная связь понятий «среда» и «образ жизни», из чего был сделан вывод о том, что образ жизни человека так или иначе формируется в той среде, в которой он находится или же находился ранее. По мнению Ю. Круусвалла, «исследуя строение среды и влияние происходящих в среде процессов на формирование образа жизни, мы больше узнаем о человеке, точнее сумеем оценить и прогнозировать его поведение»².

В этом плане важны исследования, касающиеся изучения позитивных и негативных потенциалов социальной среды, культивируемых в различных типах поселений (городе, селе, поселке). Именно как «педагогически особая среда» жизнедеятельности человека как фактор его социализации, тип поселения и интересует педагогику, точнее, такую отрасль педагогического знания и практики, как социальная педагогика (В. Г. Бочарова, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов и др.). В силу интенсивных урба-

¹ Человек, среда, общение / под ред. Х. Миккен. Таллин : ТПИ, 1980.

² Там же.

низационных процессов особое внимание в современных отраслях гуманитарного знания уделяется городу как средоточию материальной и духовной культуры. Главной особенностью города как фактора социализации является «наличие и предоставление им потенциальных возможностей его жителям выбора во всех сферах жизнедеятельности»¹. В связи с этим можно говорить о наличии в городе «широкого спектра *институтов социализации*, т. е. групп людей и организаций, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразным транслятором социального опыта»², а также «*институтов воспитания*, т. е. специально создаваемых обществом и государством организаций, основной функцией которых является целенаправленное и планомерное создание условий для развития людей определенного возраста и (или) определенного социально-профессионального слоя»³.

Если на начальных этапах развития институционально социализация человека не критично различается у жителей крупного, малого города и сельских жителей (семья, дошкольные детские учреждения), то в последующем институциональный выбор в городских типах поселения значительно расширяется: школы с различными образовательными возможностями, внешкольные воспитательно-образовательные организации, предпочитаемые социальные группы, и далее, учебные заведения для продолжения и (или) дополнения имеющегося образования, разнообразные профессиональные сферы, деловые круги и т. д.

В целом интерес педагогики к типу поселения как фактору социализации обусловлен возможностью и необходимостью

¹ Мудрик А. В. Социализация человека.

² Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для студентов. М., 2001.

³ Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики : учебник для студентов. М. : Академпроект, 2001.

вычленения из социальной среды таких ее компонентов, которые следует использовать в социально-педагогических целях. Иными словами, объективная средовая данность становится «материалом» для организации структурированной и целенаправленной педагогической деятельности по оптимизации функционирования не только воспитательно-образовательных организаций, но и структур, по своему прямому назначению специально не созданных принимать участие в решении педагогических задач, но тем не менее заинтересованных в эффективном развитии социальной среды.

Поиском и нахождением таких компонентов городской среды в середине 70-х гг. прошлого столетия занялась группа екатеринбургских ученых-педагогов. Основывая свои исследования на достижениях «педагогики среды» 20–30-х гг. XX в., исследователи-практики разработали концепцию интеграции всех воспитательно-образовательных, социально-культурных, культурно-рекреационных и иных возможностей городского пространства с целью ценностно-структурного преобразования существующей среды в среду воспитывающую. Этот процесс преобразования среды жизнедеятельности подрастающих поколений получил название процесса *педагогизации среды*, который стал не только сугубо педагогическим, но и социальным, поскольку его субъектами становились уже не только педагоги и дети. Он стал выходить за рамки школы, в иные микросоциумы. Тогда впервые и появились известные «социально-педагогические комплексы» (СПК), идея и содержание деятельности которых в том или ином виде распространились во многих городах страны: Москве, Туле, Липецке, Нижнем Новгороде и др.

Пожалуй, главным педагогическим достижением того периода стало то, что в результате координации усилий непедагогических организаций, а также привлечения «общественных

воспитателей», удалось создать десятки новых клубов, кружков, объединений по интересам и, что немаловажно, без привлечения дополнительных финансовых вложений, оптимизируя и более рационально используя уже имеющиеся материальные ресурсы. Педагогизация среды дала импульс к созданию многих психологически комфортных ниш для детей и подростков, наполнив их «социально возвышенными стихиями»¹. Создание новых воспитательных центров – новых скверов, малых стадионов, школьных теплиц, спортивно-игровых дворовых площадок существенно изменило соотношение просоциальных и асоциальных «ниш» в реальной городской среде. И хотя, как констатировал Ю. С. Бродский, все прежние проблемные точки оставались (чердаки, подвалы и пр.), для детей, подростков и юношей они зачастую уже приобретали иное смысловое наполнение².

Идеи педагогики среды и педагогизации среды, описания которых были приведены выше, нашли отражение уже в новейшей педагогической истории в так называемой теории воспитательного пространства, которая была успешно реализована на практике в ряде российских городов: Владимире, Туле, Нижнем Новгороде, Перми, в том числе и малых – Кольчугино, Вязниках, Козьмодемьянске, Конаково и др.³ Главное отличие воспитательного пространства от воспитательной среды, по мнению авторов, заключается в понимании социальной среды как данности, исходного материала, а не результата конструктивной деятельности, тогда как воспитательное пространство – это всегда деятельностная результативность педагогически сози-

¹ Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании.

² Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н. Л. Селивановой. Калуга : ИУУ, 2000. С. 121.

³ Никитский М. В. Единое воспитательное пространство: муниципальный уровень // Народное образование. 2010. № 1.

дательной и социально-интегрирующей работы¹, при этом в качестве смысловой и интегрирующей доминанты этого социально-педагогического направления педагогической мысли положено понимание воспитательного пространства как среды, механизмом организации которой является, по выражению Д. В. Григорьева, «педагогическое событие детей и взрослых»².

Подводя итог обзору проблематики изучения педагогического потенциала социальной среды, подчеркнем, что последняя не перестает быть объектом исследования специалистов различных отраслей гуманитарного знания. Это обусловлено тем, что социальная среда всегда выступала, выступает и, безусловно, будет выступать одним из ключевых факторов социализации человека, предоставляющим широчайший спектр создания условий для его развития и становления. Перспективным и активно разрабатываемым направлением исследований в этом контексте в настоящее время является изучение реально и потенциально опасных компонентов социальной среды, которые влияют или могут повлиять на формирование поведенческих девиаций человека в современных социокультурных реалиях³.

В целом же эффективное решение задач развития социальной среды как педагогического феномена подразумевает прежде всего ее профессиональное изучение и целостное понимание.

¹ Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н. Л. Селивановой.

² Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н. Л. Селивановой. М. : Педагогическое общество России, 2001.

³ Никитская Е. А. Формы психолого-педагогической работы по преодолению негативных факторов в профессиональном самоопределении подростков с девиантным поведением // Психология и право. 2017. Т. 7. № 1. С. 25–33 ; Никитская Е. А., Маркова С. В. Ценностные ориентации подростков с девиантным поведением, обучающихся в специальной общеобразовательной школе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2011. № 3 (22). С. 89–94. Серия 4: Педагогика. Психология.

Это позволит находить такие ее компоненты, которые могли бы быть использованы при организации социально-педагогических процессов, способствующих развитию, становлению, формированию и самореализации личности.

§ 2. Использование зарубежного опыта перевоспитания

Сегодня исследователи актуальных проблем социальной сферы и специалисты гуманитарной отрасли знания во многих странах всерьез заинтересованы проблемой пересмотра подходов и принципов в воспитании и образовании, что продиктовано качественно изменившимися и постоянно трансформирующимися условиями жизни населения. Результатом этого становится все чаще констатируемый факт того, что современные российские семьи часто ориентированы на приобретение материальных благ, а не на нравственное воспитание подрастающего поколения. Такая же картина, согласно данным некоторых исследований, констатируется, в частности, во Вьетнаме. Известно, что социально-политические перемены в обществе, как правило, обостряют не только духовно-нравственную, но и как следствие – криминогенную обстановку, что в том числе отражается и в росте преступности несовершеннолетних. Исследователи констатируют резкое изменение ценностных ориентаций подростков от этических, гуманистических в сторону материальных. Проводимая работа по профилактике правонарушений несовершеннолетних в целом дает положительные результаты, однако при анализе статистических данных в ряде стран можно увидеть обратную, негативную ситуацию. В качестве причин, влияющих на усиливающиеся негативные тенденции в подростковой среде, можно выделить алкоголизацию и наркотизацию несовершеннолетних, а также рост числа несовершеннолетних, освобождаемых от уголовной ответственности и нака-

зания по различным основаниям (напр., ст. 76 Уголовного кодекса Российской Федерации «Освобождение от уголовной ответственности в связи с примирением с потерпевшим» или ст. 90 УК РФ «Применение принудительных мер воспитательного воздействия» и др.). Как показывает практика, применение подобных статей далеко не всегда благоприятно влияет на последующее социальное поведение подростков. На последнее в том числе указывают статистические данные в части того, что большинство подростков, совершающих преступление сегодня в России, уже ранее имели опыт преступной деятельности. Из этого можно сделать вывод, что применение ряда статей Уголовного кодекса Российской Федерации дает низкий результат по социализации несовершеннолетних, преступивших закон. Кроме того, для того чтобы принудительные меры воспитательного воздействия были эффективны, необходимо совершенствовать профилактическую работу всех субъектов, ее осуществляющих. В этом понимании синхронны абсолютное большинство специалистов, так или иначе связанных с рассматриваемой проблематикой¹.

Статистические данные показывают, что по итогам 2018 г. в России при общем снижении подростковой преступности на 2,7 % (с 31,9 тыс. до 31,1 тыс.) на 15,2 % увеличилось число особо тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними² (с 1,28 тыс. до 1,5 тыс.). Удельный вес указанных преступлений составил 3,8 % (в 2017 г. – 3,4 %).

¹ Евсеева И. Г. Правовое воспитание как условие позитивной социализации подростков с девиантным поведением // Правовое воспитание молодежи: семья и социум : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 223–226.

² Несовершеннолетние правонарушители (преступники) – лица моложе 18 лет, обвиняемые в совершении преступления, которое ведет за собой административное или уголовное наказание.

Статистика ППС (С64) за 2017–2018 гг. во Вьетнаме выявила, что более 17 тыс. случаев нарушения закона совершается лицами, не достигшими совершеннолетия. Бóльшая часть этих нарушений приходится на: кражу имущества – 4 тыс.; умышленное причинение вреда здоровью – 3 тыс.; грабежи – 2 тыс.; общественные беспорядки – 2 тыс. и т. д. В результате противоправных действий 25 тыс. детей и несовершеннолетних были привлечены к уголовной и административной ответственности. В полицейском управлении Вьетнама были рассмотрены 5 667 уголовных дел с участием более чем 8 300 человек. Примечательно, что 20 % из них – это дети в возрасте до 14 лет. Статья 12 Уголовного кодекса Социалистической Республики Вьетнам (СРВ) от 1999 г. следующим образом устанавливает возраст наступления уголовной ответственности: «...Лица от 16 лет и старше должны нести полную ответственность за уголовные преступления; лица в возрасте от 14 лет и старше, но не достигшие 16-летнего возраста, подлежат уголовной ответственности только за очень серьезные преднамеренные или особо тяжкие преступления». В соответствии с положением ст. 71 УК СРВ несовершеннолетнему может быть назначено одно из следующих наказаний: предупреждение, штраф, исправительные работы, не связанные с изоляцией от общества, лишение свободы на определенный срок.

В российском законодательстве уголовная ответственность несовершеннолетних регулируется ст. 87 УК РФ. Уголовная ответственность предусмотрена за любые преступные деяния с 16 лет, а за тяжкие преступления – с 14 лет. Лица, не достигшие возраста 14 лет, не несут уголовной ответственности. Вместе с тем при рассмотрении в суде преступлений, которые совершили несовершеннолетние, действуют особые правила: несовершеннолетний возраст является смягчающим обстоя-

тельством; для несовершеннолетнего ограничение свободы передвижения не длится более двух лет; ограничение свободы не назначается при совершении легких преступлений впервые; если несовершеннолетний осужден в возрасте 14–16 лет, то срок заключения не должен превышать 6 лет, а для шестнадцатилетних срок свыше 10 лет назначают только за особо тяжкие виды преступлений; штрафы могут быть применены как в отношении самого несовершеннолетнего, так и в отношении его родителей (опекунов, усыновителей, законных представителей).

Статья 72 УК СРВ также предусматривает применение к несовершеннолетним штрафа, но, в отличие от Российской Федерации, штраф назначается только несовершеннолетнему осужденному, достигшему возраста шестнадцати лет, совершившему преступление небольшой тяжести, при наличии у него самостоятельного заработка или имущества.

В Российской Федерации в рамках создания единой государственной системы профилактики преступлений и иных правонарушений как одного из главных направлений государственной политики в сфере обеспечения государственной и общественной безопасности на международном, федеральном, региональном уровнях принят ряд нормативных правовых актов:

- Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 г.;
- Семейный, Гражданский, Уголовный кодексы;
- Конвенция ООН о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.);
- Всемирная декларация «Об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (принята 30 сентября 2000 г.);
- Федеральный закон от 6 апреля 2011 г. № 64-ФЗ «Об административном надзоре за лицами, освобожденными из мест лишения свободы»;

- Федеральный закон от 2 апреля 2014 г. № 44-ФЗ «Об участии граждан в охране общественного порядка»;
- Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;
- Указ Президента Российской Федерации от 1 сентября 2009 г. № 986 «Об уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка».

В связи с этим деятельность целого ряда социальных институтов, призванных в той или иной мере осуществлять профилактическую работу, становится не только актуальной, но и законодательно обоснованной и подкрепленной.

Как известно, создание условий для изменения социальной позиции несовершеннолетних правонарушителей называется перевоспитанием личности правонарушителей. Суть этого процесса заключается в изменении деструктивных взглядов и мнений в жизни несовершеннолетних, совершивших преступления, для исправления асоциальных и антисоциальных привычек и проступков, которые возникли у них ранее. Неконструктивное поведение правонарушителей не является их врожденной сущностью, но связано с влиянием целого ряда виктимогенных факторов в семье, школе, обществе, способствующих возникновению предпосылок и возможностей преступного поведения. По справедливому мнению специалистов, конструктивный путь развития человека, совершившего преступление, может быть

полностью воссоздан, если правильно организовать процесс его перевоспитания¹.

Объективно существуют некоторые (их можно представить в качестве базовых) задачи организации процесса перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей:

- анализ и классификация видов правонарушителей;
- определение методов, методик, форм воспитания, соответствующих тем или иным видам правонарушения;
- организация социально полезных форм деятельности и мероприятий, в которых участвуют правонарушители;
- определение критериев, методов проверки и оценки мер соблюдения правонарушителей на определенный период.

