



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

М. А. Ерофеева, И. В. Ульянова

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебник

Москва
2020

ББК 74.66
Е78

Рецензенты:

профессор кафедры специально-технической подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета

МВД России доктор педагогических наук **М. А. Нагосва**;

начальник кафедры физической подготовки Волгоградской академии

МВД России доктор педагогических наук, профессор **В. А. Овчинников**;

начальник кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности органов внутренних дел Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России кандидат педагогических наук

Р. Р. Садеков

Ерофеева М. А.

Е78 Социальная педагогика : учебник / М. А. Ерофеева, И. В. Ульянова. – М. : Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2020. – 562 с.

ISBN 978-5-9694-0836-4

Целью данного учебника является содействие преподавателям гуманитарных дисциплин, курсантам и слушателям образовательных организаций МВД России в расширении представлений о социально-педагогической проблематике в постиндустриальном обществе. Обоснован интегративный подход к позитивной социализации подрастающего поколения в контексте гуманистической педагогической парадигмы, представлена авторская классификация видов отклоняющегося поведения несовершеннолетних, актуальные методы, формы, средства профессиональной деятельности в оказании помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, охарактеризована специфика эффективного сотрудничества инспекторов отделов по делам несовершеннолетних ОВД с субъектами профилактики.

Учебник предназначен для курсантов, слушателей, адъюнктов, профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования МВД России. Может использоваться в учебном процессе системы повышения квалификации и переподготовки кадров ОВД, связанных в профессиональной деятельности с социально-педагогическими вопросами.

ББК 74.66

ISBN 978-5-9694-0836-4

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

© Ерофеева М. А., Ульянова И. В., 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	12
1.1. Сущность научного педагогического знания. Гуманистическая педагогическая парадигма	12
1.2. Сущность, объект, предмет, цель и задачи, функции, закономерности, принципы социальной педагогики	46
1.3. Категориально-понятийный аппарат социальной педагогики	59
1.4. Становление социальной педагогики (краткий исторический очерк)	64
ГЛАВА 2. СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	106
2.1. Сущность социализации	106
2.2. Социальная структура общества	134
2.3. Теории социализации личности	145
2.4. Специфика социализации несовершеннолетних в постиндустриальном обществе	166
2.5. Гендерные особенности социализации несовершеннолетних	176
ГЛАВА 3. СОЦИАЛЬНЫЕ НОРМЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	194
3.1. Сущность социокультурных норм поведения и их отражение в социальной педагогике: просоциальный (конструктивный) профиль	194
3.2. Сущность отклонений от социокультурной нормы в социальной педагогике: а-, антисоциальный (деструктивный) профиль	234
ГЛАВА 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	282

4.1. Виды социальных институтов и развитие современной системы служб социальной помощи семье, несовершеннолетним.....	282
4.2. Законодательная база, регламентирующая деятельность социального педагога в Российской Федерации	304
4.3. Подготовка социальных педагогов в России к профессиональной деятельности	318
4.4. Профессионально-личностный портрет социального педагога.....	337
4.5. Работа сотрудников ПДН в системе социально-педагогической деятельности	348
ГЛАВА 5. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	373
5.1. Актуальные векторы воспитательной системы образовательной организации	373
5.2. Роль образовательного пространства образовательной организации в социализации личности	394
5.3. Деятельность социально-психологической службы школы	425
5.4. Социально-педагогическая работа образовательной организации с семьей	443
ГЛАВА 6. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА	459
6.1. Социально-педагогическая работа с несовершеннолетними в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	459
6.2. Социально-педагогическая работа с несовершеннолетними в учреждениях закрытого типа.....	490
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	525

ВВЕДЕНИЕ

*Реформировать мир – значит реформировать
воспитание человека
Я. Корчак*

*Обедняя мир детства, мы затрудняем вхождение
ребенка в общество, коллектив
В. А. Сухомлинский*

В процессе становления педагогики как гуманитарной науки с течением времени стали выделяться самостоятельные сферы педагогического знания, одна из которых – социальная педагогика. На определенном этапе развития христианской цивилизации, европейского общества, российских реалий возникла необходимость не только обучать и воспитывать подрастающее поколение в условиях специально организованного образовательного процесса, но и активно содействовать ему в социализации, учитывая все многообразие общественных влияний, помогая в выборе нравственного жизненного пути и преодолении рисков отклоняющегося поведения.

С середины XIX в. в научной педагогической среде стало функционировать понятие «социальная педагогика» (Ф. Дистервег, П. Наторп), благодаря чему указывалось, учитывая расширение индустриальным обществом традиционных культурных норм, на необходимость специального сопровождения подрастающего поколения на основе социально-педагогической деятельности. В целом, в западноевропейской культуре социальная педагогика начала активно развиваться с 50-х годов XX в. (Г. Ноль, Г. Боймер и др.) в различных странах с учетом их социокультурной, национальной специфики.

В России социально-педагогическое направление в качестве самостоятельного научного дискурса заявило о себе в конце XIX в. в связи с педагогической деятельностью С. Т. Шацкого, стремившегося к поиску новых форм вхождения детей в социальную среду. В советский период социально-педагогические идеи активно развивались в контексте теоретико-практических изысканий А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинского, В. А. Сухомлинского, а также воспитательных систем И. П. Иванова, А. В. Каравковского и других, были интегрированы в систему образования, что обуславливалось ее унифицированностью. Как самостоятельная научная область педагогического знания на уровне российского законодательства социальная педагогика была оформлена лишь в 1990 г. незадолго до распада Советского Союза. Это говорит о начальном этапе развития социальной педагогики в нашей стране. В данных условиях осуществляется интенсивная работа специалистов по определению сущности социально-педагогической проблематики, понятийного аппарата социальной педагогики, разработке ее методологии, частных направлений (И. П. Башкатов, М. А. Галагузова, Т. В. Егорова, И. А. Липский, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, В. А. Никитин, П. Д. Павленок, В. А. Попов, Т. А. Ромм, В. А. Сластенин, В. С. Торохтий и другие). Становление социально-педагогических научных школ связано с актуализацией конкретных социально-педагогических аспектов, тенденций (методологический базис социальной педагогики; социологический аспект адаптации, интеграции несовершеннолетних; изучение асоциально-криминальных групп подростков и молодежи; социально-педагогическое воспитание детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, с отклоняющимся поведением и т. д.). Однако современное российское общество находится в ожидании целостной социально-педагогической научной теории, способной оперативно и эффективно вли-

ять на решение широкого спектра социально-педагогических проблем подрастающего поколения.

Каждая новая эпоха, учитывая опыт предыдущего времени, одновременно накладывает свой отпечаток на теорию и практику социальной педагогики, социализацию личности в условиях социального воспитания и обучения. В настоящее время в постиндустриальный период развития России, наряду с интенсивным развитием науки, информационных технологий, обостряется проблематика социальной защиты граждан, повышается степень социокультурных рисков. Среди последних следует отметить не только экономическую нестабильность, остроту экологических, демографических и прочих вопросов, но и интенсивное навязывание обществу утилитарного мировоззрения, гедонизма, культа потребительства, тотальной цифровизации, сомнительных образцов массовой культуры, искусства, транслируемых в реальном и виртуальном пространствах, пренебрежения к традиционным морально-нравственным ценностям. В постиндустриальном капиталистическом обществе выявляются такие проблемные характеристики, как конфликт культур, капиталистическая конкуренция, стремительность социальных изменений (Р. Макайвер и др.). Человек постиндустриальной эпохи отягощен одиночеством, нейротизмом, экзистенциальным вакуумом (К. Хорни, В. Франкл, В. Э. Чудновский и др.). Самыми незащищенными в данных условиях, учитывая социальное расслоение общества, становятся дети, подростки, юноши в связи с их закономерной готовностью к подражанию, недостаточно развитым самосознанием, несформированной жизненной позицией.