Классификация осужденных – это разделение на определенные группы на основе таких критериев, как пол, возраст, национальность, состояние здоровья, характер и степень опасности для общества правонарушителя и ряд других характеристик. Цель классификации заключается в обеспечении того, чтобы воздействие перевоспитания было адекватным и соразмерным, оказать помощь правонарушителю в осознании своего неправомерного поведения, а также последствий для общества, для их семей и для самих себя. Исходя из этого предполагается, что они смогут более ясно осознать свое будущее и конструктивно планировать собственную жизнь. Если это невозможно, то образовательные или реабилитационные меры будут малоэффективны, что усугубит разрыв между требованиями общества и государства в части исполнения правосудия и самими правонарушителями.

¹ Никитина Е. О. Место информационной культуры в современном мире // Актуальные проблемы современной науки. 2010. № 2 (52). С. 52–53 ; Ульянова И. В. Педагогика XXI века : монография. М. : Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2017.

Образовательные методы также являются важным элементом перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей с целью достижения воспитательной цели, указанной выше. Так, осуществление уголовного правосудия во Вьетнаме показывает, что образовательные методы в этом плане можно разделить на три группы.

Первая группа включает *методы воздействия на сознание и эмоциональную сферу правонарушителей с целью формирования правосознания и мотивации соблюдения закона и общепринятых норм и правил общественной жизни*. Теоретическим обоснованием применения этой группы методов является известный принцип единства между сознанием и деятельностью, находящий отражение в сочетании внутренней (сознательной) деятельности и внешней (практической) деятельности в процессе перевоспитания личности осужденного. В этой группе методов органы, исполняющие судебное решение во Вьетнаме, могут использовать методы дискурса для систематической демонстрации сущности политической, идеологической, правовой, культурной проблемы; использовать метод разговора с целью общения с осужденным по определенным темам; приводить в качестве примера и модели опыт тех осужденных, которые имели положительный реабилитационный результат.

Вторая группа включает *методы организации для осужденных социально полезных форм деятельности, которые могут правонарушителям сформировать просоциальные навыки*. Очевидно, для того чтобы достичь данной цели, действовать необходимо постоянно, целенаправленно и планомерно. По мнению исследователей из Вьетнама, такими формами могут быть: тренировка, зарядка утром, просмотр социально значимых программ по телевидению, в том числе вечерних новостей. В этом плане эффективным признается метод привлечения к об-

щественно полезным работам. Метод назначения на работы – это, кроме прочего, способ привлечения осужденного к коллективной деятельности, например изготовлению стенгазеты, участию в физическом труде, спортивных мероприятиях и пр.

Третья группа включает такие *методы, как стимулирование повышения социальной активности и регулирование (санкционирование) поведения осужденного во взаимодействии с другими*. В ходе исполнения судебного решения отношение и поведение осужденных должны оцениваться, вознаграждаться или порицаться, чтобы закрепить положительные качества, а также ограничить и исключить негативные. Это становится возможным с помощью методов соревнования, поощрения и наказания, которые прописаны во многих уголовно-правовых документах Вьетнама. Например, ст. 26 Положения о тюрьмах, выпущенная вместе с Указом Правительства № 60/CP от 16 сентября 1993 г., гласит, что «...заключенные могут встречаться со своими родственниками один раз в месяц (за исключением случаев, когда они наказаны), строго соблюдая правила посещения. Каждое посещение родственников – не более 1 часа, за исключением того, если имеется особое разрешение надзирателя (это время может быть увеличено, но не более 3 часов)»¹.

Вышеуказанные методы во Вьетнаме используются органами уголовного преследования в том числе в процессе так называемого политического образования, где ведется работа по таким направлениям, как идеология, нравственное воспитание, трудовое воспитание, физическое воспитание. При этом трудовое воспитание осужденного определяется как самая важная форма перевоспитания. Что характерно, в воспитательно-образовательной системе Вьетнама теоретической основой

¹ Правительственное положение о тюрьмах (Вьетнам) // URL: <https://luatvietnam.vn/an-ninh-trat-tu/ngghi-dinh-60-cp-chinh-phu-2737-d1.html>.

трудового воспитания является марксистско-ленинская трактовка феномена труда: труд, согласно данной концепции, – это основа социального прогресса, условие удовлетворения материальных и духовных потребностей человека, а также необходимый фактор развития личности. Во Вьетнаме четко понимается, что труд представляет собой основную обязанность каждого гражданина. Очевидно, что в большинстве случаев осужденные осуществляли социально опасные действия, находясь в хорошем состоянии здоровья, но не трудясь на благо общества должным образом. Поэтому необходимо воспитать в осужденном достойное отношение к труду в сочетании с другими формами перевоспитания¹.

Основным смысловым содержанием трудового перевоспитания для осужденных при исполнении уголовных решений во Вьетнаме является понимание того, что:

– трудовое воспитание – это обязательная форма исполнения судебных наказаний, особенно для лиц, приговоренных к тюремному заключению, без которой невозможны процессы реабилитации и в конечном счете перевоспитания;

– трудовое воспитание должно комбинироваться с другими методами и формами педагогического воздействия, такими как получение среднего образования, правовая и профессиональная подготовка, политическая информация и др. При этом является необходимым участие в культурных мероприятиях, мероприятиях физической культуры и спорта, соответствующих каждому виду наказания или судебной меры;

¹ Dynamics of The Value-Motivation Sphere Under The Influence of Socio-Psychological Correction in a Person Prone To Deviant Behavior / Valentina B. Salakhova, Tatiana I. Shulga, Maria A. Erofeeva, etc. // Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM). 2018. Vol. 8. Issue 12. December. P. 34–48 ; Erofeeva M., Khramtsova F. Social immunity youth // Japanese Educational and Scientific Review. 2015. № 1 (9). (January–June). Volume XII «Tokyo University Press». 2015. P. 428–436.

– сочетание трудового воспитания с другими формами педагогического воздействия зависит от особенностей и степени социальной опасности совершенного правонарушителем преступления.

На основе применения обозначенных методов и форм воспитания в процессе исполнения уголовных дел, органы и их подразделения, исполняющие уголовные наказания, должны организовать осужденным общественно полезные мероприятия. Для этого необходимо привлекать соответствующих специалистов, в том числе коллективных, которые способны привести в процесс перевоспитания и реабилитации просоциальные ценности. Эти лица и группы призываются прежде всего формировать позитивную психосоциальную среду, которая непосредственно влияет на каждого осужденного.

Важнейший вопрос, который требует особого исследовательского и конкретно-практического осмысления, – это формулирование критериев и мер для проверки и оценки результатов воспитательно-образовательной работы с правонарушителями. Так, профессор М. А. Ефимов предложил следующие результативные критерии применительно к несовершеннолетним лицам, приговоренным к тюремному заключению:

- положительное отношение к труду;
- старательность в процессе обучения;
- уважение и соблюдение всех режимных предписаний и правил пребывания в месте заключения;
- активное участие в культурных, спортивных мероприятиях, а также в социально полезных мероприятиях¹.

¹ Рахматулин З. Р. Непенитенциарный режим ограничения свободы: эффективность и средства обеспечения : дис. ... канд. юрид. наук. Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2018.

Некоторые данные о практике исполнения наказания во Вьетнаме показывают, что для оценки результатов достижения воспитательных целей применительно к правонарушителям можно основываться на следующих показателях:

1. Положительное отношение к деятельности осужденного, отражающееся в том, что он или она всегда завершает свою работу, превышает план работы на производстве, имеет инициативу по увеличению производительности труда.

2. Положительная оценка исполнения осужденным правил и дисциплины учреждения, проявляющаяся в том, что он всегда соблюдает все режимные предписания и правила, не нарушает закон и не подвергается какой-либо форме порицания в процессе исполнения наказания.

3. Желание повышения профессиональных навыков и повышение уровня образования осужденных, отражающееся на серьезности их подхода в процессе обучения.

4. Активность участия в коллективной деятельности осужденного, проявляющаяся в полном включении в эту деятельность, ответственном отношении к действиям коллектива, добросовестном исполнении задач, поставленных органом исполнения судебного решения.

5. Наличие желания улучшить свою материальную и духовную жизнь, ориентируясь на чтение книг и газет, заинтересованности внутренними и международными политическими проблемами, а также активное участие в мероприятиях в области культуры, физической культуры и спорта.

6. Стремление к полезным для людей и общества в целом видам деятельности, а также искреннее раскаяние в совершенных преступлениях.

Можно считать, что если осужденный отвечает всем вышеперечисленным требованиям и критериям, то воспитательно-

образовательные действия по отношению к правонарушителю являются эффективными. Если какие-либо критерии не реализованы, то органам уголовного права необходимо выяснить причины, препятствующие реализации необходимых методов и форм воспитательной работы.

Если просмотреть положительный опыт применения воспитательно-образовательных мер к правонарушителям, в том числе несовершеннолетним, в нашей пенитенциарной системе, то станет очевидным факт определенной универсальности их реализации, действия и, главное, эффективности вне зависимости от географической локализации применения. Так, по мнению экспертов, проверенность и широкое использование алгоритмики воспитательно-образовательных методов, обозначенных выше, во многом позволяют решать серьезные проблемы социализации и ресоциализации представителей подрастающего поколения, совершивших правонарушение, а значит, могут и должны являться серьезным предметом теоретических исследований и практической областью решения сложных социальных, психологических, социально-педагогических задач развития нарушившего закон несовершеннолетнего человека, но не потерянного для общества раз и навсегда.

§ 3. Проблема кадров социальных воспитателей

Как известно, профессиональная деятельность находится в числе важнейших сфер человеческой жизни и является предметом исследования различных отраслей человекознания. В контексте этих исследований актуализируется проблема влияния профессии на личность человека, что нередко находит отражение в психолого-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных специалистов. Особым образом предстает исследовательская проблематика влияния педагогической

деятельности на личность учителя, преподавателя, наставника. Важность последнего обусловливается прямой связью необходимости овладения педагогической профессией с формированием личности самого педагога, его способностей, умений, навыков, опыта отношений и общения, помогающих успешно выполнять специфическую профессиональную деятельность. Однако, как показывает практика, возможны и негативные последствия, такие как нарушение самочувствия, конфликтность, усталость, вплоть до вариантов личностных деформаций, что может проявляться во взаимоотношениях с обучающимися, коллегами, администрацией. Динамика реформационных и инновационных мероприятий, происходящих сегодня в системе образования, предъявляемые требования к профессиональной компетентности педагогов, ненормированность рабочего дня, общее напряжение педагогической деятельности и иные сложности, сопровождающие современную педагогическую профессию, обнаруживают, а зачастую и стимулируют возникновение ряда проблем, одной из которых является проблема так называемого профессионального выгорания педагогов.

Одним из факторов, провоцирующих возникновение данной проблемы, по мнению специалистов, является увеличение в образовательных учреждениях количества детей с ярко выраженным или потенциально возможным девиантным поведением, что остается малоизученным и по сей день.

Показательны результаты исследования удовлетворенности работой и признаков профессионального выгорания среди учителей, работающих с детьми с выраженными эмоциональными и поведенческими отклонениями (девиациями). В проведенном исследовании участвовали 128 учителей из четырех средних общеобразовательных школ и одного политехнического техникума г. Москвы, причем учителя, преподающие только в стар-

ших классах, т. е. работающие с 9 по 11 классы с подростками от 15 до 17 лет. Одна часть выборки – 65 учителей (51 %) – работает в классах для подростков с поведенческими и эмоциональными отклонениями (группа «А»), другая часть – 63 учителя (49 %) – работает в обычных учебных классах (группа «Б»). Все участники получили информацию о предстоящем исследовании в письменной форме, и у каждого из них было взято согласие на участие (доля полученных согласий: 100 %). Полученные результаты обрабатывались анонимно. Для оценки степени удовлетворенности работой и симптомов выгорания была использована анкетная форма, заполняемая участниками исследования самостоятельно. Предполагалось, что у учителей, работающих с подростками с эмоциональными и поведенческими отклонениями, будет наблюдаться более низкая степень удовлетворенности работой и более высокая степень выраженности симптомов выгорания. Ожидалось также, что учителя, работающие с проблемной категорией обучающихся, чаще вербализируют неудовлетворенность своей работой, чем учителя, работающие в обычных учебных классах. Наконец, планировалось обнаружить значительные различия в выраженности симптомов в каждой фазе выгорания у двух групп учителей.

Перед началом эмпирического исследования было осуществлено изучение ряда зарубежных и отечественных источников, содержащих теоретические положения исследуемой проблематики, они же и легли в теоретическую основу проводимого исследования. Так, изучение источников показало, что концепция профессионального выгорания была впервые предложена клиническим психологом Х. Фрейденбергером¹. Несколько позже ученые К. Маслач и С. Джексон (1982 г.) определили понятие профессионального выгорания как «...состояние

¹ Freudenberger H. J. Staff burnout. Journal of Social Issues. 1974. P. 159–165.

истощения, при котором человек цинично относится к ценности своего занятия и сомневается в способности его выполнять»¹. По мнению К. Маслач, выгорание – синдром, который включает в себя три составляющие: эмоциональное истощение, снижение личных достижений и деперсонализацию. Эмоциональное истощение связано с чувством опустошения собственных эмоциональных ресурсов, обессиливанием в работе. Снижение личных достижений связано с ощущением потери эффективности и отрицательной оценкой производительности труда. К деперсонализации относятся отрицательные, циничные или чрезмерно отстраненные реакции на других людей на работе. Эти три компонента представлены в Опроснике выгорания Маслач (Maslach Burnout Inventory, MBI), наиболее широко используемом инструменте для оценки симптомов выгорания².

В России внимание к этой теме заострилось во второй половине XX в. Среди ряда подходов к исследованиям эмоционального выгорания наиболее широко известна концепция В. В. Бойко³. Она включает в себя не только стадии эмоционального выгорания, но и оценку тяжести симптомов на каждом этапе. Бойко определяет выгорание как «разработанный механизм психологической защиты в форме полного или частичного высвобождения эмоций (снижения их энергии) в ответ на повторное травматическое воздействие». В соответствии с концепцией В. В. Бойко профессиональное выгорание пред-

¹ Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory // *Evaluating stress: A book of resources* / Ed. by Wood R. J., Zalaquett C. P. Third edition. Lanham, MD : The Scarecrow Press, 1997. P. 191–218.

² Kokkinos C. M., Davazoglou A. M. Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*. 2009. P. 407–424 ; Maslach D., Jackson S. The measurement of experienced burnout. *J Occup. Behav.* : 1981. P. 397–422.

³ Бойко В. В. Энергия эмоций: эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидающая и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004.

ставляет собой не только приобретенный стереотип поведения на работе, но также может быть своего рода профессиональной деформацией личности. Что касается последнего, исследователь считает, что выгорание является конструктивным, но его последствия становятся негативными, когда эмоциональное выгорание отрицательно влияет на эффективность профессиональной деятельности и межличностных отношений. Таким образом, эмоциональное выгорание приводит к профессиональной деформации личности. Бойко также рассматривает развитие выгорания как долгосрочный и порой хронический, динамический процесс, который развивается поэтапно, в соответствии с механизмом развития стресса, когда присутствуют все три фазы: нервное напряжение (или тревога), сопротивление и истощение.

Можно сказать, что профессиональное выгорание представляет собой многофакторный процесс, который, по сути, является сочетанием стресса, личностных характеристик и рабочей среды. В целом определяются внешние (организационные) факторы, к которым относят рабочую среду и социально-психологические характеристики видов деятельности, связанных с работой, а также внутренние факторы (индивидуальные психологические характеристики). Применительно к педагогической профессии можно констатировать, что основой развития профессионального выгорания в этой сфере является стресс. «Концепция каскада выгорания» предполагает циклическую взаимосвязь между эскалацией проблем, связанных с поведением детей, и эскалацией стресса учителя. Об этом свидетельствует ряд авторов¹. В частности, они считают, что по мере того, как позитивное социальное взаимодействие в классе нарушается,

¹ Jennings P. A., Greenberg M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research. P. 79 ; Maslach D., Jackson S. The measurement of experienced burnout. J Occup Behav, 1981. P. 397–422.

происходит обострение конфликтных отношений, при этом требования к учителю повышаются, что приводит к «каскаду выгорания»¹. Столкнувшись с такими трудными обстоятельствами в классе, учителя могут отреагировать враждебно и принять карательные меры, реакции, которые могут нарушить дидактическую и просоциальную мотивацию учеников и, следовательно, способствовать умножению проблем в классе. Исходя из этого, становится понятен вывод авторов о том, что более глубокие конфликты постепенно приводят к профессиональному выгоранию учителя².

По определению специалистов, удовлетворенность работой (своей профессиональной деятельностью) может быть определена как «позитивное эмоциональное состояние, связанное с оценкой или опытом работы»³. Исследования показывают, что удовлетворенность работой прочно связана с такими показателями и признаками, как уровень производительности труда, качество жизни, стресс, выгорание и намерение сменить работу и др.⁴ Некоторые из зарубежных исследований педагогической профессии показывают, что заработная плата, стресс от работы, количество лет преподавания и организационные нормы отно-

¹ Jennings P. A., Greenberg M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. P. 491–525.

² Tsouloupas C. N., Carson R. L., Matthews R., etc. Exploring the association between teachers perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*. P. 173–189.

³ Locke E. A. The nature and causes of job satisfaction // *Handbook of Industrial and Educational Psychology* / Ed. by Dunnette M. D. Chicago, IL : Rand McNally, 1976.

⁴ Christen M., Iyer G., Soberman D. Job satisfaction, job performance, and effort: A reexamination using agency theory. *J. Mark.* 2006. P. 137–150 ; Alexopoulos E. C., Palatsidi V., Tigani X., etc. Exploring stress levels, job satisfaction, and quality of life in a sample of police officers in Greece // *Saf. Health Work*. 2014. P. 210–215.

сятся к факторам, которые тесно связаны с удовлетворенностью работой¹.

Исследования, проведенные в России, как правило, не обнаруживают столь тесной связи между удовлетворенностью на работе в финансовом или моральном плане и проявлением симптомов выгорания². Вместе с тем также установлено, что справедливая материальная (финансовая) компенсация имеет немалое значение для предотвращения развития профессионального выгорания, что подтверждается объективными данными³.

Что касается собственно проведенного эмпирического исследования, то по сути дела оно представляло собой попытку изучить связь между выраженностью симптомов профессионального выгорания у учителей, которые работают с детьми с поведенческими девиациями, в сравнении с выраженностью таковых симптомов у учителей, которые работают в обычных учебных классах. Кроме того, были оценены уровень и иерархия факторов удовлетворенности работой учителей обеих групп.

Разница между двумя изученными группами заключается в контингенте учащихся. Все подростки из классов для детей с поведенческими и эмоциональными девиациями были переведены в этот класс в связи с поведенческими отклонениями или дисциплинарными проблемами в их прежних школах, та-

¹ Ferguson K., Frost L., Hall D. Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal Teach. Learn.* 2012. P. 27–42 ; Nojani M. I., Arjmandnia A. A., Afroz G. A., etc. The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems // *Procedia. Soc. Behav. Sci.* 2012. P. 2900–2905.

² Бойко В. В. Энергия эмоций: эмоции в общении ; Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008.

³ Cordes C. L., Dougherty T. W., Blum M. Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior.* P. 685–701.

кими как частые драки, неуважительное поведение в отношении учителей и другие случаи серьезных нарушений социальных норм и школьных правил. Решение о переводе осуществлялось на основании заключения специальной комиссии, обычно состоявшие из педиатров, психологов, психиатров, социальных работников и педагогов, которые оценивали каждый случай с разных точек зрения и принимали соответствующее решение. Поведенческие и эмоциональные проблемы учеников из специального класса соответствовали критериям следующих состояний: вызывающее протестное позиционирование, расстройство поведения, расстройство прерывистой вспыльчивости, деструктивное расстройство дисрегуляции настроения.

Для оценки степени профессионального выгорания был использован стандартизованный показатель самооценки симптомов выгорания В. В. Бойко. Эта мера содержит шкалы «напряжение», «резистентность» и «истощение», которые в совокупности оценивают степень развития симптомов выгорания. Каждый из этих этапов содержит несколько подшкал или собственных симптомов выгорания. Так, напряжение включает следующие подшкалы-симптомы: переживание травматических обстоятельств, неудовлетворенность собой, чувство угнетения, беспокойство и депрессия; резистентность включает в себя: неадекватную эмоциональную реакцию, эмоциональную дезориентацию, расширение зоны эмоциональной отстраненности и сокращение профессиональных обязанностей, а истощение включает в себя такие симптомы, как эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личная отстраненность и психосоматические проявления.

Для оценки степени удовлетворенности своей работой была использована анкетная форма «Удовлетворенность работой»

В. А. Розановой¹. Она содержит 14 утверждений, и респондентов просят оценить их в рейтинговой шкале Ликерта от 1 до 5. Общий балл находится в диапазоне от 14 до 70 баллов. Если результат равен 40 или выше, это указывает на неудовлетворенность человека профессиональной деятельностью. В противном случае, если результат составляет менее 40 пунктов, результат указывает на удовлетворенность человека своей работой. Кроме того, этот метод может быть использован для оценки удовлетворенности работы определенной группы и всего коллектива. В этом случае проводится анализ среднего балла группы.

Итак, согласно полученным и проанализированным результатам, в группе «А» 85 % учителей были «удовлетворены» своей работой, «не полностью удовлетворены» – 9 % учителей, «полностью неудовлетворены» – 6 % учителей. Наибольшая удовлетворенность была связана с фактором «отношения с коллегами», а наименьшая удовлетворенность – с факторами «зарплата» и «возможности для продвижения». В группе «Б» 97 % учителей были «удовлетворены» своей работой, «не полностью удовлетворены» – 3 % учителей, соответственно, «полностью неудовлетворены» – 0 % учителей. Наибольшая удовлетворенность была связана с такими факторами, как: «отношения с коллегами, учащимися и их опекунами», «готовность к занятиям», «внеклассные мероприятия» и «общение со студентами-воспитателями». Наименьшая удовлетворенность – с факторами «зарплата» и «возможности для продвижения».

Статистический анализ показал, что коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0,907. Связь между переменными прямая, сила связи по шкале Чеддока – высокая. Число степеней свободы (f) равно 11. Критическое значение теста Спирмена

¹ Розанова В. А. Психология управления : учебное пособие. 5-е изд. М. : Альфа-Пресс, 2008.

для выгорания и удовлетворенности работой среди учителей с учетом числа степеней свободы составляет 0,56, наблюдаемое значение теста выше критического ($P_{obs} > p_{crit}$). Следовательно, уровень статистически значим ($p < 0,05$). Таким образом, при анализе анкет измерение степени удовлетворенности работой показало, что работа в классах для детей с эмоциональными и поведенческими расстройствами существенно влияет на степень удовлетворенности работой в целом.

Чтобы исследовать степень развития симптомов выгорания, были проанализированы данные, полученные из опросника В. В. Бойко. Результаты показывают подробную картину синдрома «эмоционального выгорания» и степень развития ведущих симптомов «выгорания». Так, у большинства учителей в группе «А» (56 %) сформировалась фаза резистентности. Это говорит о том, что учителя разработали механизмы психологической защиты и резистентности. Фаза напряженности сформировалась у 26 % учителей, фаза истощения – у 50 % учителей. Все три этапа находятся на стадии развития: напряжение (67 %), сопротивление (38 %), истощение (44 %), т. е. учителя испытывают психоэмоциональное напряжение и стресс, которые способствуют развитию симптомов эмоционального выгорания.

Результаты изучения степени развития симптомов выгорания среди учителей, работающих в обычных классах, показывают, что у большинства учителей в группе «Б» (56 %) сформировалась фаза истощения, а фазы напряжения и резистентности сформировались у 19 % и 44 % учителей соответственно. Согласно этим результатам, фаза напряжения находится в стадии развития у 69 % участников, фаза резистентности – у 50 % учителей, фаза истощения – у 31 % учителей. Это указывает на то, что учителя группы «Б» испытывают большую степень депрес-

сии и тревожности, которые вызывают синдром эмоционального выгорания.

Также проанализирована степень развития некоторых симптомов различных фаз выгорания среди учителей выборки групп «А» и «Б». Анализ симптомов фазы напряжения показывает, что у 64 % учителей группы «А» и у 28 % учителей группы «Б» развился такой симптом эмоционального выгорания, как «опыт психотравматических обстоятельств». Этот симптом проявляется в повышении восприимчивости к психотравматическим факторам и эмоциональном расстройстве, связанном с ними. Неразрешимость ситуации приводит к развитию других симптомов «выгорания». Признак «неудовлетворенности собой» развивается у 44 % и 21 % учителей соответственно. Эти учителя недовольны собой, своей профессией, положением или конкретными обязанностями. Симптом под названием «чувство обеспокоенности» сформирован у 23 % учителей группы «А» и 21 % учителей группы «Б». Этот симптом действует как предвестник развивающегося стресса. То есть психотравматические обстоятельства влияют на учителей, и они испытывают чувство упадка и безысходности. Это состояние интеллектуального и эмоционального тупика. Такой симптом, как «тревога и депрессия», формируется у 18 % учителей группы «А» и 47 % учителей группы «Б». Таким образом, это свидетельствует о том, что учителя, не работающие в классах с детьми с эмоциональными и поведенческими расстройствами, испытывают более сильное беспокойство, чем учителя, работающие на занятиях с детьми с поведенческими проблемами.

У некоторых учителей развилась фаза резистентности, поэтому была проанализирована степень развития ее индивидуальных симптомов. Симптом «неадекватной эмоциональной реакции» наиболее ярко выражен в данной фазе среди учителей

группы «А», он сформирован у 61 % учителей этой группы, и у 21 % учителей группы «Б». Тяжесть этого синдрома является несомненным «признаком выгорания», и это показывает, что учителя больше не осознают разницу между двумя принципиально разными явлениями: ограничением проявления эмоций и неадекватной избирательной эмоциональной реакцией.

У преподавателей группы «Б» наиболее выраженный симптом «сокращения профессиональных обязанностей», он сформирован у 56 % учителей этой группы, в группе «А» этот симптом имеется у 44 % учителей. Сокращение проявляется в попытках облегчить или уменьшить обязанности, связанные с эмоциональными затратами. Симптом «эмоциональной дезориентации» выражен у 53 % учителей группы «А» и 40 % учителей группы «Б». Этот симптом делает более выраженной неадекватную реакцию в отношениях со студентами и коллегами.

Симптом «расширения зоны эмоционального ограждения» сформировался у 56 % учителей группы «А» и 31 % учителей группы «Б». Формирование этого симптома указывает на то, что учителя устали от работы, связанной с контактами, беседами, ответами на вопросы.

Симптом «эмоциональной отстраненности» сформирован у 23 % учителей группы «А» и 44 % учителей группы «Б». При возникновении этого симптома учителя часто отстраняют эмоции из сферы профессиональной деятельности. Реакция без чувств и эмоций является наиболее ярким симптомом «выгорания». Это свидетельствует о профессиональной деформации и вредит участникам профессиональной коммуникации.

Симптом «личного отстранения» формируется у 50 % учителей группы «А» и 34 % учителей группы «Б». Этот симптом проявляется в широком спектре особенностей мышления и действий профессионала в процессе общения, но наиболее замет-

ным является потеря интереса к людям – участникам профессиональной деятельности.

Основываясь на анализе симптомов эмоционального выгорания, мы обнаружили, что у преподавателей группы «А» наиболее выражены такие симптомы эмоционального выгорания, как опыт психотравматических обстоятельств (у 64 % – сформированный симптом), неадекватная эмоциональная реакция (у 61 % – сформированный симптом), эмоциональный дефицит (преобладающий симптом у 67 % учителей). Для учителей группы «Б» наиболее выраженными являются такие симптомы эмоционального выгорания, как беспокойство и депрессия (у 47 % – сформированный симптом), снижение профессиональных обязанностей (у 56 % – сформированный симптом), эмоциональный дефицит (у 50 % – сформированный симптом). Для определения значимости различий в степени тяжести фаз напряжения, резистентности, истощения и синдрома эмоционального выгорания в целом среди учителей группы «А» и группы «Б» мы использовали критическое значение t-теста Стьюдента. Для фазы напряжения для заданного количества сравниваемых групп значение t-критерия Стьюдента равно 1,5. Число степеней свободы $f = 64$. Критическое значение t-теста Стьюдента составляет 1,998, уровень значимости $\alpha = 0,05$. Различия не являются статистически значимыми ($p > 0,05$). Для фазы резистентности для заданного количества сравниваемых групп значение t-критерия Стьюдента составляет 1,91. Различия не являются статистически значимыми ($p > 0,05$). Для фазы истощения для заданного количества сравниваемых групп значение t-критерия Стьюдента – 1,61. Различия не являются статистически значимыми ($p > 0,05$). Статистический анализ показал, что с точки зрения тяжести симптомов не было существенных различий между учителями группы «А» и группы «Б». Значи-

тельные различия были обнаружены только по степени тяжести симптомов в каждой фазе. Таким образом, у большинства учителей группы «А» сформировались такие симптомы, как опыт психотравмирующих обстоятельств, неадекватная избирательная эмоциональная реакция и эмоциональный дефицит.