В современной российской системе образования важной, наряду с семьей, детерминантой развития гармоничной, ответственной, морально устойчивой личности и стабильного прогрессивного общества в целом выявляются тенденции к сциен-

тизму (от лат. *scientia* «наука» – приоритет обучению в ущерб воспитанию), пренебрежению этическими нормами, усилению инфантилизма, агрессии в ученической среде (нередко ведущим и к нарушению закона). Явный дефицит воспитательного ресурса в современном российском обществе требует того, чтобы образовательные организации взяли на себя миссию комплексного социально-педагогического и психологического сопровождения не только подрастающего поколения, но и его родителей. В связи с этим необходима мобилизация научных ресурсов для конкретизации сущности современной педагогической парадигмы, разработки концепций воспитательных систем, социально-педагогической деятельности в образовательных организациях, соответствующих запросам времени. Данный аспект представлен в учебнике посредством характеристики научной школы «Педагогика смысложизненных ориентаций в условиях гуманистической парадигмы».

Все вышеперечисленное в значительной мере влияет на содержание проводимых реформ в системе образования, органов внутренних дел Российской Федерации (ОВД РФ), на необходимость расширения перечня педагогических специальностей: сегодня это не только воспитатель, учитель, преподаватель, но и педагог-психолог, социальный педагог, педагог дополнительного образования и прочие. Особое место в данном перечне занимают сотрудники отделов по делам несовершеннолетних (ПДН) ОВД РФ. Благодаря их подготовке как специалистов по специализации «социальный педагог» утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения», появляется реальная возможность мобилизовать усилия всех социальных институтов, причастных к социально-педагогической деятельности.

Учебный курс «Социальная педагогика» как учебная дисциплина играет важную роль в профессиональной подготовке курсантов и слушателей, получающих образование педагогов на ступени специалитета:

- вносит вклад в гуманитарную, общепедагогическую подготовку обучающихся;

- формирует представление о социальной природе образования, его конкретно-историческом характере, синтезе национального и межнационального аспектов;

- способствует формированию гуманистического, системного, междисциплинарного подходов к изучению социально-педагогической действительности;

- обеспечивает теоретико-практический базис для освоения обучающимися в дальнейшем коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности;

- содействует формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

- формирует готовность личности к определению собственной педагогической позиции, к систематическому самообразованию;

- расширяет общекультурный кругозор.

Цель данного учебника – содействовать курсантам, слушателям образовательных организаций высшего образования, причастным к профессиональному взаимодействию с несовершеннолетними, в получении базовых теоретических педагогических знаний: освоении понятийно-терминологического аппарата общей и социальной педагогики, формировании умений анализировать социально-педагогические закономерности, принципы, связывать теорию с практикой, выявлять и научно оценивать социально-

педагогические явления, формируя широкий спектр универсальных, профессиональных компетенций – т. е. подготовить обучающихся к решению конкретных профессиональных задач, ориентированных на защиту детства.

Принцип построения материала учебника – междисциплинарный, что должно способствовать межпредметной интеграции образовательного процесса, актуализации возрастающей роли знаний современного курсанта/слушателя в области смежных с его специальностью наук (философии, психологии, истории, политологии, юриспруденции, культурологии, девиантологии, аддиктологии, лингвистики и прочих) и умению комплексно применять их при решении профессиональных задач. Содержание учебника подготовлено в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения». Вместе с тем оно будет актуально для обучающихся и других специальностей.

В данном учебнике, с одной стороны, опора делается на проверенные временем аналогичные разработки, транслируются традиционные для отечественной социальной педагогики положения, выводы; с другой стороны, впервые подчеркивается необходимость дифференциации функционирующих в мире педагогических парадигм. Это позволяет актуализировать роль светского гуманистического воспитания в современном постиндустриальном обществе, обосновывать социально-педагогические положения, опираясь на гуманистическую аксиологию, влиять на формирование у специалиста оптимистичной жизненной позиции, стремления к гуманистическому смысловтворчеству.

Интегративный и цивилизационный подходы к содержанию и структуре представленного материала снимают искусственное разделение научного педагогического знания на отечественное и зарубежное, дореволюционного, советского и постсоветского

периодов. В то же время нами подчеркивается необходимость отхождения от всестороннего обесценивания теории и практики отечественной педагогики и навязывания ей подражательного формата; демонстрируется важность национального аспекта образования, эффективно перерабатывающего мировые инновации и одновременно обогащающего зарубежное научное знание.

ГЛАВА 1

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1.1. Сущность научного педагогического знания. Гуманистическая педагогическая парадигма

Социальная педагогика – отрасль педагогики, имеющая сравнительно недолгий путь развития, но обладающая выраженной субстанциональностью. Базовой основой развития социальной педагогики являются фундаментальные научные положения, раскрывающие сущность педагогики как гуманитарной науки и обуславливающие становление самостоятельной педагогической отрасли вторичного уровня. В связи с этим необходимо конкретизировать сущность педагогики как гуманитарной науки, учитывая многообразие научных школ, разнородно толкующих ее специфику. Полагаем, что наиболее убедительной в данном случае является научная позиция В. А. Сластенина и его соратников (И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова и др.), развитие которой нашло отражение в научном направлении «Педагогика смысловых ориентаций в условиях гуманистической педагогической парадигмы» (И. В. Ульянова).

Опираясь на периодизацию развития человеческого общества А. Фергюсона, позже Л. Моргана (дикость – варварство – цивилизация), обратимся к третьей стадии – цивилизации, которая была связана с возникновением государства, классового общества, городов, письменности, науки и т. д. Именно в цивилизационном обществе действительность, в том числе и педагогическая, отражается в науке.

В европейской цивилизации понятие «педагогика» (от греческого слова «пайдагогос» (pais, paidos – дитя, ребенок, ago –

веду) означает «ведущий дитя», «дитяведение», «сопровождение ребенка». Педагогическое научное знание транслирует главные социокультурные черты европейской (христианской) цивилизации: уважение к человеку (антропоцентризм), человека – к обществу (социецентризм); утверждение нравственных (гуманистических) ценностей; автономность личности; моногамный брак как основа семьи, ядром которой является союз мужчины и женщины; гражданское общество, развивающееся на основе демократии, когда все равны перед законом; развитие экономики с опорой на науку; интенсивные общественно-производственные технологии и др. Наряду с этим с середины XX в. в странах Западной Европы на основе философии постмодернизма фиксируется отход от социокультурных норм цивилизации (в частности, культивирование идей глобализации, управляемого хаоса, мультикультурализма, тотального технократизма, потребительства, цифровизации, трансгендера и прочих), подрывая ее базис. Это ведет к разграничению в обществе традиционной и либеральной культур, требуя, в свою очередь, со стороны прогрессивных сил укрепления гуманистических, национальных социокультурных, педагогических традиций.

Педагогика как самостоятельная наука, вычлененная из системы философского знания, была обозначена английским философом и естествоиспытателем Ф. Бэконом (1561–1626) в начале XVII в.

Далее В. Ратке (1571–1635), немецкий педагог, обосновал методологию образования, введя в педагогический обиход дидактические принципы: природосообразности обучения, последовательности, необходимости повторения, осознанного обучения и другие. В. Ратке уделял внимание методической и дидактической подготовке учителей, подчеркивая необходимость заботы общест-

ва и государства об их достойном материальном и общественном положении, поддержании их авторитета и со стороны родителей.

Многие идеи В. Ратке были близки научным взглядам Я. А. Коменского (1592–1670) – чешского педагога-гуманиста, писателя, общественного деятеля, епископа Чешской братской церкви, которого называют основоположником научной педагогики. В его «Великой дидактике» были обоснованы идеи всеобщего обучения, связи обучения с нравственным воспитанием учеников, классно-урочной системы, школьного учебного года и другие. Он продолжил работу над дидактическими принципами (природосообразности, наглядности, последовательности, сознательности, посильности, прочности, систематичности). Я. А. Коменский призывал давать всей молодежи широкое универсальное образование, считал необходимым связать всю образовательную работу с обучением языкам – сначала родному, потом латинскому – как языку науки, культуры своего времени. В научном творчестве Я. А. Коменского представлена целостная система социального воспитания как сочетание семейного и общественного видов. Особое внимание следует обратить на позиции ученого, связанные с нравственным становлением ребенка, ответственностью социальных институтов за воспитание подрастающего поколения, формирование человека-созидателя, гуманиста (идея «панпедии») [138; 139].

В отечественной науке основоположником педагогического знания считается К. Д. Ушинский (1823–1870). В своих трудах («Человек как предмет воспитания», «Опыт педагогической антропологии» и др. [309]) он обосновал идеи демократизации народного образования и народности воспитания, создания педагогических условий для гармоничного развития ученика, всестороннего изучения его личности и др. Прогрессивные, гуманистические взгляды К. Д. Ушинского вдохновляли на научный поиск не

только его современников (В. И. Водовозова, Н. А. Корфа и др.), но и педагогов последующих лет (В. Я. Стоюнина, Н. Ф. Бунакова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др.), служат научно-педагогическим ориентиром нашим современникам.

В настоящее время педагогика определяется как самостоятельная отрасль научного гуманитарного знания, в рамках которой изучается специфика организации педагогического (образовательного) процесса с определенной целью.

В современной компаративистской педагогике (Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский и др.) проблема понятийного аппарата педагогики не исследуется, акцент ставится на структуре, содержании образовательного процесса, специфике его управления, образовательных системах; понятие «педагогика» подменяется понятием «образование» (что присуще большинству развитых стран; например, в Великобритании, США – это сугубо прикладная сфера профессиональной деятельности, слабо структурированная и фрагментарно отраженная в законодательной базе). Тогда как в отечественной педагогике в течение XX–XXI вв. глубоко, системно, планомерно развиваются теория и практика педагогического знания. Это указывает на ведущую роль отечественной науки в изучении педагогики как самостоятельной области гуманитарной сферы, обладающей выверенной, научно обоснованной методологической базой [88].

В начале XXI в. все большую значимость, несмотря на глобализирующий ресурс интернет-пространства, приобретает идея Я. А. Коменского о ведущей роли национального образования, вносящего свой вклад в мировую образовательную сферу, являющегося ее сегментом [307]. В современной России (постсоветский период: 1991 г. – по настоящее время) в педагогическом дискурсе отчетливо проявляется дуальность: в первом случае предлагается сугубо либеральный подход к институту

образования, что выражается, в том числе, в упрощении теории педагогики, мировоззренческой неопределенности личности, культивировании идей тотальной информатизации общества, конструктивизма в обучении, пренебрежения к воспитанию и др. (реализуется в США и пр.); во втором случае защищаются идеи гуманизма, прогресса, традиции национальной школы, что сопряжено в педагогическом знании с целостным педагогическим процессом, гуманистическим образовательным пространством, воспитанием личности гармоничной, ответственной, с активной гражданской позицией, ориентацией на детский коллектив, педагогическое содружество и проч. (реализуется в Китае и др.).

Анализ законодательной базы российской системы образования – Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012), ФГОС ВО и др. – выявляет крайне противоречивые тенденции, связанные с эклектическим сочетанием либерального и традиционного начал в теории и практике отечественной педагогики. Очевидно, что данный факт вносит беспрецедентную алогичность в педагогическую деятельность специалистов (а также родителей), что требует конкретизации научной позиции всех социальных институтов, ориентированных на воспитание, обучение, социализацию подрастающего поколения.

Так, в контексте гуманистической педагогики **педагогика** – это единственная наука об образовании (воспитании и обучении) человека; наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении его детства. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности детей (в широком

смысле – несовершеннолетних: 0–18 лет), а также стратегий и способов их взаимодействия.

Границы детства в узком смысле – это дошкольный возраст ребенка, с рождения до 6–7 лет (психологический аспект). В широком смысле (социально-правовой аспект) – это период жизни человека от рождения до, как минимум, совершеннолетия (в большинстве стран мира, включая Россию, – до 18 лет). Формально границы расширяются в случае студенческого периода жизни (до 22 и более лет): значительная часть студенчества в России не обладает полной экономической, финансовой, профессиональной самостоятельностью, данную когорту обучающихся можно отнести к «детям» в широком смысле этого слова, как к «подрастающему поколению». В целом, однозначного ответа на вопрос «каковы границы детства?» в связи с различными возрастными периодизациями нет, они достаточно условны, здесь важно зафиксировать тенденции.

Понятие «дети» в научной литературе имеет широкой синонимичный ряд: это и воспитанники, и дошкольники, и ученики, и подопечные, и подростающее поколение, и несовершеннолетние.

Как справедливо, вслед за А. Динером, указывает Б. М. Бим-Бад, сегодня наступило время, указывающее на необходимость дифференциации возрастных этапов в педагогике и, следовательно, целесообразно называть педагога «агогом» (греч. *αγωγος* – ведущий, приводящий, привлекающий людей и управляющий ими), который сопровождает субъектов различных возрастов. Агог – это специалист в теории и практике совершенствования людей, их способностей, познаний и искусства жизни; в обобщенном смысле – наставник, руководитель воспитанников, обучающихся, организатор педагогического процесса. Б. М. Бим-Бад говорит о правомерности введения в научный лексикон понятия «агогика». Агогика (греч. *αγωγή* – ведение,

воспитание, руководство, наставление) – теория и практика совершенствования человека, его способностей, познаний и искусства счастливой жизни в процессе и результате образования, воспитания и обучения [29].

На основании вышесказанного появляется возможность представить современную систему разделов педагогики (агогики) с учетом возрастных категорий: педагогика (агогика детей), юногика (агогика юношества), андрагика (агогика взрослых) и геронтагика (агогика людей пожилого и старческого возраста) [29].

В отечественной науке педагогика обладает широкой отраслевой системой, это: общие основы педагогики, возрастная педагогика, история педагогики, сравнительная педагогика, социальная педагогика и прочие. Все указанные направления опираются на базовые методологические основания общей педагогики.

Базовые категории педагогики – это образование, воспитание, обучение, фундаментальной основой которых является педагогический процесс, его ядро – педагогическое взаимодействие.

Образование – в самом общем смысле – это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека.

Специально организованная *образовательная система* – это образовательные организации различного типа (детский сад, школа, колледж, техникум, университет, академия, учреждения дополнительного образования детей и взрослых, институты повышения квалификации). В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогических работников. Все образовательные организации в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего осуществляется образовательная политика государства. В Феде-

ральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) под образованием понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [316]. Данное определение раскрывает три ключевых аспекта понятия «образование»: процесс, ценность, результат, которые реализуются в их единстве; к ним присоединяется аспект «система образования» (Б. С. Гершунский) [65].

Образование как социальное явление существует с древнейших времен, оно обусловлено социальной потребностью передавать новым поколениям опыт, накопленный предыдущими поколениями, создавать предпосылки для совершенствования и развития этого опыта, стабильности общества. Образование воспроизводится и развивается в течение многих веков, современный уровень образования – лишь очередная ступень его развития. Воспроизводство и развитие образования требует больших ресурсов, оно осуществляется в деятельности многих людей, учреждений, организаций, при использовании разнообразных средств (С. В. Сидоров).