Обобщая полученные данные, можно заключить, что большее число учителей, работающих с подростками с эмоциональными и поведенческими расстройствами, сообщили о крайней неудовлетворенности их работой, чем учителя, которые работают в обычных учебных классах. Кроме того, меньшее количество учителей из этой группы сообщили о удовлетворенности своей работой. Наряду с этим было интересно отметить разницу в факторах, связанных с удовлетворенностью работой. Так, учителя, работающие с подростками с эмоциональными и поведенческими расстройствами, сообщали об удовлетворенности своими отношениями с коллегами как об основном факторе, в то время как учителя, работающие в обычных классах, сообщали также об их удовлетворенности отношениями со своими учениками и воспитателями учащихся. Между учителями групп «А» и «Б» не было выявлено значимых различий по тяжести симптомов и по фазам эмоционального выгорания. Однако были обнаружены значимые различия в выраженности симптомов в каждой фазе. Таким образом, у 64 % учителей группы «А» наиболее выражены такие симптомы эмоционального выгорания, как опыт психотравматических обстоятельств, неадекватная эмоциональная реакция была выявлена у 61 % участников, а эмоциональный дефицит – у 67 % учителей, работающих в классах для детей с эмоциональными и поведенческими расстройствами.

Несмотря на то, что полученные в ходе исследования данные имеют определенные статистические ограничения (фикси-

рованный возраст обучающихся, городская среда, нелонгитюдность характера эксперимента), очевидно, что в той или иной мере они уже могут быть использованы педагогами и психологами образовательных учреждений, в частности для разработки и реализации программы профилактики и коррекции личностных деформаций у педагогов, в том числе работающих с детьми девиантного поведения, а также работающих в проблемных социальных микросредах. Наряду с этим небезынтересными были бы и будущие исследования по этому направлению, в которых возможны сравнения данного исследовательского предмета в городских и сельских типах поселения, а также сравнения изучаемых показателей у педагогов, работающих с разновозрастными группами обучающихся.

*Приложение 1***Практико-ориентированные вопросы для подготовки
к зачетно-экзаменационным мероприятиям
по дисциплине «Социальная педагогика»**

1. На примере вашего этапа социализации покажите, какие факторы и агенты наиболее активно влияют на ваше личностное и профессиональное развитие.
2. Предложите ряд условий, способствующих самоизменению человека в позитивном направлении на том или ином (по вашему выбору) возрастном этапе.
3. Сформулируйте проблемы, требующие социально-педагогического решения, характерные для той или иной (по выбору) возрастной категорий в вашем городе (микрорайоне).
4. Покажите виктимогенные обстоятельства, имеющиеся в вашем городе, округе или районе (по выбору), и способы их минимизации.
5. На примере конкретной семьи выявите линии ее взаимосвязи с другими микрофакторами социализации и возможности психолого-педагогического влияния на них.
6. Предложите психолого-педагогические способы нейтрализации десоциализирующих влияний на человека, находящегося в контркультурной организации.
7. Покажите наиболее важные цели социального воспитания, которые можно достичь в летнем оздоровительном лагере.
8. Вы инспектор ПДН, которого пригласили на общешкольное родительское собрание. Составьте план доклада на родительском собрании по теме: «Проблема распространения неонацистских идей в образовательном учреждении».

9. Предложите как социальный педагог план занятия со старшекласниками на тему: «Семья – источник развития личности». Каков будет состав участников?

10. Вы инспектор ПДН. На вашей территории находится двор, прилегающий к образовательному учреждению и превратившийся в откровенно асоциальную среду, пагубно влияющую на воспитанников школы. Какие действия вы предпримите для исправления ситуации?

11. В школе, которую вы курируете, набрали 1 класс детей из неблагополучных семей. Предложите совместный план работы социального педагога и инспектора ПДН на период с сентября по декабрь.

12. В школу, где вы являетесь социальным педагогом, перевели пять детей из семей, некогда живших в «горячей точке». В чем будет заключаться ваша помощь этим детям в адаптации к школе и их интеграции в ее жизнедеятельность?

13. Вы узнали, что несколько учеников школы вовлечены в тоталитарную секту. Каковы ваши действия как инспектора ПДН?

14. Предложите проект ток-шоу на актуальную для старшекласников тему.

15. Перечислите (приведите примеры), в каких ситуациях социальный педагог может лишь частично соблюдать принцип конфиденциальности после получения данных социально-педагогического обследования клиентов.

16. В виде схемы изобразите систему социального воспитания в микрорайоне с учетом всех субъектов воспитывающей деятельности.

17. Вам поручили провести обучающее занятие для родителей по их готовности к эффективному общению с детьми. Обсудите важные темы для семейного круга общения: а) знание друзей ребенка и их взаимоотношения; б) знание достижений и успехов в школе... Самостоятельно продолжите список тем для совместного обсуждения, повышающий эффективность общения и взаимодействия членов семьи.

18. Руководитель образовательного учреждения попросил вас помочь в организации и проведении межведомственной научно-практической конференции на тему: «Предупреждение отклоняющегося поведения в образовательном учреждении». Представителей каких организаций и ведомств вы пригласите? Представьте примерный перечень тематических секций конференции, темы «мастер-классов».

19. Восьмиклассница Оля И., прежде учившаяся почти на одни пятерки, резко снизила показатели успеваемости по предметам в школе, стала регулярно пропускать уроки. По словам классного руководителя, обратившегося к вам за помощью, «Олю не узнать, она стала груба, необщительна, а на днях пришла в школу с явным запахом алкоголя». Ваши действия как инспектора ПДН.

20. К вам как к социальному педагогу подошел учитель начальных классов со словами: «Все! Видеть их больше не могу! Завтра я на уроки не выйду!» Что вы предпримите как специалист, чтобы разрешить ситуацию конструктивно?

21. Разработайте ориентировочный план мероприятий на учебное полугодие по профилактике экстремизма для обучающихся 9–11 классов общеобразовательной школы.

22. Разработайте план-конспект занятия по пропаганде здорового образа жизни для учеников 7–8 классов общеобразовательной школы.

23. Родители одного из шестиклассников дают каждый день сыну на личные расходы крупную сумму денег (семья имеет высокий уровень доходов). Мальчик этим постоянно бравирует, оскорбляет других учеников и особенно мальчика-сироту, которого воспитывает бабушка. Какую психолого-педагогическую проблему вы здесь видите? Предложите алгоритм действий социального педагога в данной ситуации. Будет ли необходимо вмешательство инспектора ПДН, и если будет, то при каких обстоятельствах?

24. На перемене возникла драка между учениками восьмого класса. Один из учеников получил легкое ножевое ранение руки. Каковы будут дальнейшие действия социального педагога? Какие субъекты профилактики будут привлечены? Предложите схему работы инспектора ПДН.

*Приложение 2***Примерные тестовые задания по учебной дисциплине
«Социальная педагогика»****Пояснительная записка к тесту****1. Основные положения:**

Спецификация теста – выходной контроль по дисциплине «Социальная педагогика».

Цель – проверка знаний по дисциплине. Тест определяет итоговый уровень знаний по окончании изучения дисциплины.

Уровень сложности – средний.

Место проведения – аудитория.

Форма проведения – индивидуальная (с использованием бумажного носителя).

Алгоритм формирования теста: 25 вопросов, 4 варианта ответа, один вариант ответа – правильный.

Критерии оценки тестовых заданий: правильный ответ – 1 балл; неправильный ответ – 0 баллов.

0–12 баллов – оценка «неудовлетворительно» – обучающийся допустил число ошибок, превосходящее норму, при которой может быть выставлена оценка «3», или правильно выполнил менее половины работы.

13–17 баллов – оценка «удовлетворительно» – обучающийся выполнил не менее половины работы, но допустил восемь и более недочетов.

18–21 балл – оценка «хорошо» – обучающийся выполнил работу полностью, допустив более трех, но менее восьми недочетов.

22–25 баллов – оценка «отлично» – обучающийся выполнил работу без ошибок, допустил не более трех недочетов.

Инструкция для проверяющего. Тест выполняется на бумажном носителе. Индивидуально. Время на выполнение теста – 30 мин. За каждый верный ответ вы получаете 1 балл, за неверный – 0 баллов. Максимальное количество баллов – 25.

2. Тестовые задания:

Уважаемые курсанты (обучающиеся)!

Прежде чем приступить к выполнению заданий, внимательно ознакомьтесь с инструкцией. Отвечая на вопрос с выбором правильного ответа, правильный, на ваш взгляд, ответ обведите в кружок (одну из цифр 1, 2, 3, 4). Время на выполнение теста – 30 мин. За каждый верный ответ вы получаете 1 балл, за неверный – 0 баллов. Максимальное количество баллов – 25.

Вопрос № 1. Что изучает социальная педагогика?

1. Закономерности целостного педагогического процесса.
2. Возрастные особенности социального развития личности.
3. Социальное воспитание человека, осуществляемое на протяжении всей его жизни.

4. Закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные их принадлежностью к определенным общественным группам.

Вопрос № 2. Социальная педагогика – это...

1. Самостоятельная наука гуманитарного блока.
2. Интегративная отрасль педагогического знания.
3. Прикладная дисциплина социологии.
4. Раздел общей педагогики.

Вопрос № 3. Кто в XIX в. предложил термин «социальная педагогика»?

1. Г. Ноль.

3. М. Вебер.

2. Ф. Дистервег.

4. К. Д. Ушинский.

Вопрос № 4. Определите, кому из ученых принадлежит идея о том, что «социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа».

1. Г. Боймер.

3. П. Наторп.

2. С. Т. Шацкий.

4. Ж. Пиаже.

Вопрос № 5. Предмет социальной педагогики заключается в...

1. Социальном становлении человека на всех возрастных этапах.

2. Исследовании воспитательных сил общества и способов их актуализации.

3. Развитии человека в различных социальных институтах.

4. Феномене взаимодействия между людьми, которое может быть не только межличностным, но и между личностью и группой, а также межгрупповым.

Вопрос № 6. Функции социальной педагогики:

1. Теоретико-познавательная, прикладная, гуманистическая.

2. Ценностно-ориентационная, регулятивная, коммуникативная.

3. Научно-исследовательская, интегрирующая, коррекционная.

4. Методологическая, теоретико-познавательная, мировоззренческая.

Вопрос № 7. Социальная педагогика – это...

1. «Наука, объектом исследования которой является общество».
2. «Отрасль педагогической науки, объектом исследования которой является ребенок».

3. «Наука, объектом исследования которой является государство».

4. «Наука, объектом исследования которой является социальная группа, межличностное или межгрупповое взаимодействие».

Вопрос № 8. Отличие воспитания от стихийной социализации заключается в том, что в его основе лежит...

1. Социальная позиция.
2. Социальная мобильность.
3. Социальное действие.
4. Возможность работать творчески.

Вопрос № 9. К направлениям социального воспитания НЕ относится...

1. Физическое воспитание.
2. Социокультурное воспитание.
3. Нравственное воспитание.
4. Формирование познания.

Вопрос № 10. Социальное воспитание выполняет следующую задачу:

1. «Оказание помощи ребенку в успешном и эффективном прохождении процесса социализации».
2. «Индивидуальная помощь ребенку в кризисной ситуации».
3. «Формирование профессионализма».
4. «Защита прав ребенка на достойную жизнь в обществе, его профессиональное самоопределение».

Вопрос № 11. Социальное воспитание НЕ характеризуется:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. Организацией. | 3. Направленностью. |
| 2. Недостижимостью. | 4. Содержанием. |

Вопрос № 12. Верно ли утверждение, что социальное воспитание является целенаправленным процессом, обеспечивающим развитие и саморазвитие личности?

1. Да.
2. Нет.
3. При определенных социальных условиях.
4. При определенных психолого-педагогических условиях.

Вопрос № 13. Какое правило НЕ подходит для социального педагога, реализующего принцип гуманизма?

1. Достойное отношение ко всем детям независимо от физического, материального, социального положения.
2. Признание права каждого ребенка быть самим собой.
3. Формирование уважения к себе и к окружающим через позицию «Я сам» и интеграцию в общество.
4. Авторитарный стиль – основа взаимоотношений с несовершеннолетним.

Вопрос № 14. К принципу природосообразности НЕ относится следующее утверждение:

1. Социальный педагог в своей практике руководствуется независимостью от природных особенностей личности.
2. Применяя принцип природосообразности, следует помнить о культурном наследии в развитии личности.
3. Принцип природосообразности означает, что социальный педагог в своей практике руководствуется только факторами естественного, природного развития ребенка.

4. В соответствии с принципом природосообразности человек должен иметь чувство сопричастности природе и социуму как ее части.

Вопрос № 15. Образовательно-воспитательная, диагностическая, организаторская, прогностическая, организационно-коммуникативная, охранно-защитная, посредническая, самообразовательная, коррекционно-реабилитационная, предупредительно-профилактическая, методическая, эвристическая – это... деятельности социального педагога.

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. Цели. | 3. Объекты. |
| 2. Функции. | 4. Принципы. |

Вопрос № 16. Объектом деятельности социального педагога является (являются)...

1. Ребенок, процесс его развития, воспитания, социального становления.
2. Люди, имеющие социальные проблемы или затруднения, независимо от возраста.
3. Иностранцы граждане.
4. Подросток с делинквентным поведением.

Вопрос № 17. Компетентность социального педагога НЕ включает...

1. Коммуникативные умения.
2. Познавательные умения.
3. Организационные умения.
4. Умения вождения автомобиля.

Вопрос № 18. Структурная модель деятельности социального педагога:

1. Объект→субъект→функции→средства→цель.
2. Цель (задачи)→субъект→функции→средства→объект.
3. Субъект→объект→цели (задачи)→функции→средства.
4. Все ответы неверны.

Вопрос № 19. К объекту деятельности социального педагога НЕ относятся...

1. Престарелые люди.
2. Дети, подростки, юноши с интеллектуальными, педагогическими, психологическими и социальными отклонениями.
3. Дети, подростки, юноши, имеющие физические нарушения развития.
4. Дети, подростки, юноши, имеющие психические, интеллектуальные нарушения развития.

Вопрос № 20. «Принцип эффективного взаимодействия социального педагога и ребенка, который заключается в целенаправленном тесном сотрудничестве социального педагога с другими работниками учреждения образования и всеми социальными институтами по разрешению социально-педагогических проблем – это...».

1. Принцип целесообразности.
2. Принцип культуросообразности.
3. Принцип центрации.
4. Принцип взаимодействия.

Вопрос № 21. К принципам эффективного взаимодействия социального педагога и ребенка не относятся: принцип профессионализма, целесообразности...

1. Принцип личностно-ориентированного подхода.
2. Принцип ориентации на положительные стороны в личности.
3. Принцип взаимодействия.
4. Принцип культуросообразности.