В самом широком смысле под *воспитанием* (гуманистический подход) понимается взаимодействие педагога (им могут быть и педагогически образованные родители, и специально подготовленные специалисты: воспитатели, учителя и др.) и воспитанника(-ов) для содействия подопечным в интериоризации гуманистических ценностей, формировании гуманистических

убеждений, мировоззрения, социально одобряемого поведения, готовности к самовоспитанию, в целом – в полноценном вхождении в культуру. Показатель эффективного воспитания – поступок, нравственное поведение личности. Г. К. Бабанский указал на существование воспитания в различных ипостасях: воспитание в широком и узком социальном смыслах, в широком и узком педагогическом смыслах.

Обучение – целенаправленный процесс взаимодействия педагога, учителя и обучающихся, в результате которого обеспечивается развитие ребенка как личности.

Обучение – особый вид педагогической деятельности (специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс), в ней возникают типичные отношения «учитель–ученик–ученики» («педагог–обучающийся»). Результат этой деятельности – обогащение обучающегося знаниями, достижениями культуры, умениями и навыками, актуальными компетенциями, развитость их творческих способностей, сформированность мотивации получения образования в течение всей жизни.

Педагогический процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и подопечных (воспитанников, учеников), направленное на решение воспитательных и учебных задач. Высший уровень его развития – *целостный педагогический процесс* (далее – ЦПП), которому присуще единство и гармоничное взаимодействие всех его компонентов – процессуальных, субъектных, содержательных и иных. (Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин и др.). Именно в целостном педагогическом процессе достижимо приближение к цели формирования гуманистически ориентированной, гармонично развитой личности, полезной и успешной в обществе.

Педагогическое взаимодействие – это согласованная деятельность педагога и воспитанника по достижению совместных

целей и результатов. При взаимодействии педагога и воспитанника оба они являются субъектами, их взаимоотношения приобретают субъект-субъектный характер. Таким образом, понятие педагогического взаимодействия гораздо шире понятия педагогического воздействия. Педагогическое взаимодействие всегда имеет два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника, которая учитывается педагогом.

Ю. П. Зольникова обращает внимание на то, что педагогическое взаимодействие является видом социального взаимодействия [107, с. 17–21].

Продвижение научной педагогики именно к вышеуказанной трактовке осуществлялось постепенно, с течением веков, будучи обусловленным экономическим, политическим, культурным, правовым развитием европейской цивилизации, ее пониманием гуманизма. В частности, с течением времени в научном педагогическом знании начал обостряться вопрос, связанный со спецификой отношений в подсистеме «педагог–подопечный». Я. А. Коменский еще в XVII в. в своих научных трудах подчеркивал роль гуманистических отношений между педагогом и подопечными, заботы о детях, уважения к ним, ориентируя на это и самих родителей («для родителей дети должны быть милее и дороже, чем золото и серебро, жемчуг и драгоценные камни...»). Вместе с тем Я. А. Коменским указывалось на необходимость разумной требовательности по отношению к детям, упорядочивания их повседневной жизни [139].

В данном контексте с XVII в. в педагогической теории и практики постепенно начали выделяться три педагогические парадигмы: гуманистическая, сциентистско-автократическая, антигуманистическая. Наиболее отчетливо парадигмальная дифференциация проявилась в XX в.

Педагогическая парадигма (от греч. *παράδειγμα*, «пример, модель, образец») – совокупность фундаментальных научных установок, обеспечивающих развитие теории и практики педагогики в когорте единомышленников. Именно благодаря парадигме появляется реальная возможность членам определенного сообщества не только осуществлять план конкретной деятельности, но и двигаться в одном направлении, опираясь на единые теоретические стандарты, методологические нормы, ценностные критерии. В этом и выявляется социально стабилизирующая функция педагогической парадигмы [163].

Характеристика светской гуманистической педагогической парадигмы. Как показал научный анализ, в светской гуманистической педагогической парадигме сегодня выделяется два направления: рационально-этико-экзистенциальное и либеральное [308]. В рационально-этико-экзистенциальном направлении цель образования определена как эффективное содействие человеку (ребенку, взрослому) в становлении личности-гуманиста (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации» ст. 2, п. 1; ст. 3, п. 1), что возможно исключительно в условиях взаимоуважения взрослых и детей. Педагогу необходимо с уважением и неустанным интересом относиться к миру детства, ведь, как говорил В. А. Сухомлинский, «детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш»; ...«детство – каждодневное открытие мира» [298].

В данных условиях специфика отношения к ребенку отличается синтезом любви, уважения к нему и определенной требовательности.

Благодаря этому реализуется масштабная, компетентная, ответственная забота о ребенке: его развитии, социализации, инкультурации, формировании им гуманистических убеждений, что имманентно присутствует во всех ситуациях общения, во всех формах, методах, средствах воспитания и обучения. Сама субъектная система масштабна: «педагог–воспитанник–детский коллектив–педагогический коллектив–семья–референтные лица (тренер и др.)». Стратегическая цель педагога – воспитать гармоничную личность (в единстве разума–чувств–воли; биологического–психологического–социокультурного начал), человека-гуманиста, подготовленного к активной и самостоятельной, ответственной жизни в обществе, способного к самореализации в социуме, формированию смысложизненных ориентаций, личностному росту, созиданию, реализации гражданской позиции.

Развивая гуманистические традиции А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других педагогов-гуманистов, учитывая мнения Д. Г. Левитеса, А. Ю. Шачиной и др. [167], акцент в гуманистической педагогической парадигме ставится на воспитание в детско-взрослых отношениях, оно занимает приоритетную позицию, обучение – его актуальное средство.

Педагогические взаимоотношения в образовательном пространстве наполнены радостью общения, оптимизмом, интересом к себе и окружающему миру, связаны с диалогом, договором, рефлексией, раскрытием индивидуальности, проживанием ситуаций успеха, анализом неудач и ошибок, взаимной ответственностью, пониманием диалектики бытия, чувством долга, жизненными перспективами, синтезом коллективистского и индивидуального. Этому способствует четко сформулированный ак-

сиологический базис воспитания и обучения подрастающего поколения. Условно гуманистические ценности можно разделить на абсолютные (жизнь, здоровье, свобода, добро, красота, истина, труд, ответственность) и эмпирические (внутренний мир человека, семья, общество – Отечество, профессия, досуг, природа) [308].

Философские основы гуманистической педагогической парадигмы (рационально-этико-экзистенциального направления) представлены синтезом положений диалектического материализма (Г. В. Ф. Гегель, К. Маркс, Э. В. Ильенков и др.), а также светского гуманизма (В. А. Кувакин, А. А. Кудишина, П. Куртц и др.), позитивного экзистенциализма (Н. Аббаньяно, В. Франкл и др.) [308].

Психологическая сущность отношений опирается на *субъект-субъектный* базис (что обеспечивается приоритетностью диалога, когда не только ребенок слушает педагога, но и педагог ребенка). Вместе с тем данный формат не абсолютизируется, он тесно связан с *групповым взаимодействием* (коллективистским), социальным аспектом. Для воспитания гуманистической личности в условиях современного, постиндустриального общества актуальны такие психологические направления, научные школы, как экзистенциальная психология (Р. Мэй, С. Л. Рубинштейн, И. Ялом и др.), гуманистическая психология (К. Роджерс и др.), теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), психология групп (Я. Л. Коломинский, Я. Л. Морено, К. К. Платонов и др.), психология конфликта (Н. В. Гришина, Л. Козер, Вал. А. Луков и др.).

Стиль педагогической деятельности определяется как демократически-творческий, когда в базе взаимоуважения варьируются (при необходимости) методы, формы, средства влияния на подопечных. Взаимоотношения образовательной организации с родителями воспитанников, учеников опираются на этические и мо-

рально-правовые нормы. Благодаря этому реализуется эффективное сотрудничество, на основе чего осмысляются проблемы ребенка, его возможности, потенциал.