Вопрос № 22. Такие качества, как самоконтроль, самокритичность, самооценка, самоанализ, относятся к...

1. Качествам формирования правовой культуры.
2. Психоаналитическим качествам.
3. Профессиональным качествам.
4. Коммуникативным качествам.

Вопрос № 23. В «Должностных обязанностях социального педагога» определены основные виды помощи, которые оказывает социальный педагог ребенку, к ним НЕ относится:

1. Социально-бытовая.
2. Заочная.
3. Социально-психологическая.
4. Социально-педагогическая.

Вопрос № 24. Методика работы социального педагога может быть истолкована как...

1. Совокупность способов социально-педагогической деятельности.
2. Отрасль знаний о законах природы.
3. Отрасль психологических знаний.
4. Отрасль педагогических знаний.

Вопрос № 25. Способ взаимодействия социального педагога и подопечного с целью решения социально-педагогической проблемы, способствующий социализации подопечного – это...

1. Вид учебной деятельности.
2. Метод работы социального педагога.
3. Средство психологического внушения.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 26. К методам социально-педагогической деятельности НЕ относят:

1. Методы профилактики.
2. Методы угрозы.
3. Методы реабилитации.
4. Метод коррекции.

Вопрос № 27. «Система строго последовательных действий профессионала, нацеленных на решение социально-педагогической проблемы – это...»

1. Метод правовой работы.
2. Технология социально-педагогической работы.
3. Метод культурно-просветительской работы.
4. Метод психолого-педагогической работы.

Вопрос № 28. Правила успешного применения методов поощрения и наказания (укажите неверный ответ):

1. Требуют уважительного отношения к ребенку.
2. Должны применяться авторитетным в лице ребенка человеком.
3. Должны быть мобильны и индивидуальны.
4. Должны быть жесткими.

Вопрос № 29. Приучение, упражнение, требование, создание воспитывающих ситуаций, инструктаж относятся к следующей группе социально-педагогических методов – это...

1. Методы финансового контроля.
2. Методы правового регулирования.
3. Методы организации деятельности.
4. Метод социального воспитания.

Вопрос № 30. Социализация – это...

1. Процесс и результат усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также самоизменение человека.

2. Процесс создания условий для развития и ценностной ориентации человека.

3. Реализации внутренне присущих задатков и свойств человека.

4. Сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества.

Вопрос № 31. «Развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит, это...».

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1. Социализация. | 3. Ресоциализация. |
| 2. Диссоциализация. | 4. Реструктуризация. |

Вопрос № 32. Процесс социализации можно представить как совокупность четырех составляющих. Какая из составляющих указана неверно?

1. Стихийная социализация.
2. Просвещение.
3. Относительно направляемая социализация.

4. Относительно социально контролируемая социализация (социальное воспитание).

Вопрос № 33. Автор термина «социализация» применительно к человеку.

- | | |
|-----------------|------------------|
| 1. Э. Дюркгейм. | 3. А. В. Мудрик. |
| 2. Ф. Гиддингс. | 4. Г. Боймер. |

Вопрос № 34. Сколько существует групп факторов социализации?

- | | |
|------------|-------------------|
| 1. Три. | 3. Не определено. |
| 2. Четыре. | 4. Шесть. |

Вопрос № 35. К социально-психологическим механизмам социализации относится...

- | | |
|------------------|---------------|
| 1. Тренинг. | 3. Рефлексия. |
| 2. Консультация. | 4. Беседа. |

Вопрос № 36. Сущность процесса социализации заключается в...

1. Приспособлении человека к социуму.
2. Усвоении человеком социальных установок.
3. Сочетании социальной адаптации человека и его обособления.
4. Обособлении человека от социума.

Вопрос № 37. Научные подходы к пониманию процесса социализации человека:

1. Гендерный и возрастной.
2. Субъект-объектный и субъект-субъектный.
3. Ценностно-смысловой и диагностико-аналитический.
4. Антропологический и акмеологический.

Вопрос № 38. Основовопложники субъект-объектного подхода к пониманию процесса социализации:

1. Э. Дюркгейм и Т. Парсонс.
2. К. Маркс и Ф. Энгельс.
3. Ж. Пиаже и Р. Мертон.
4. Ч. Кули и Д. Г. Мид.

Вопрос № 39. К социально-педагогическим механизмам социализации НЕ относится...

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. Традиционный. | 3. Институциональный. |
| 2. Экзистенциальный. | 4. Межличностный. |

Вопрос № 40. В социальной педагогике выделяются две группы механизмов социализации, а именно:

1. Ценностно-смысловые и практико-ориентированные.
2. Социально-психологические и социально-педагогические.
3. Половозрастные и социально-профессиональные.
4. Социально-психологические и практико-ориентированные.

Вопрос № 41. Процесс и результат усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также самоизменение человека – это...

1. Социализация человека.
2. Воспитание человека.
3. Развитие человека.
4. Обучение человека.

Вопрос № 42. Кто или что из предложенного может являться агентом социализации?

1. Сосед по квартире.
2. Любимая собака.
3. Компьютерная сеть Интернет.
4. Воображаемый друг.

Вопрос № 43. Действующие на развитие человека многочисленные условия называют...

1. Механизмами социализации.
2. Факторами социализации.
3. Средствами социализации.
4. Методами социализации.

Вопрос № 44. Какие группы задач человек решает (призван решать) как субъект социализации?

1. Естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические.
2. Психолого-педагогические, социально-профессиональные.
3. Когнитивные, эмоциональные.
4. Этноконфессиональные, поведенческие.

Вопрос № 45. Самоизменение человека может иметь следующие векторы:

1. Просоциальный, асоциальный, антисоциальный.
2. Рациональный, эмоциональный, конатический.
3. Индивидуальный, личностный, индивидуалистический.
4. Девиантный, делинквентный, криминальный.

Вопрос № 46. Становление самосознания личности, ее самоопределение, самореализация и самоутверждение как субъекта социализации относятся к группе...

1. Естественно-культурных задач.
2. Социально-культурных задач.
3. Социально-психологических задач.
4. Социально-педагогических задач.

Вопрос № 47. Какого человека следует называть «жертвой социализации»?

1. Человека, не адаптированного в обществе, потенциального правонарушителя.
2. Человека, стремящегося адаптироваться в обществе, но в силу личностных особенностей не способного к этому.
3. Как человека, полностью адаптированного в обществе, без «собственного лица», так и человека, допускающего анти-социальные поступки.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 48. Какое утверждение является более верным?

1. Человек до достижения им совершеннолетия является объектом социализации.
2. Человек является не только объектом, но и субъектом социализации.
3. Человек с рождения всегда является субъектом социализации.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 49. Самоутверждение личности относится к группе...

1. Естественно-культурных задач социализации.
2. Социально-культурных задач социализации.
3. Социально-психологических задач социализации.
4. Социально-педагогических задач социализации.

Вопрос № 50. Нарушение баланса между социальной адаптацией и обособлением в обществе позволяет рассматривать человека как...

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| 1. Объект социализации. | 3. Жертву социализации. |
| 2. Субъект социализации. | 4. Все ответы неверны. |

Вопрос № 51. Процесс социализации личности имеет три основные фазы:

1. Эндориоризация.
2. Социальная автономизация.
3. Социальная интеграция.
4. Социальная адаптация.

Вопрос № 52. Является ли юношеский возраст этапом социализации?

1. Да.
2. Нет.
3. В зависимости от возрастной периодизации.
4. В зависимости от психологической теории.

Вопрос № 53. Для социальной адаптации не характерно...

1. Наличие профессиональных знаний у человека.
2. Приспособление индивида к реально существующим условиям среды обитания, к ролевым функциям, социальным нормам, к группам, организациям, институтам.
3. Начало с момента рождения.
4. Освоение способов проживания в человеческом сообществе и осознание себя его частью.

Вопрос № 54. Люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает жизнь человека и которые играют большую роль в его становлении, – это...

1. Макрофакторы социализации.
2. Мезофакторы социализации.
3. Средства социализации.
4. Агенты социализации.

Вопрос № 55. Социальная адаптация – приспособление индивида к реально существующим условиям среды его обитания?

1. Да.
2. Нет.
3. При соблюдении социально-педагогических условий.
4. Если у индивида нет физических увечий.

Вопрос № 56. Социальная интеграция – осознанное включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека, заявление о своей принадлежности общностям, в расстановке приоритетов?

1. Да.
2. Нет.
3. При соблюдении социально-педагогических условий.
4. Если у индивида нет физических увечий.

Вопрос № 57. К мегафакторам социализации относятся...

1. Семья, средства массовой коммуникации, государство, этнос.
2. Космос, планета, мир, интернет.
3. Воспитание, обучение, образование.
4. Соседство, группа сверстников, религиозные организации.

Вопрос № 58. Социолого-политологическое понятие, обозначающее совокупное человеческое сообщество, существующее на нашей планете.

1. Космос.
2. Мир.
3. Вселенная.
4. Земля.

Вопрос № 59. Согласно С. Хантингтону насчитывается восемь основных цивилизаций. Какая из перечисленных цивилизаций не относится к указанным С. Хантингтоном цивилизациям?

1. Западная.
2. Славяно-православная.
3. Исламская.
4. Иудаистская.

Вопрос № 60. Космос, звезды, Солнце, планета, мир, которые в той или иной степени через другие группы факторов влияют на социализацию жителей Земли, относятся к...

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1. Макрофакторам. | 3. Мегафакторам. |
| 2. Микрофакторам. | 4. Мезофакторам. |

Вопрос № 61. В соответствии с принципом... воспитания у человека необходимо культивировать этические установки по отношению к природе, планете, формировать природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение.

1. Культуросообразности.
2. Историзма.
3. Природосообразности.
4. Гуманизма.

Вопрос № 62. «Совокупность специфических социально-психологических признаков, влияющих на стиль жизни, мышление, поведение определенных групп людей, относится к мезофакторам социализации – это...».

1. Регион.
2. Поселение.
3. Этнос.
4. Мир.

Вопрос № 63. «Совокупность сложившихся в стране социальных отношений между людьми – это...».

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1. Государство. | 3. Общество. |
| 2. Нация. | 4. Этнос. |

Вопрос № 64. В относительно направляемой социализации наиболее активную роль играет...

1. Государство.
2. Сам человек.
3. Семья.
4. Группа сверстников.

Вопрос № 65. Особенности психики и поведения, связанные с этнической принадлежностью людей, складываются из двух составляющих:

1. Педагогической и психологической.
2. Биологической и социально-культурной.
3. Природно-климатической и регионально-конфессиональной.
4. Психологической и биологической.

Вопрос № 66. Кто из ученых выделил три типа обществ: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный?

1. И. С. Кон.
2. Л. Леви-Брюль.
3. М. Мид.
4. Ф. Г. Гиддингс.

Вопрос № 67. Общество как фактор социализации имеет следующие структуры:

1. Полоролевую, возрастную, социальную.
2. Экономическую, политическую, военную.
3. Законодательную, исполнительную, судебную.
4. Правовую, религиозную, социальную.

Вопрос № 68. К группе макрофакторов социализации человека относится...

- | | |
|--------------|-----------|
| 1. Интернет. | 3. Город. |
| 2. Страна. | 4. Семья. |

Вопрос № 69. Витальные и ментальные особенности социализации имеют отношение к социализации в...

1. Тех или иных воспитательных организациях.
2. Той или иной субкультуре.
3. Том или ином этносе.
4. Той или иной религиозной организации.

Вопрос № 70. «Переход членов общества из одного социального слоя в другой – это...».

1. Вертикальная социальная мобильность.
2. Горизонтальная социальная мобильность.
3. Социально-культурная мобильность.
4. Внутрипоколенная мобильность.

Вопрос № 71. Тот или иной тип поселения (город, село, поселок) следует относить к группе...

1. Макрофакторов социализации.
2. Микрофакторов социализации.
3. Мезофакторов социализации.
4. Мегафакторов социализации.

Вопрос № 72. Основной механизм социализации, действующий в субкультурах:

1. Традиционный.
2. Стилизованный.
3. Идентификационный.
4. Межличностный.

Вопрос № 73. Образ жизни в поселке как типе поселения и мезофакторе социализации...

1. Городской.
2. Сельский.
3. Смешанный (срединный).
4. Деревенский.

Вопрос № 74. К признакам субкультуры НЕ относится...

1. Статусная структура.
2. Эстетические пристрастия.
3. Социальная мобильность.
4. Ценностные ориентации.

Вопрос № 75. Тип поселения с количеством жителей до 50 тысяч жителей – это...

- | | |
|-----------------|-------------|
| 1. Село. | 3. Поселок. |
| 2. Малый город. | 4. Город. |

Вопрос № 76. Субкультуры относятся к группе...

1. Микрофакторов социализации.
2. Мезофакторов социализации.
3. Макрофакторов социализации.
4. Мегафакторов социализации.

Вопрос № 77. Муниципальная система социального воспитания – ...

1. Совокупность планомерно создаваемых условий в муниципальном образовании для позитивного развития и духовно-ценностного ориентирования его жителей.

2. Автономная подсистема государственной системы воспитания.

3. Государственная и региональная политика в основе сферы воспитания.

4. Все ответы верны.

Вопрос № 78. Диссоциальное воспитание осуществляется в...

1. Среде носителей тех или иных субкультур.
2. Контркультурных организациях.
3. Группе сверстников.
4. Семье.

Вопрос № 79. Методы поощрения и наказания в семье, группах сверстников и организациях являются...

1. Фактором социализации.
2. Средством социализации.
3. Механизмом социализации.
4. Агентами социализации.

Вопрос № 80. Задачи социального воспитания реализуются в трех процессах:

1. Обучение, воспитание, образование.
2. Физическое воспитание, эстетическое воспитание, нравственное воспитание.
3. Организация социального опыта, образование, индивидуальная помощь.
4. Самовоспитание, саморазвитие, самоорганизация.

Вопрос № 81. «Решение вопросов жизнедеятельности воспитательной организации их членами в рамках полномочий, делегированных руководителями, – это...».

1. Управление.
2. Самоуправление.
3. Самоорганизация.
4. Саморазвитие.

Вопрос № 82. Что относится к микрофактору социализации?

- | | |
|------------|--------------|
| 1. Страна. | 3. Общество. |
| 2. Этнос. | 4. Семья. |

Вопрос № 83. «Объединения людей, реализующих интересы, противостоящие принципам, ценностям и правилам общества, – это...».

1. Религиозные организации.
2. Воспитательные организации.
3. Контркультурные организации.
4. Квазикультурные организации.

Вопрос № 84. «Некая близко территориально проживающая группа людей; общность, характеризующаяся межличностными связями, определенным отношением к месту своего проживания, некоторыми общими целями и совместной деятельностью; относится к микрофакторам социализации – это...»