Закономерности, законы, принципы гуманистической педагогики. Каждое самостоятельное научное направление развивается на основе конкретных закономерностей, законов, принципов, что вместе с базовыми категориями и понятиями, конкретным диагностическим аппаратом представляет собой его базовый теоретический конструкт. Практика конкретного научного направления обуславливается эффективной теорией и одновременно является источником тех противоречий, которые необходимо осмыслять, обобщать и решать.

Закономерности – объективно существующие, повторяющиеся, существенные связи явлений. Закономерности сопряжены со всем богатством внутренних связей и отношений, норм и правил, в соответствии с которыми выстраивается содержание общей педагогики. Следует принимать во внимание то, что закономерности, выявляемые в процессе изучения общепедагогических реалий, обусловлены историческими, политическими, национальными особенностями развития общества, поэтому, несмотря на естественный консерватизм, обладают развивающейся сущностью. Например, педагогические закономерности советского периода в нашей стране в определенной мере отличаются от их аналогов в настоящее время – в условиях постиндустриального общества, что необходимо учитывать при организации педагогического процесса.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов представили весьма убедительную систему педагогических закономерностей и принципов реализации целостного педагогического процесса (ЦПП). Однако они сориентированы на гуманистические нормы, традиции советской педагогики. Тогда как постиндустриальная

эпоха внесла массу противоречий в политико-экономический, социокультурный фон страны, детско-взрослые отношения, организацию образовательного процесса. Это требует дополнения системы закономерностей и принципов реализации теми показателями, которые отражают педагогическую проблематику XXI в. (И. В. Ульянова) [279; 328]. В целом, можно говорить об интегративном характере содержания современных закономерностей и принципов ЦПП, реализуемого в светской гуманистической педагогической парадигме в условиях постиндустриального общества.

Актуальные закономерности педагогической деятельности и организации ЦПП:

- закономерность актуализации гуманистического и гуманитарного аспектов образования, нацеленности на гармонизацию личности и стимулирование ее социальной активности в условиях рисков и опасностей постиндустриального общества;

- закономерность актуализации в системе образования постиндустриального общества положений гуманистической педагогической парадигмы;

- закономерность актуализации роли просвещения, культуры, традиционных ценностей в образовании и жизни подрастающего поколения в противовес потребительской, постмодернистской идеологии, тотальной цифровизации общества;

- закономерность усиления роли эмпатийного общения, сотрудничества педагога, подопечных и родителей в образовательном процессе в условиях интенсивной технократизации, информатизации, компьютеризации общества, культa киберкультуры;

- закономерность соответствия содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям воспитанников;

– закономерность соответствия содержания конкретного образовательного процесса поставленным образовательным задачам;

– закономерность обусловленности методов педагогической деятельности и используемых при этом средств, форм организации педагогического процесса задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;

– закономерность актуализации в образовательном процессе смысловжизненноориентационной проблематики в условиях навязываемой современной западноевропейской культурой философии постмодернизма;

– закономерность стимулирования создания и развития детского коллектива в условиях культивирования постиндустриальным обществом индивидуализма, конкуренции;

– закономерность совершенствования профессионально-личностной подготовки педагогов и поднятия их престижа в постиндустриальном обществе.

На основе выявленных общепедагогических закономерностей формулируются соответствующие общепедагогические *законы*: гуманизация и гуманитаризация системы образования в условиях рисков и опасностей постиндустриального общества; трансляция традиционных гуманистических ценностей в противовес потребительской, постмодернистской идеологии; рациональное и целесообразное, безопасное использование цифровых технологий и т. д.

Педагогические закономерности находят свое конкретное выражение в основных положениях, правилах, определяющих общую организацию, содержание, формы и методы, т. е. в принципах. Принцип (лат. *prīncipium*, греч. *Архή* – начало) – это руководящее положение, основное правило, установка для какой-либо деятельности, а также внутренняя убежденность в чем-либо, точка

зрения на что-либо, норма поведения. В. И. Андреев подчеркивает: «*Педагогический принцип* – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности».

В контексте идеи ЦПП В. А. Сластенин и другие [279] выделили две группы принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельностью воспитанников. Нами введены в данный конгломерат медиальные (срединные) принципы.

Принципы организации ЦПП:

Гуманистическая направленность педагогического процесса – ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности. Реализация этого принципа требует подчинения всей образовательно-воспитательной работы задачам формирования всесторонне развитой, гуманистически ориентированной личности. Она не совместима с теориями стихийного, спонтанного развития детей.

1. Обеспечение связи ЦПП с жизнью при рационализации отношений детей с интернет-пространством. Это требует, с одной стороны, систематического ознакомления обучающихся с текущими событиями; расширения их культурного контекста жизни, вовлечения в общественно полезную деятельность в школе и за ее пределами, участия в экскурсиях, походах, массовых кампаниях. Вместе с тем необходима комплексная программа формирования киберкультуры.

2. Вовлечение воспитанников в разнообразные виды деятельности, их нацеливание на творчество, соединение обучения

и воспитания с трудом на общую пользу, содействие в накоплении опыта общественного поведения и формировании социальных ценных личностно-деловых качеств.

3. Принцип научности как ведущий ориентир при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией, что обусловлено разработкой эффективных учебных планов, учебных программ и учебников, выбором методов воспитания и обучения, способствующих развитию познавательной активности обучающихся, формированию у них умений и навыков научного поиска (актуальны проблемные ситуации, в том числе ситуации нравственного выбора, диалогово-дискуссионный контекст взаимодействия и др.).

4. Природосообразность в организации педагогического процесса понимается как идея построения учебно-воспитательного процесса и воспитательных отношений на основе возрастного и индивидуального развития детей, в соответствии с ним. Природа ребенка, состояние его здоровья, физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие становятся определяющими факторами работы образовательной организации и педагогов; важным правилом реализации принципа является опора на «зоны ближайшего развития» личности. Этот принцип может рассматриваться как экологическая защита детей не только от негативных последствий учебно-воспитательного процесса, но и от агрессивных тенденций социума.

5. Культуросообразность в организации педагогического процесса понимается как учет условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества в процессе воспитания и образования. В условиях постиндустриального общества актуализируется проблема понимания сущности культуры: гуманистической, индифферентной или антигуманистической,

в связи с чем актуализируется вопрос культурной и педагогической парадигм, в которых реализуется образование.

6. Ориентация педагогического процесса на формирование личности в единстве знаний и умений, сознания и поведения требует организации деятельности, в которой обучающиеся убеждались бы в истинности и жизненной силе получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

7. Воспитание и обучение детей в коллективе, когда реализуется оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса благодаря актуализации взаимодействия, общения и обособления. Именно в коллективе наиболее полно и ярко развивается и проявляет себя отдельная личность, а также воспитываются и развиваются чувства ответственности, коллективизма, товарищеская взаимопомощь и другие ценные качества. В коллективе усваиваются правила общения, поведения, вырабатываются организаторские навыки, навыки руководства и подчинения. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее всестороннего и гармонического развития.

8. Преемственность, последовательность и систематичность при закреплении ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование. Преемственность предполагает построение определенной системы и последовательности в обучении и воспитании, так как сложные задачи не могут быть решены в короткий срок. Для этого педагогу необходимо обдумывать и обоснованно реализовывать процесс планирования (постановка целей образовательного процесса, отбор содержания, форм, методов, средств, контроль и др.).