1. Нация.
2. Соседство.
3. Контркультурная организация.
4. Семья.

Вопрос № 85. Образование, осуществляемое в воспитательных организациях, включает в себя процессы...

1. Обучения, просвещения, стимулирования самообразования.
2. Организации социального опыта, самоуправления, создания традиций.
3. Мониторинга, создания локальной воспитательной системы, самоизменения.
4. Обучения, воспитания, развития.

Вопрос № 86. Создание условий для приспособления к жизни в социуме, преодоления или ослабления недостатков развития отдельных категорий людей в специально созданных для этого организациях – это...

1. Диссоциальное воспитание.
2. Религиозное воспитание.
3. Коррекционное воспитание.
4. Нравственное воспитание.

Вопрос № 87. Помещение воспитательной организации является важным элементом...

1. Стимулирования самообразования.
2. Оказания индивидуальной помощи.
3. Быта воспитательной организации.
4. Воспитания коллектива.

Вопрос № 88. Основным звеном социального воспитания в первобытном обществе являлись (являлось):

1. Беседы со старшими, опытными охотниками и воинами.
2. Инициации.
3. Усвоение мифов и легенд племени.
4. Материнское воспитание.

Вопрос № 89. Какой уровень НЕ включает в себя государственная система воспитания?

1. Муниципальный.
2. Региональный.
3. Индивидуальный.
4. Федеральный.

Вопрос № 90. «Одна из разновидностей социальных организаций, основной задачей которых является социальное воспитание определенных возрастных групп населения, – это...».

1. Контркультурные организации.
2. Воспитательные организации.
3. Политические организации.
4. Военные организации.

Вопрос № 91. К функциям воспитательных организаций в процессе социализации НЕ относят:

1. Приобщение человека к культуре общества.
2. Создание условий для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации.
3. Автономизацию подрастающих поколений от взрослых.
4. Правовой мониторинг.

Вопрос № 92. Социальное воспитание в воспитательной организации не будет эффективно, если...

1. Существуют деструктивные отношения.
2. Есть помещение и территория.
3. Подобраны компетентные педагоги.
4. Есть руководитель.

Вопрос № 93. Традиция воспитательной организации – это...

1. Ценности, нормы поведения, идеи, сохраняющиеся в воспитательной организации в течение длительного времени и передаваемые от одного поколения ее членов последующим.
2. Форма организации учебной деятельности.
3. Вид психологического воздействия.
4. Вид педагогического воздействия.

Вопрос № 94. Образование в воспитательной организации НЕ включает...

1. Обучение.
2. Просвещение.
3. Надзор.
4. Стимулирование самообразования.

Вопрос № 95. Содержание жизнедеятельности воспитательной организации НЕ включает сферу...

1. Общения.
2. Предметно-практической деятельности.
3. Духовно-практической деятельности.
4. Интернета.

Вопрос № 96. Вариант стиля руководства, не представленный в воспитательной организации:

1. Авторитарный.
2. Демократический.
3. Либеральный.
4. Глобальный.

Вопрос № 97. Организация группового взаимодействия не предполагает включение членов коллектива в процесс...

1. Выдвижения целей.
2. Планирования взаимодействия.
3. Реализации намеченного.
4. Индивидуализации.

Вопрос № 98. Для традиции воспитательной организации НЕ характерно...

1. Бережное отношение к сложившемуся ранее быту жизни организации.
2. Внимание к содержанию жизни и поведения.

3. Финансовое благополучие.
4. Внимание к внешнему оформлению и проявлению жизни и поведению.

Вопрос № 99. Быт воспитательной организации определяется его элементами (укажите лишнее):

1. Архитектурно-планировочные особенности помещения.
2. Профессиональная компетентность педагогов.
3. Техническое оборудование и благоустроенность помещения.
4. Режим жизни и этикет.

Вопрос № 100. «Обусловленный социальной практикой социокультурный инструмент регулирования отношений в конкретно-исторических условиях жизни общества – это...»

1. Психическая норма.
2. Физическая норма.
3. Социальная норма.
4. Культурная норма.

Вопрос № 101. Несоблюдение норм и правил поведения, установленных в обществе, в науке рассматривается через явление, которое называется...

1. Социальной патологией.
2. Деадаптацией.
3. Девацией.
4. Диссоциализацией.

Вопрос № 102. Устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией, – это...

1. Девиантное поведение.
2. Дезадаптивное поведение.
3. Криминальное поведение.
4. Реакционное поведение.

Вопрос № 103. Несоответствие общепринятым социальным нормам характеризуется как стойко повторяющееся, рассматривается в пределах медицинской нормы, имеет негативную оценку со стороны людей. Это признаки:

1. Криминального поведения.
2. Просоциального поведения.
3. Девиантного поведения.
4. Деструктивного поведения.

Вопрос № 104. Это поведение характеризуется повторяющимися асоциальными проступками, которые складываются в определенные устойчивые стереотипы действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности.

1. Просоциальное поведение.
2. Антидисциплинарное поведение.
3. Делинквентное поведение.
4. Нестандартное поведение.

Вопрос № 105. «Система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении, – это...».

1. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.
2. Ресоциализация несовершеннолетних правонарушителей.
3. Воспитательная работа.
4. Обеспечение правопорядка в молодежной среде.

Вопрос № 106. Какому понятию в соответствии с действующим законодательством соответствует следующее определение: «Несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц»?

1. Безнадзорный.
2. Беспризорный.
3. Несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении.
4. Несовершеннолетний правонарушитель.

Вопрос № 107. Беспризорный это – ...

1. Ребенок, не имеющий места жительства.
2. Безнадзорный, не имеющий места жительства.
3. Подросток, помещенный в приют.
4. Подросток, брошенный родителями.

Вопрос № 108. В какое время суток осуществляется прием в центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей?

1. Круглосуточно.
2. С 10:00 до 22:00.
3. С 7:00 до 23:00.
4. С 6:00 до 18:00.

Вопрос № 109. Пьянство и алкоголизм, токсикомания и наркомания, проституция, побеги из дома, бродяжничество являются формами...

1. Конфликтного поведения.
2. Просоциального поведения.
3. Криминального поведения.
4. Девиантного поведения.

Вопрос № 110. Это поведение предполагает использование каких-либо веществ или специфической активности с целью ухода от реальности и получения желаемых эмоций.

1. Девиантное поведение.
2. Вредные привычки.
3. Негативное поведение.
4. Аддиктивное поведение.

Вопрос № 111. Основные причины наркомании связывают с...

1. Особенностями характера наркомана.
2. Психологическими факторами.
3. Социальными причинами.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 112. Планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностных ориентаций человека в процессе социализации – это...

1. Социальное развитие.
2. Социальное воспитание.
3. Социальное обучение.
4. Нравственное воспитание.

Вопрос № 113. Назовите уровни социально-педагогической работы.

1. Индивидуальная социально-педагогическая работа.
2. Групповая социально-педагогическая работа.
3. Социально-педагогическая работа в общине.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 114. Какая функция предполагает, что социальный педагог участвует в разработке планов, программ и прогнозов социального развития микрорайона и конкретного микросоциума, развития личности конкретного ребенка?

1. Профилактическая.
2. Организационно-образовательная.
3. Диагностическая.
4. Прогностическая.

Вопрос № 115. Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав создаются в целях:

1. Координации деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по предупреждению безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних.

2. Выявления и устранения причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, обеспечения защиты прав и законных интересов несовершеннолетних, социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении.

3. Выявления и пресечения случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий.

4. Все ответы верны.

Вопрос № 116. К несовершеннолетним, нуждающимся в государственной защите, относят:

1. Сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
2. Детей, живущих с одним из родителей.
3. Усыновленных детей.
4. Детей, воспитываемых попечителями.

Вопрос № 117. Негативными последствиями социального сиротства можно считать:

1. Социальную депривацию.
2. Несформированность семейных полоролевых навыков.
3. Задержку интеллектуального развития.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 118. Семейный, образовательный, трудовой и послетрудовой – это циклы...

1. Семейного воспитания.
2. Нравственного воспитания.
3. Социального воспитания.
4. Трудового воспитания.

Вопрос № 119. Теряют ли родители, лишенные родительских прав, право на получение от ребенка содержания?

1. Да.

2. Нет.

3. В строго определенных случаях, предусмотренных Семейным кодексом Российской Федерации.

4. По согласованию сторон.

Вопрос № 120. Каким органом производится процедура усыновления ребенка?

1. Судом.

2. Органами, которые производят государственную регистрацию актов гражданского состояния (ЗАГСом).

3. Органами опеки и попечительства.

4. В начале судом, потом органами, которые производят государственную регистрацию актов гражданского состояния (ЗАГСом).

Вопрос № 121. Могут ли лица, не состоящие в гражданском браке, совместно усыновить ребенка?

1. Да.

2. Нет.

3. Если являются родственниками.

4. По усмотрению органов опеки и попечительства.

Вопрос № 122. На какое время может быть направлен несовершеннолетний в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа?

1. На 1 год, но не более.

2. На 5 лет, но не более.

3. На 3 года, но не более.

4. На 6 месяцев с дальнейшим продлением срока.

Вопрос № 123. По отношению к социальной работе социальная педагогика выступает как...

1. Методология социальной работы.
2. Технология социальной работы.
3. Смежная отрасль знания.
4. Педагогический компонент социальной работы.

Вопрос № 124. Девиантное поведение – это...

1. Поведение, связанное с нарушением социальных норм и правил поведения, имеет негативную оценку со стороны людей.
2. Поведение, характеризующееся совершением противоправного поступка и влекущее уголовную ответственность.
3. Уклонение от выполнения морально-нравственных норм, угрожающих межличностным отношениям.
4. Поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм и угрожающее целостности и развитию личности.

Вопрос № 125. Просоциальное поведение:

1. Негативное, неконструктивное, не соответствующее принятым в обществе социальным нормам.
2. Позитивное, конструктивное, социально значимое поведение.
3. Зависимое поведение.
4. Поведение, угрожающее благополучию и безопасности других людей.

Вопрос № 126. Ключевые понятия социальной педагогики:

1. Развитие, социализация, воспитание.
2. Личность, целостный педагогический процесс, коллектив.
3. Социальный институт, социальное взаимодействие, социальная мобильность.
4. Личность, общество, социализация.

Вопрос № 127. Преднамеренное манипулирование взрослыми телом ребенка как объектом, приводящее к нанесению ему физических повреждений различной степени тяжести, – это...

1. Психологическое насилие.
2. Физическое насилие.
3. Сексуальное насилие.
4. Пренебрежение нуждами ребенка.

Вопрос № 128. Чаще всего физическое насилие совершается в семьях, где...

1. Родители являются алкоголиками, наркоманами.
2. Родители имеют психические заболевания.
3. Родители предъявляют завышенные требования к ребенку, несоответствующие его возрасту.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 129. Социальная технология – это...

1. Система знаний об оптимальных способах преобразования и регулирования социальных отношений и процессов, а также сама практика алгоритмического применения оптимальных способов преобразования и регулирования социальных отношений и процессов.
2. Система знаний о способах преобразования и регулирования отношений в сфере охраны здоровья.
3. Система знаний о способах преобразования и регулирования отношений в сфере охраны окружающей природной среды.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 130. Выберите формы участия социального педагога в защите прав ребенка на образование.

1. Организовывать разъяснительную работу по спорным ситуациям, связанным с реализацией права на образование.
2. Продумывать и инициировать разработку и реализацию программ правового просвещения в школе.
3. Содействовать развитию детских и молодежных инициатив правозащитной и правоохранительной направленности.
4. Все ответы верны.

Вопрос № 131. К задачам социального педагога по защите прав ребенка на охрану здоровья НЕ относится:

1. Социально-педагогическая профилактика, укрепление и охрана здоровья.
2. Реализация прав ребенка на здоровье, закрепленных в Конвенции о правах ребенка.
3. Организация досуга.
4. Профилактика употребления психоактивных веществ.

Вопрос № 132. Это воспитание характеризует направленность на регулирование социально-культурного взаимодействия, опора на социальное подражание, социальное творчество.

1. Нравственное воспитание.
2. Социальное воспитание.
3. Трудовое воспитание.
4. Эстетическое воспитание.

3. Ключ для обработки теста.

Правильные ответы на вопросы:

1 – 3	23 – 2	45 – 1	67 – 1	89 – 3	111 – 4
2 – 2	24 – 1	46 – 3	68 – 2	90 – 2	112 – 2
3 – 2	25 – 2	47 – 3	69 – 3	91 – 4	113 – 4
4 – 3	26 – 2	48 – 2	70 – 1	92 – 1	114 – 4
5 – 2	27 – 2	49 – 3	71 – 3	93 – 1	115 – 4
6 – 1	28 – 4	50 – 3	72 – 2	94 – 3	116 – 1
7 – 2	29 – 3	51 – 1	73 – 3	95 – 4	117 – 4
8 – 3	30 – 1	52 – 1	74 – 3	96 – 4	118 – 3
9 – 4	31 – 1	53 – 1	75 – 2	97 – 4	119 – 1
10 – 3	32 – 2	54 – 4	76 – 2	98 – 3	120 – 1
11 – 2	33 – 2	55 – 1	77 – 1	99 – 2	121 – 2
12 – 1	34 – 2	56 – 1	78 – 2	100 – 3	122 – 3
13 – 4	35 – 3	57 – 2	79 – 2	101 – 3	123 – 4
14 – 3	36 – 3	58 – 2	80 – 3	102 – 1	124 – 1
15 – 2	37 – 2	59 – 4	81 – 2	103 – 3	125 – 2
16 – 1	38 – 1	60 – 3	82 – 4	104 – 3	126 – 1
17 – 4	39 – 2	61 – 3	83 – 3	105 – 1	127 – 2
18 – 2	40 – 2	62 – 4	84 – 2	106 – 1	128 – 4
19 – 1	41 – 1	63 – 3	85 – 1	107 – 2	129 – 1
20 – 4	42 – 1	64 – 1	86 – 3	108 – 1	130 – 4
21 – 4	43 – 2	65 – 2	87 – 3	109 – 4	131 – 3
22 – 2	44 – 1	66 – 3	88 – 2	110 – 4	132 – 2

Суммируем правильные ответы.

Подводим итог:

0–12 баллов – «неудовлетворительно».

13–17 баллов – «удовлетворительно».

18–21 балл – «хорошо».

22–25 баллов – «отлично».

*Приложение 3***Примерные темы научно-исследовательских проектов
по дисциплине «Социальная педагогика»**

1. Социально-педагогическое взаимодействие семьи, школы и ПДН (или родителей, педагогов и инспектора ПДН) как фактор социализации подростков.
2. Социально-педагогическая профилактика подросткового вандализма.
3. Религиозные компоненты в вузе системы МВД России как средства воспитания курсантов и слушателей.
4. Работа инспектора ПДН по формированию социально ответственного поведения подростков.
5. Эмоциональное насилие в классе как способ самовыражения в подростковом возрасте.
6. Смысложизненные ориентации слушателей университета МВД России.
7. Патриотическое воспитание как способ профилактики экстремизма в подростковом возрасте.
8. Изучение готовности к материнству у слушателей и курсантов университета МВД России.
9. Социальный портрет современной девушки-курсанта университета МВД России.
10. Интернет-пространство как фактор социализации подростков с девиантным поведением.
11. Наказание в семье как фактор социализации в подростковом возрасте.
12. Квест как форма адаптации курсантов к обучению в университете.
13. Исследование особенностей общения подростков из неполных семей.

14. Особенности детско-родительских конфликтов в подростковом возрасте в неполных семьях (или в полных и неполных семьях).

15. Развитие личности несовершеннолетних в условиях родительской депривации.

16. Формирование профессионально значимых качеств сотрудников ПДН в условиях вуза.

17. Социально-педагогический потенциал Русской Православной Церкви в процессе социализации подростков с девиантным поведением.

18. Социально-педагогические особенности работы с несовершеннолетними, стоящими на учете в ПДН.

19. Социально-педагогический потенциал ислама в процессе социализации подростков с девиантным поведением.

20. Религиозное воспитание как основа профилактики экстремизма в подростковом возрасте.

21. Социально-педагогическое обеспечение профилактики криминального поведения несовершеннолетних.

22. Социально-педагогическое сопровождение ресоциализации несовершеннолетних в условиях специальной учебно-воспитательной школы для обучающихся с девиантным поведением закрытого типа.

23. Социально-педагогическая поддержка личностного развития несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра.

24. Социально-педагогическая коррекция асоциального поведения подростков.

25. Социально-педагогическая технология включения несовершеннолетних в социально значимую деятельность.

26. Социально-педагогические условия включения несовершеннолетних в волонтерскую деятельность.

27. Социально-педагогические условия реализации социальной активности несовершеннолетних.

28. Социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних правонарушителей.

29. Совершенствование взаимодействия инспекций по делам несовершеннолетних с общественными молодежными организациями.

30. Организация взаимодействия инспекций по делам несовершеннолетних с органами местного самоуправления.

31. Социально-педагогическое проектирование включения несовершеннолетних в общественно значимую деятельность.

32. Социально-педагогическое просвещение в системе служебной деятельности инспекторов по делам несовершеннолетних.

33. Молодежные субкультуры как средство социализации.

34. Игра как средство социализации в дошкольном возрасте.

35. Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних как воспитательная организация.

36. Социально-педагогический потенциал православных образовательных учреждений.

37. Поколение Z как социальный и психолого-педагогический феномен.

38. Субкультура косплееров как фактор социализации юношей и девушек.

39. Процесс социализации детей младшего школьного возраста с синдромом раннего детского аутизма с помощью игровой деятельности.

40. Патриотическое воспитание подростков как направление государственной политики в сфере воспитания.

41. Возможность развития коммуникативных способностей юношей и девушек в субкультуре скейтеров.

42. Профессиональная деятельность социального педагога по профилактике безнадзорности.

43. Буллинг в среде старшеклассников как социально-педагогическая проблема.

44. Сравнительный анализ субкультур ролевиков и геймеров как фактора социализации молодежи.

45. Взгляды родителей на семейное воспитание как средство социализации ребенка.

46. Традиционный механизм социализации в неблагополучной семье.

47. Острая социальная самоизоляция подростков и юношей как средство десоциализации.

48. Субкультура эмо как фактор социализации трудного подростка.

49. Стимулирование агрессии в фанатской среде как средство диссоциализации в раннем юношеском возрасте.

50. Социальные сети как средство социализации учащихся 7–8 классов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверинцев, С. С. Средние века. Вступительная статья // Идеи эстетического воспитания : в 2 т. / С. С. Аверинцев. – М., 1973. – Т. 1.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для студентов / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 365 с.
3. Андреева, Т. В. Психология современной семьи : монография / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
4. Антонов, А. И. Социология семьи : учебное пособие / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М. : Изд-во Московского ун-та ; изд-во Международного ун-та бизнеса и упр., 1996. – 302 с.
5. Арьес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / Ф. Арьес. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 1999. – 416 с.
6. Белинская, Е. П. Проблемы социализации: история и современность : учебное пособие / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 208 с.
7. Белинская, Е. П. Этническая социализация подростков / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. – М. : РГБ, 2008. – 203 с.
8. Белкина, Е. Школьные обиды не остаются без последствий (по материалам King's College London) / Е. Белкина // Наука и жизнь. – 2014. – № 4.
9. Божков, О. Б. Междисциплинарность в исследовании (авто)биографических данных / О. Б. Божков, С. Н. Игнатова // Социологический журнал. – 2017. – Т. 23. – № 4. – С. 89–103.
10. Бойко, В. В. Энергия эмоций: эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидающая и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций / В. В. Бойко. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.

11. Бочарова, В. Г. Школьник в микрорайоне / В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин. – М. : Знание, 1986. – 79 с.
12. Бучкова, А. И. Сущность и особенности политической социализации в современной России : автореф. дис. ... канд. социол. наук / А. И. Бучкова. – М., 2013. – 27 с.
13. Венгер, А. Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А. Л. Венгер. – М. ; Рига, 2000. – 151 с.
14. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : Владос-Пресс, 2007. – 196 с.
15. Веселова, В. В. Информационно-коммуникационные технологии как субъект процесса социализации / В. В. Веселова // Социальная педагогика в современных социальных практиках. – 2016. – С. 71–79.
16. Водопьянова, Н. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 258 с.
17. Войскунский, А. Е. Психология и Интернет / А. Е. Войскунский. – М. : Акрополь, 2010. – 436 с.
18. Воропаев, М. В. Социализация и воспитание в виртуальной и смешанной реальностях / М. В. Воропаев // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2011. – № 3 (64). – С. 131–138.
19. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н. Л. Селивановой. – Калуга : ИУУ, 2000. – 248 с.
20. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
21. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.

22. Данилов, А. Н. Неусвоенные уроки истории / А. Н. Данилов // Вестник РУДН. – 2017. – Т. 17. – № 4. – С. 460–467. – (Серия: Социология).
23. Дементьева, И. Ф. Социализация детей в семье в условиях трансформации: тенденции, факторы, детерминанты : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / И. Ф. Дементьева. – М., 2006. – 47 с.
24. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 476 с.
25. Дети в информационном обществе. Электронный журнал. – № 6, № 22–24.
26. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – М. : Питер, 2012. – 176 с.
27. Дубовская, Е. М. Социализация в меняющемся мире / Е. М. Дубовская ; под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова // Социальная психология в современном мире. – 2002. – С. 148–162.
28. Дубовская, Е. М. Экономическая социализация в транзитивном обществе / Е. М. Дубовская, Р. А. Кораблинов // Социальная психология и общество. – 2013. – № 4. – С. 5–18.
29. Дюркгейм, Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М. : Терра – Книжный клуб, 2008. – 399 с.
30. Евсеева, И. Г. Правовое воспитание как условие позитивной социализации подростков с девиантным поведением / И. Г. Евсеева // Правовое воспитание молодежи: семья и социум : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 223–226.
31. Егорова, М. С. Психология индивидуальных различий / М. С. Егорова. – М. : Планета детей, 1997. – 328 с.
32. Игнатова, Л. Ю. Социализация личности как проблема исследования отечественных и зарубежных ученых / Л. Ю. Игнатова, М. В. Семичева // Образование и воспитание. – 2017. – № 1. – С. 13–15.

33. Ильин, С. Е. Атрибуты теоретических образов социализации: к рефлексии над социокультурной стороной знаний : автореф. дис. ... канд. философ. наук / С. Е. Ильин. – Томск, 2017. – 9 с.

34. Иорданский, Н. Н. Основы и практика социального воспитания / Н. Н. Иорданский. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Работник просвещения, 1925. – XIV, 387 [3] с.

35. Калашников, А. Г. Проблемы политехнического образования : избранные труды / А. Г. Калашников. – М. : Педагогика, 1990. – 368 с.

36. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. – СПб. : Наука, 1999. – 471 с.

37. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 319 с.

38. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология : учебник для вузов / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Изд-во «Питер», 2010. – 553 с.

39. Клецина, И. С. Гендерная социализация : учебное пособие / И. С. Клецина. – СПб. : Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 1998. – 92 с.

40. Ковалев, Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–24.

41. Ковалева, А. И. Социализация личности: норма и отклонение / А. И. Ковалева. – М. : ИМ : Голос, 1996. – 222 с.

42. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – М. : Время, 2010. – 702 с.

43. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.

44. Кон, И. С. Ребенок и общество : учебное пособие / И. С. Кон. – М., 2003. – 334 с.

45. Кон, И. С. Телесные наказания в советской и постсоветской России / И. С. Кон // *Общественные науки и современность*. – 2012. – № 3. – С. 120–134.

46. Кон, И. С. Фрагменты из неопубликованной рукописи о телесных наказаниях детей / И. С. Кон // *Вопросы воспитания*. – 2011. – № 3 (8). – С. 8–81.

47. Конкретизация очевидного: Размышления об учителе и ученике города и провинции / А. В. Машляковская и др. // *Мир образования*. – 1996. – № 11–12. – С. 58–61.

48. Костина, А. В. Интернет-сообщества: что обсуждается в интернете? От думеров до фурри. От игнора до троллинга / А. В. Костина. – М., 2017. – 171 с.

49. Костомаров, Н. И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях / Н. И. Костомаров // *Исторические монографии и исследования*. – СПб., 1887. – Т. 19.

50. Коулман, Дж. Роль социального капитала в создании человеческого капитала / Дж. Коулман. – Казань, 2004.

51. Красная, М. А. Особенности гражданской социализации молодежи в современном обществе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Красная. – М., 2015. – 38 с.

52. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Медицинское издательство, 1984. – 334 с.

53. Леруа, А. М. Мутанты. О генетическом разнообразии и человеческом теле / А. М. Леруа ; пер. с англ. Е. Годиной. – М. : Астрель, 2010. – 559 с.

54. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 5 т. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1971.

55. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – Н. Новгород : Ун-т Российской академии образования, 2002. – 155 с.

56. Маркова, С. В. Исследование проблематики копинг-стратегии подростков с девиантным поведением в процессе их социализации / С. В. Маркова, Е. А. Никитская // Социальная педагогика в современных социальных практиках : сборник научных статей V Международного симпозиума / научн. ред. А. В. Мудрик, Т. Т. Щелина. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – С. 167–173.

57. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М. : Ин-т практической психологии, 1997. – 368 с.

58. Мудрик, А. В. Исследование трансформации механизмов социализации / А. В. Мудрик // Вестник ПСТГУ. – 2014. – № 4. – С. 44–51. – (Серия: Педагогика. Психология).

59. Мудрик, А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

60. Мудрик, А. В. Социализация и «смутное время» / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 78 с.

61. Мудрик, А. В. Социализация человека : учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 624 с.

62. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики : учебник для студентов пед. вузов / Ф. А. Мустаева. – М. : Академ-проект, 2001. – 414 с.

63. Мухина, В. С. Детская психология : учебник для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина. – 2-е изд. – М. : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 1999. – 352 с.

64. Никитина, Е. О. Место информационной культуры в современном мире / Е. О. Никитина // Актуальные проблемы современной науки. – 2010. – № 2 (52). – С. 52–53.

65. Никитская, Е. А. Православная воскресная школа как воспитательная организация: социально-педагогический потенциал / Е. А. Никитская. – М. : Логос, 2012. – 208 с.

66. Никитская, Е. А. Формы психолого-педагогической работы по преодолению негативных факторов в профессиональном самоопределении подростков с девиантным поведением / Е. А. Никитская // Психология и право. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 25–33.

67. Никитская, Е. А. Ценностные ориентации подростков с девиантным поведением, обучающихся в специальной общеобразовательной школе / Е. А. Никитская, С. В. Маркова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2011. – № 3 (22). – С. 89–94. – (Серия 4: Педагогика. Психология).

68. Никитский, М. В. Единое воспитательное пространство: муниципальный уровень / М. В. Никитский // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 227–233.

69. Николаева, Е. М. Социализация личности как проблема социальной синергетики : автореф. дис. ... д-ра философ. наук / Е. М. Николаева. – Казань, 2006.

70. Новикова, Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 79 с. – (Серия: Педагогика и психология).

71. Обуховский, К. Галактика потребностей: психология влечений человека / К. Обуховский. – М. : Речь, 2003. – 296 с.

72. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – 2-е изд. – СПб., 2000. – 277 с.

73. Парыгин, Б. Д. Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. – 2-е изд. – Л. : Лениздат, 1967. – 262 с.

74. Пинкевич, А. С. Основы советской педагогики / А. С. Пинкевич. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1929. – 350 с.

75. Плешаков, В. А. Теория киберсоциализации человека : монография / В. А. Плешаков. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2011. – 397 с.

76. Поршнева, О. С. Междисциплинарные методы в историко-антропологических исследованиях : учебное пособие / О. С. Поршнева. – Екатеринбург, 2009. – 244 с.

77. Правительственное положение о тюрьмах (Вьетнам) // URL: <https://luatvietnam.vn/an-ninh-trat-tu/nghi-dinh-60-cp-chinh-phu-2737-d1.html>.

78. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н. Л. Селивановой. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.

79. Рахматулин, З. Р. Непенитенциарный режим ограничения свободы: эффективность и средства обеспечения : дис. ... канд. юрид. наук. – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2018. – 201 с.

80. Репина, Л. П. Интердисциплинарная история: вчера, сегодня, завтра / Л. П. Репина // Междисциплинарные подходы к изучению прошлого. – М., 2003. – 151 с.

81. Репина, Л. П. Междисциплинарность и история / Л. П. Репина // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. – Вып. 11. – М. : URSS, 2004.

82. Розанова, В. А. Психология управления : учебное пособие / В. А. Розанова. – 5-е изд. – М. : Альфа-Пресс, 2008. – 384 с.

83. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2016. – 364 с.

84. СклЯрова, Т. В. Религиозная социализация: проблемы и направления исследований / Т. В. СклЯрова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2009. – Вып. 4 (15). – С. 7–17.

85. Смелзер, Н. Социология / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1998. – 685 с.