9. Наглядность как «золотое правило дидактики», согласно которому к обучению необходимо привлекать все органы чувств: «Если мы намерены насаждать в учащих истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности» (Я. А. Коменский). Наглядность в педагогическом процессе основана на закономерностях познания окружающей действительности и развития мышления, которое развивается от конкретного к абстрактному. Особое место в осуществлении принципа наглядности имеет применение наглядных пособий, карт, схем, кинофильмов и т. п. Наглядность может применяться на всех этапах педагогического процесса, но при этом необходимо соблюдать меру.

10. Эстетизация детской жизни, включая воспитание и обучение. Формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них высокий художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Педагогу на уроках важно утвердить красоту умственного труда, деловых отношений, познания, взаимопомощи, совместной деятельности. Большие возможности эстетизации жизни открываются перед школьниками в работе общественных организаций, в художественной самодеятельности, в организации производительного и общественно полезного труда, в формировании повседневных отношений и поведения.

Медиаьные (срединные) принципы предполагают актуализацию в образовательном процессе вопросов гуманистической смысложизненноориентационной проблематики:

1. Принцип онтологичности; выражается в целесообразной актуализации в процессе взаимодействия педагога с обучающимися вопросов философского уровня: «В чем смысл жизни?», «Что я ценю в жизни?», «Всесилен ли человек?», «Ка-

ковы мои идеалы?», «Можно ли стать абсолютно свободным?», «Что значит быть счастливым?» и т. п.; в ориентации педагога на доминанту: смысл существования – в стремлении, несмотря на всевозможные трудности, совершенствуя мир, совершенствоваться самому; данный принцип позволяет преодолеть бинарный подход к жизни; в дошкольный и младший школьный периоды, когда детей еще не интересуют проблемы диалектики жизни, данный принцип реализуется в формате утверждения гуманистических ценностей.

2. Принцип валеогичности актуализирует педагогическую заботу о физическом, психическом здоровье детей и их научение внимательно и ответственно относиться к собственному здоровью.

3. Принцип гендерной ориентации предполагает учет в педагогической деятельности половых особенностей детей, актуализируя особенности маскулинного и феминного типов поведения, специфику их воспитания, обучения, развития, а также освоения традиционных социальных ролей. М. А. Ерофеева подчеркивает необходимость «развития полноценной гендерной идентичности ребенка на основе формирования культуры здорового образа жизни с учетом половой принадлежности, его интересов, склонностей, запросов, а также с волей, потребностями, ожиданиями родителей – путем мотивации личности и членов семьи на ценности семьи, любви, брака; материнства, отцовства, детства, родительства; ценности нравственного и физического целомудрия, ответственности личности за проявления сексуальности» [96].

4. Принцип психологизации предполагает организацию образовательного процесса с опорой на психологические особенности и закономерности развития личности, группы, общества; активное целесообразное введение в образовательный процесс форм, методов психологической работы с личностью,

группой; обеспечение психологического комфорта образовательного пространства, функционирование в нем психотерапевтических зон (игро-, смехо-, песко-, кино-, музыка- и других видов терапии); обогащение субъектов образовательного процесса социально-психологическими знаниями, умениями.

5. Принцип этико-эстетической обусловленности жизни детско-педагогического сообщества: соблюдение этических норм во взаимоотношениях всех субъектов, создание условий, обеспечивающих личности восприятие красивого («красота поступка»).

6. Принцип профориентационной направленности проводимых мероприятий как актуализация вопроса профессионального самоопределения обучающихся на протяжении всех лет обучения в образовательной организации с учетом возрастного фактора самореализации (в системе «задатки – способности – просоциальные увлечения, интересы – первичные профессиональные пробы»), формирования позитивного отношения к труду.

7. Принцип профилактической направленности проводимых мероприятий побуждает педагогический коллектив, взаимодействуя с воспитанниками, соблюдая этические нормы, акцентировать внимание подопечных на предупреждении отклоняющего поведения (девиантного, делинквентного), т. е. на рисках потребления алкоголя, наркотиков, вовлечения в табакокурение, беспорядочные половые связи, асоциальные, криминальные структуры и прочие, утверждая здоровый образ жизни, морально-нравственные традиции. (Данный принцип полноценно реализуется в условиях сотрудничества субъектов профилактики, включая сотрудников ПДН). Реализация данного принципа связана с вопросами социального иммунитета, социального здоровья личности, подрастающего поколения в целом.

Принципы управления деятельностью воспитанников:

В современных научных педагогических кругах не утихают дебаты по проблеме самостоятельности воспитанника, ученика в педагогическом процессе: где кончается граница влияния педагога на личность и начинают реализовываться ее свобода, независимость? Может, в педагогическом взаимодействии нарушается автономность ребенка?

Практика подтверждает верность позиции В. А. Сластенина, И. Ф. Харламова и других ученых, утверждающих: в контексте гуманистической педагогической парадигмы в организации деятельности воспитанников педагог играет ведущую роль. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у детей активность, самостоятельность и инициативу, пробудить интерес к педагогическому взаимодействию, оказать необходимую помощь в случае затруднений. Таким образом, в данной группе актуальны:

1. Принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников. Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности школьников является развитие ученического самоуправления. В то же время следует избегать идеализации сил и возможностей детей, стихийности и самотека. Успех дела здесь решает педагогическое руководство, логика которого с необходимостью приводит к построению и реализации педагогических систем, рождающих творческую активность, инициативу и самостоятельность обучающихся. С этой целью во всех сферах деятельности, как в учебной, так и во внеучебной работе, дети должны быть по возможности поставлены перед необходимо-

стью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении.

2. Принцип сознательности и активности воспитанников, реализующих себя в целостном педагогическом процессе. Активность личности социальна по своей природе, это концентрированный показатель ее деятельной сущности. Однако активность школьников должна быть направлена не столько на простое запоминание и проявление внимания, сколько на сам процесс самостоятельного добывания знаний.

3. Принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности ребенка. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. Педагог, предъявляющий требования, должен восприниматься учеником как человек, искренне заинтересованный в его судьбе и глубоко уверенный в прогрессе его личности.

4. Принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности. Разный уровень культуры детей, их учебной подготовленности, как правило, сказывается на их поведении, когда нарушаются нормы дисциплины, проявляется пренебрежение к окружающим. В случае, когда педагог во взаимодействии с подопечными стремится их поддержать, поощрить малейшие порывы к позитивному самоизменению, проявляет доверие, то, как правило, личность проявляет готовность к нравственному самосовершенствованию.

5. Принцип согласованности требований школы, семьи и общественности. Единство и целостность учебно-воспитательного процесса обеспечивается тесным взаимодействием всех педагогических систем, реализуемых и в семье, и в образовательной организации. Когда семья пренебрежительно относится к требованиям детского сада, школы, выражает неуважение к воспитателям, учителям, то и ребенок обычно принимает такую позицию, отчуждаясь от детского коллектива, социальных норм.

6. Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Сущность параллельного действия состоит в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив и наоборот. На фоне педагогических требований воспитателя в развитом коллективе формируется общественное мнение, которое выполняет регулирующие функции в системе коллективных и межличностных отношений. Сила и авторитет общественного мнения тем выше и влиятельнее, чем больше сплочен и организован ученический коллектив.

7. Принцип доступности и посильности обучения и воспитания для детей означает учет в ЦПП индивидуально-личностных, возрастных, гендерных особенностей личности, социальной ситуации развития, а также предупреждение интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок.