86. Социальная психология: Краткий очерк / под ред. Г. П. Предвечного. – М. : Политиздат, 1975. – 319 с.
87. Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ / под ред. В. А. Ядова. – М. : Флинта, 2005. – 583 с.
88. Субботский, Е. В. Ребенок открывает мир / Е. В. Субботский. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2005. – 334 с.
89. Ульянова, И. В. Педагогика XXI века : монография / И. В. Ульянова. – М. : Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2017. – 296 с.
90. Человек в социальной и физической среде / под ред. Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса. – Таллин, 1983.
91. Человек, среда, общение / под ред. Х. Миккен. – Таллин : ТПИ, 1980. – 135 с.
92. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.
93. Чупров, В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – М., 2003. – 230 с.
94. Чутко, Л. С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л. С. Чутко, Н. В. Козина. – 2-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2014. – 256 с.
95. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения : в 4-х т. / С. Т. Шацкий. – Т. 2. – М. : Просвещение, 1964.
96. Шнейдер, Л. Б. Основы семейной психологии : учебно-методическое пособие / Л. Б. Шнейдер. – М. ; Воронеж, 2003. – 926 с.
97. Шумпетер, Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм, демократия / Й. Шумпетер. – М., 2007. – 861 с.

98. Шутценбергер, А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / А. А. Шутценбергер. – М., 2011.

99. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб., 2008.

100. Янушкявичене, О. Л. Православные традиции в воспитании ребенка / О. Л. Янушкявичене // Нравственные ценности и будущее человечества: Материалы регионального этапа XXVI Международных Рождественских образовательных чтений. – 2018. – С. 16–18.

101. Alexopoulos, E. C. Exploring stress levels, job satisfaction, and quality of life in a sample of police officers in Greece / E. C. Alexopoulos, V. Palatsidi, X. Tigani, etc. – Saf. Health Work. – 2014. – P. 210–215.

102. Almond, G. A. A Functional Approach to Comparative Politics / Ed. by Gabriel A. Almond and James S. // The Politics of Developing Areas. – Coleman, Princeton, NJ : Princeton University Press, 1960. – P. 26–33.

103. Alvargonzález, D. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences / D. Alvargonzález // International Studies in the Philosophy of Science. – № 25 (4). – 2011.

104. Aron, A. Cults, terror, and mind control / A. Aron. – Point Richmond, CA : Bay Tree Publishing, 2009.

105. Barber, N. A. Investigating the Potential Influence of the Internet as a New Socialization Agent in Context with Other Traditional Socialization Agents / N. A. Barber // Journal of Marketing Theory and Practice. – 2013. – V. 21. – Issue 2.

106. Baumrind, D. Current patterns of parental authority // Developmental Psychology. – 1971. – Vol. 4. – № 1, pt. 2. – P. 103.

107. Benson, Th. C. Five Arguments Against Interdisciplinary Studies // *Issues in Integrative Studies*. – 1982. – № 1.

108. Bruce, A. Interdisciplinary integration in Europe: the case of the Fifth Framework programme / A. Bruce, C. Lyall, J. Tait, R. Williams // *Futures*. – 2004. – V. 36. – Issue 4. – May.

109. Bugental, D. B. An Evolutionary Approach to Socialization / D. B. Bugental, R. Corpuz, D. A. Beaulieu ; ed. by E. Joan Grusec, Paul D. Hastings // *Handbook of socialization: theory and research*. – N. Y. ; L. : The Guilford Press, 2015. – P. 326–327.

110. Carr-Gregg, M. Letter to the Editor «The Dangers of Love Bombing» // *The Melbourne Age*. – 1997.

111. Christen, M. Job satisfaction, job performance, and effort: A reexamination using agency theory / M. Christen, G. Iyer, D. Soberman, etc. – 2006.

112. Cordes, C. L. Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models / C. L. Cordes, T. W. Dougherty, M. Blum // *Journal of Organizational Behavior*. – P. 685–701.

113. Dawson, L. L. Doing Religion in Cyberspace: The Promise and the Perils / L. L. Dawson // *The Council of Societies for the Study of Religion Bulletin*. – 2001. – P. 3–9.

114. Economic socialization: The economic beliefs and behaviours of young people / Ed. by P. Lunt and A. Furnham. – Cheltenham : Edward Elgar Publish, 1996.

115. Ellis, B. J. Beyond mental health: An evolutionary analysis of development under risky and supportive environmental conditions: An introduction to the special section / B. J. Ellis, D. F. Bjorklund // *Developmental Psychology*. – 2012. – № 48. – P. 591–597.

116. Erofeeva, M. Social immunity youth / M. Erofeeva, F. Khramtsova // *Japanese Educational and Scientific Review*. – 2015. – № 1 (9). – January–June. – Volume XII «Tokyo University Press». – 2015. – P. 428–436.

117. Ferguson, K. Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction / K. Ferguson, L. Frost, D. Hall // *Journal Teach. Learn.* – 2012. – P. 27–42.

118. Freiburger, T. The Internet as a Terrorist's Tool: A Social Learning Perspective / T. Freiburger, J. S. Crane ; Ed. by K. Jaishankar // *Cyber Criminology Exploring Internet Crimes and Criminal Behavior.* – L. ; N. Y. : CRC Press, 2011.

119. Freudenberger, H. J. Staff burnout / H. J. Freudenberger // *Journal of Social Issues.* – 1974. – P. 159–165.

120. Giddings, F. P. The Theory of socialization / F. P. Giddings. – N. Y., 1897.

121. Griffiths, M. Internet gambling: Issues, concerns, and recommendations / M. Griffiths // *Cyberpsychology & Behavior.* – 2003. – № 6 (6). – P. 557–568.

122. Handbook of Socialization theory and reseach / Ed. by D. A. Gollin. – Chi., 1969.

123. Hurrelmann, K. Einführung in die Sozialisationstheorie / K. Hurrelmann. – Weinheim : Beltz, 2015.

124. Hurrelmann, K. Social structure and personality development / K. Hurrelmann. – Cambr, 2009.

125. Hurrelmann, K. Socialisation During the Life Course / K. Hurrelmann, U. Bauer. – N. Y. ; L. : Taylor and Francis, 2018.

126. Hurrelmann, K. The Model of Productive Processing of Reality in the Current Discussion / K. Hurrelmann, U. Bauer // *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.* – № 35 (2). – P. 155–170.

127. Ibáñez-Cubillas, P. Social networks and childhood. New agents of socialization / P. Ibáñez-Cubillas, C. Díaz-Martín, A. B. Pérez-Torregrosa // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – V. 237. – 2017.

128. Jamiolkowski, R. M. *Coping in a Dysfunctional Family* / R. M. Jamiolkowski. – N. Y. : Rosen Publishing Group, 1998.
129. Janosik, E. H. *Mental Health and Psychiatric Nursing: A Caring Approach* / E. H. Janosik, J. L. Davies. – Boston : Jones & Bartlett, 1991.
130. Jenkins, J. P. *Beyond Tolerance: Child Pornography on the Internet* / J. P. Jenkins. – New York University Press, 2001.
131. Jennings, P. A. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes / P. A. Jennings, M. T. Greenberg. – *Review of Educational Research*.
132. Jinhee, K. Childhood Financial Socialization and Young Adults' Financial Management / P. A. Jennings, M. T. Greenberg // *Journal of Financial Counseling and Planning*. – 2013. – Vol. 24. – № 1.
133. Kokkinos, C. M. Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study / C. M. Kokkinos, A. M. Davazoglou // *Educational Psychology*. – 2009.
134. Kowalski, R. M. *Cyber Bullying in the Digital Age* / R. M. Kowalski, S. P. Limber, P. W. Agatston. – Malden, Oxford, Carlton : Blackwell Publishing, 2008.
135. Locke, E. A. The nature and causes of job satisfaction // *Handbook of Industrial and Educational Psychology* / Ed. by Dunnette M. D. – Chicago, IL : Rand McNally, 1976.
136. Markova S., Nikitskaya E., Coping strategies of adolescents with defiant behavior, *International Journal of Adolescence and Youth*. – 2017. – № 1.
137. Maslach, C. *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs / C. Maslach. – NJ : Prentice-Hall, 1982.
138. Maslach, C. Job burnout. *Annual Review of Psychology* / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter. – 2001.

139. Maslach, C. Maslach Burnout Inventory: Third edition / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter // *Evaluating stress: A book of resources* / Ed. by R. J. Wood, C. P. Zalaquett. – Lanham, MD : The Scarecrow Press. – 1997.

140. Maslach, D. The measurement of experienced burnout / D. Maslach, S. Jackson. – *J Occup Behav*, 1981.

141. McCarthy, W. *Becoming Interdisciplinary* / W. McCarthy ; Ed. by Susan Schreibman, Ray Siemens, John Unsworth // *A New Companion to Digital Humanities*. – N. Y. : Wiley-Blackwell, 2016.

142. McCarty, W. Being reborn: the humanities, computing and styles of scientific reasoning / W. McCarty ; Ed. by William R. Bowen and Raymond G. Siemens // *New Technology in Medieval and Renaissance Studies*. – 2007. – № 1. – P. 1–23.

143. Muh-Chyun Tang, Yun Jen Cheng, Kuang Hua Chen. A longitudinal study of intellectual cohesion in digital humanities using bibliometric analyses // URL: <https://www.researchgate.net/publication/283487286> (accessed Oct 31.2018).

144. Newell, W. H. *A Theory of Interdisciplinary Studies* / W. H. Newell // *Issues in Integrative Studies*. – 2001. – № 19.

145. Nojani, M. I. The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems / M. I. Nojani, A. A. Arjmandnia, G. A. Afrooz, etc. – *Procedia. Soc. Behav. Sci.* – 2012.

146. Otto, A. *Economic Socialization: Childhood, Adolescence, and Early Adulthood* / A. Otto, J. Serido ; Ed. by Rob Ranyard // *Economic Psychology*. – N. Y. : Wiley-Blackwell, 2017.

147. Park, R. *Human Communities: the City and Human Ecology* / R. Park. – Glencoe, Ill : The Free Press, 1952.

148. Park, R. *The City: Suggestions for the Study of Human Nature in the Urban Environment* / R. Park, R. D. McKenzie, E. Burgess. – Chicago : University of Chicago Press, 1925.

149. Parsons, T. Family Socialization and interaction process / T. Parsons, R. Bales. – L., 1998.
150. Patchin, J. W. Cyberbullying: An Update and Synthesis of the Research / J. W. Patchin, S. Hinduja ; Ed. by J. W. Patchin, S. Hinduja // Cyberbullying Prevention and Response Expert Perspectives. – N. Y. : Routledge, 2012.
151. Pontell, H. N. Internet Gambling / H. N. Pontell, G. Geis, G. C. Brown ; Ed. by K. Jaishankar // Cyber Criminology Exploring Internet Crimes and Criminal Behavior. – CRC Press, 2011.
152. Rafols, I. Diversity and network coherence as indicators of interdisciplinarity: Case studies in bionanoscience / I. Rafols, M. Meyer // Scientometrics. – 2010. – № 82 (2).
153. Rethinking Modern European Intellectual History / Ed. by D. M. McMahon, S. Moyn. – Oxford ; N. Y. : Oxford University Press, 2014.
154. Salakhova, V. B. Dynamics of The Value-Motivation Sphere Under The Influence of Socio-Psychological Correction in a Person Prone To Deviant Behavior / Valentina B. Salakhova, Tatiana I. Shulga, Maria A. Erofeeva, etc. // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2018. – P. 34–48.
155. Santamaria del Rio L. The Internet as a New Place for Sects // International Cultic Studies Association. – URL: <http://www.icsahome.com/articles/the-internet-as-a-new-place-for-sects#ftnt1> (accessed Nov 11.2016).
156. Snow, R. L. Deadly cults: the crimes of true believers / R. L. Snow. – Westport, CT : Praeger, 2003.
157. Sozialisationstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven / Herausgegeben von Dieter Geulen und Hermann Veith. – Stuttgart : Lucius & Lucius, 2004.

158. Taylor, M. Child pornography and the Internet: Perpetuating a cycle of abuse / M. Taylor, E. Quayle. – Hove ; N. Y. : Brunner-Routledge, 2002.

159. The Oxford handbook of interdisciplinarity / Ed. by R. Frodeman, J. T. Klein, and C. Mitcham. – Oxford : Oxford University Press, 2010.

160. The Oxford Handbook of Political Psychology (2 ed.) / Ed. by Leonie Huddy, David O. Sears, and Jack S. Levy. – Oxford : Oxford University Press, 2013.

161. The Social and Socializing Infant // Rheingold H. L. Handbook of socialization: theory and research / Ed. by D. A. Joslin. – Chicago, 1969.

162. Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course / Ed. by Ren Levy, Paolo Ghisletta, Jean-Marie Le Goff, Dario Spini, Eric Widmer. – Oxford : Elsevier, 2005.

163. Tsouloupas, C. N. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation / C. N. Tsouloupas, R. L. Carson, R. Matthews, etc. // Educational Psychology.

164. Turgeman-Goldschmidt, O. Identity Construction Among Hackers / Ed. by K. Jaishankar // Cyber Criminology: Exploring Internet Crimes and Criminal Behavior. – N. Y. : CRC Press, 2011.

165. Wagner, C. S. Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature / C. S. Wagner, J. D. Roessner, K. Bobb, etc. // Journal of Informetrics. – № 5 (1). – 2011.

166. Wagner, H.-J. Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie Band II / H.-J. Wagner. – Frankfurt am Main : Humanities online, 2004.

167. Wagner, H.-J. Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie Band I / H.-J. Wagner. – Frankfurt am Main : Humanities online, 2004.

168. Weimann, G. How Modern Terrorism Uses The Internet // United States Institute for Peace. – 2004. – March.

169. Wood, R. Internet gambling: Prevalence, patterns, problems, and policy options, Final report prepared for the Ontario Problem Gambling Research Centre, Guelph / R. Wood, R. Williams // URL: https://www.abc.net.au/mediawatch/transcripts/0909_originalreport.pdf (accessed Dec 01.2018).

170. Ybarra, M. L. Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention / M. L. Ybarra, M. Diener-West, P. J. Leaf // Journal of Adolescent Health. – 2007. – № 41. – P. 42–50.

Курс лекций

Никитская Екатерина Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент

Никитский Максим Викторович,
кандидат педагогических наук, доцент

Мудрик Анатолий Викторович,
доктор педагогических наук, профессор

Гуревич Евгений Борисович

Калюжин Петр Владимирович,
кандидат педагогических наук

Яковлева Мария Григорьевна,
кандидат педагогических наук

Социальная педагогика: позитивные и негативные характеристики микросоциума



Редактор *Лосева О. С.*

Корректор *Фомин И. Е.*

Компьютерная верстка *Лосева О. С., Фомин И. Е.*

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12

Подписано в печать 14.04.2020	Формат 60×84 1/16	Тираж	500 экз.
Заказ № 167	Цена договорная	Объем	10,93 уч.-изд. л.
			16,4 усл. печ. л.