8. Принцип прочности и действенности результатов воспитания и обучения. Реализация этого принципа справедливо связывается, прежде всего, с деятельностью смысловой памяти, когда сопрягается новое и ранее усвоенное, а также с актуализа-

цией личностного опыта ребенка. Прочными становятся те знания, которые добываются самостоятельно. Они надолго оседают в сознании и имеют тенденцию переходить в убеждения. Большое значение имеет и эмоциональный фон, сопровождающий изучение и усвоение материала, выработку умений и навыков. Прочности и действенности результатов деятельности способствуют упражнения в применении знаний, умений и навыков, обсуждения и дискуссии, доказательства и аргументированные выступления и т. п. Прочным достоянием памяти становятся те знания, в которых дети испытывают постоянную потребность, нужду, которые стремятся применить в своей практической деятельности. Особое значение в рамках данного принципа имеет согласование эмоций, мышления, практической деятельности ребенка.

В *рационально-этико-экзистенциальном направлении* гуманистической парадигмы в условиях постиндустриального общества особую значимость приобретает внимание педагогов к отклоняющемуся поведению несовершеннолетних, когда существует понимание постоянной опасности негативного влияния социума, СМИ, киберпространства на неокрепшее сознание ребенка, подростка и реализуется масштабная, системная, планомерная профилактическая работа по предупреждению девиаций, делинквенций личности.

Управленческая позиция руководства образовательной организации определяется как профессиональная (с элементами менеджмента), которая обеспечивается у директора, администрации обязательным наличием педагогического образования и эффективным опытом педагогической деятельности.

Обращаясь к либеральному направлению гуманистической парадигмы, необходимо подчеркнуть его растущую популярность в современных российских детских садах, школах в усло-

виях подражательного подхода (что вызывает тревогу у прогрессивной части общества, педагогического сообщества).

Либерализм в педагогике во многом опирается на философские положения постмодернизма, где в абсолюте – попустительство, отрицание норм и традиций – этических, эстетических, методологических, сарказм и т. д., фиксируется отказ от авторитетов, нравственных идеалов, стираются границы между определенностями, структурами, институтами и формами и прочим (Ж. Лакан, Ж. Деррида, Ж. Делез, М. Фуко и др.).

Соответственно, в образовательном пространстве наблюдаются снижение контроля взрослого за ребенком, культивирование его собственных потребностей без учета запросов окружающих, правил, моральных ограничений. «Мы совершенно перестали говорить о необходимости оптимального сочетания личностно-ориентированного и социально ориентированного подходов. При этом в воспитательном процессе социально ориентированного подхода, опирающегося на идею А. С. Макаренко о воспитании в коллективе и через коллектив, он должен в этом сочетании играть доминирующую роль. Почему? Потому, что мораль и нравственность (а между этими понятиями есть некоторые различия) всегда базировались на ограничении индивидуально-эгоистических интересов интересами других людей, представленными коллективом. При абсолютизации личностно-ориентированного подхода в воспитательном процессе мы будем выпускать индивидуалистов, готовых по головам других людей идти к своей цели. Не противопоставление идеи «свободного человека» идее коллективизма, а преодоление крайности этих явлений через синтез их – вот тот путь, на котором педагогическая наука, а вслед за ней и школа могут выйти из кризиса».

В рамках либерального подхода к воспитанию подрастающего поколения в странах Западной Европы уже много лет реа-

лизуются Стандарты сексуального образования (2010), в которых декларируются культ телесности, идеи получения удовольствия от сексуальных отношений, трансгендерности без акцента на феноменах любви, ее полоролевых традициях. В отечественном образовании в современных российских школах концепт нетрадиционных отношений и семьи, идеи физического удовольствия не навязываются, однако подрастающее поколение получает его извне: например, в информационном пространстве СМИ и интернета.

Либеральное направление гуманистической парадигмы, как ни парадоксально, во многом сопрягается со сциентистско-автократическими позициями. В частности, их сближает ориентация на сугубо менеджерский подход к управлению образовательной организацией, когда допускается отсутствие у администрации педагогической компетентности, что, в свою очередь, порождает пренебрежение к психологии личности, детского коллектива и культивирует формализм, педантизм, бюрократизм, рождает дух казенщины или, напротив, стихийности и бесконтрольности.

В контексте *сциентистско-автократической педагогической парадигмы* (философская основа – прагматизм: Ч. С. Пирс, Дж. Дьюи и др.; позитивизм: Г. Рейхенбах, Б. Рассел и др.) цель образования – компетентная, конкурентно способная личность, ориентированная, прежде всего, на индивидуализм, формальный успех. В условиях данной парадигмы реализуется односторонняя забота о знаниях ребенка, уровне его обученности, учебно-профессиональной компетентности, формировании лидерских качеств, готовности к конкуренции. Позиция педагога по отношению к подопечным – требовательная, связанная с учебными результатами и достижениями. В связи с этим приоритетным в образовательном процессе является обучение, а воспитание сосредоточено преимущественно на волевых качествах личности.

В данных условиях ситуации успеха проживают только интеллектуально одаренные дети, у других же ослабевает интерес к собственному внутреннему миру, окружающим, появляется риск реализации отклоняющегося (девиантного и делинквентного) поведения, не формируются ресурсы для самовоспитания и самообучения. Педагогические взаимоотношения могут быть наполнены радостью общения, интересом к себе и окружающему миру, оптимизмом, но при условии учебной успешности ребенка; они связаны первично с монологом учителя, ответственность за результаты обученности перекладывается на ученика, жизненные перспективы которого для учителя ограничиваются учебными достижениями, профессиональной карьерой. Субъектная система: «педагог – ученик – учебная группа – педагогический коллектив – (семья)», где семья используется как средство для управления ребенком. Стратегическая цель педагога – подготовить хорошо обученную личность к активной и самостоятельной жизни в обществе, ориентированную на карьерный рост.

Об *антигуманистической педагогической парадигме* в современной научной литературе почти не упоминается, в то время как факты ее реализации широко присутствуют и в истории, и в современном мире. Примеры тому – образовательные системы фашистских режимов (Италия, Германия 30–40-х годов), подготовка детей к террористическим актам в школах боевиков запрещенного в Российской Федерации ИГ (Исламского государства) и т. д. Сюда же по своему содержанию примыкает направление воспитания детей в криминальных группировках, антисоциальных семьях.

В контексте антигуманистической педагогической парадигмы (философская основа – фашизм, расизм: Г. Моска, Э. Коррадини и др.) забота о гуманистических приоритетах ребенка изначально не присутствует, он является средством для

реализации антигуманистических задач наставников. Позиция педагога по отношению к подопечным абсолютно авторитарна, деспотична, состоит в том, чтобы любым способом заставить ребенка выполнять конкретные задачи – наставлением, приказом, угрозой, подкупом, обманом, шантажом и т. п. Воспитание опирается на антигуманистические ценности (смерть, власть, нажива, обман, жесткость, национальное превосходство и т. п.), наблюдается абсолютное подчинение, страх, несамостоятельность, пренебрежение к потребностям самого ребенка и к людям. Стратегическая цель такого педагога – воспитать человека, подчиненного чужой воле, фанатично преданного декларируемой идее, не способного к критичному анализу, подготовить ребенка к выполнению антигуманистических, антиобщественных задач. Субъектная система: «педагог–воспитанник (ученик)».

В итоге, становится понятным, что, осваивая профессию социального педагога, студенту/курсанту следует принять во внимание необходимость знания методологических основ общей педагогики, уточнить ее парадигмальную сущность, философский базис, на основе которого развиваются все педагогические направления (история педагогики, возрастная педагогика, социальная педагогика и др.). Будущим социальным педагогам важно понять взаимообусловленность теоретических положений общих основ педагогики и социально-педагогической проблематики, обусловленной причинами всей социальной действительности, в которую включено подрастающее поколение. Социальную действительность можно условно разделить на четыре уровня: *мегасоциум* (планета, все человеческое сообщество, мировое цивилизованное пространство – что связано со всеми жителями Земли), *макросоциум* (страна, этнос, общество, государство – что связано со всеми живущими в определенных странах), *мезосоциум* (условия социализации больших групп лю-

дей, выделяемых: по национальному признаку (этнос); по месту и типу поселения (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных средств массовой информации и коммуникации – СМИ (радио, телевидение, кино, компьютеры и др.), субкультурам), *микросоциум* (социальные организации, связи в которых опосредованы постоянной совместной деятельностью, совместным проживанием и ведением совместного хозяйства. В отличие от организаций, характерных для мезосоциума, микросоциальные структуры являются в большей степени постоянными. Такие социальные формы называют первичными коллективами, например, семья. Однако к ним можно относить не только семью, но и иные формальные и неформальные сообщества, в которых постоянство связей является достаточно выраженным. Например, группы типа школьного класса, академической группы, учебного взвода и т. п.). Графически взаимообусловленность общих основ педагогики и социальной педагогики отражена на схеме 1.1.

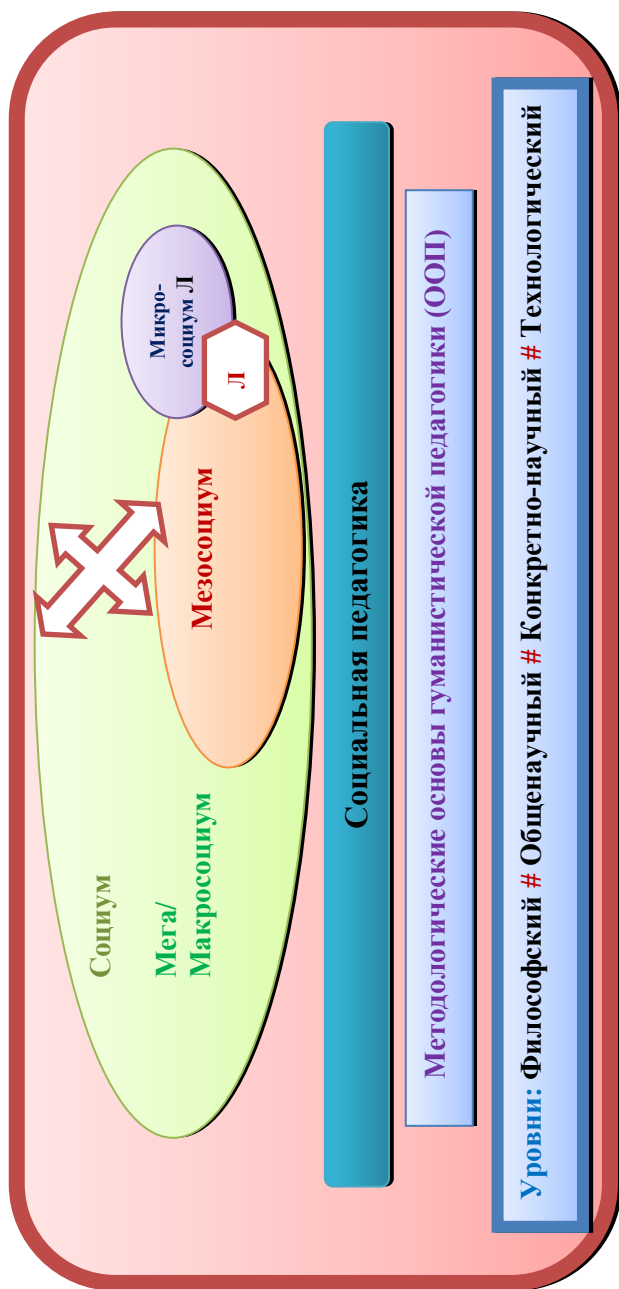


Схема 1.1. Взаимобусловленность общих основ педагогики и социальной педагогики

Наряду с этим на определенном этапе изучения педагогической проблематики фиксируется парадоксальная ситуация: она, социально-педагогическая проблематика, выходит за границы конкретного образовательного (педагогического) процесса. Тогда социальная педагогика выводит педагогическое взаимодействие на более масштабный уровень, и возникает предположение: может, это педагогика в ее классическом понимании должна стать частным направлением социальной педагогики? (Ведь система образования, реализуемый в ней педагогический процесс «вписаны» в социум как в базовую среду, а сам социум можно представить как совокупность факторов (условий), воздействующих на обучающихся, педагогов). Это не так, ведь именно общие основы педагогики (закономерности, законы, принципы, методология организации педагогического процесса и проведения педагогических исследований, включая конкретную философскую основу) регулируют специфику отношений между старшими и младшими, что закрепляется в конкретной педагогической парадигме (для российского общества – это гуманистическая педагогическая парадигма). В итоге, говоря о социально-педагогическом дискурсе, необходимо принять его вторичность в научном педагогическом знании. Графически указанная взаимообусловленность приведена на схеме 1.2.

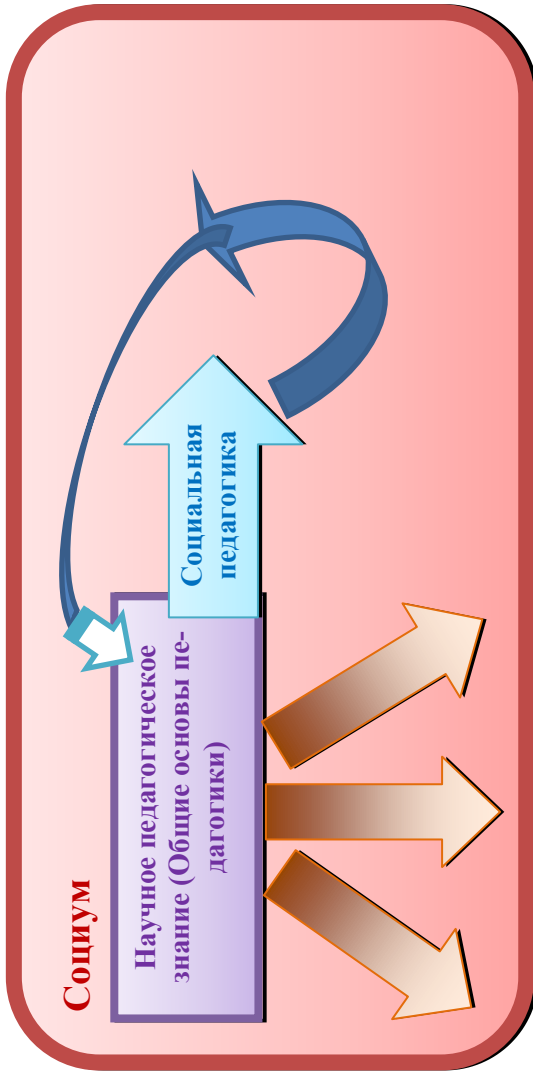


Схема 1.2. Взаимообусловленность научно-педагогического знания и социальной педагогики

На основе вышесказанного выявляется очевидная необходимость со стороны государства целенаправленно повышать культуру общества, граждан страны в целом, а не только в контексте ее отдельных социальных институтов (семье, образовательных организациях и проч.).

1.2. Сущность, объект, предмет, цель и задачи, функции, закономерности, принципы социальной педагогики

Социальная педагогика (социальный от лат. *socialis* – общественный) – многофакторное явление, которое характеризует и специальную научную отрасль (как раздел гуманитарной науки), и учебную дисциплину, и профессию/деятельность, обладающую как интернациональной, так и национальной спецификой.

Говоря о социальной педагогике как общественном явлении, Т. А. Ромм подчеркивает следующее: оно «...присуще обществу и системе воспитания в целом: воспитание как социальный институт в той или иной мере удовлетворяет потребности человека в развитии, а потребности личности ограничены не только стремлением к индивидуализации, но и желанием самореализации именно в данном обществе, среди окружающих людей»: [261]; «общество в конкретно исторический промежуток времени также имеет свой социальный запрос к человеку, определяя те личностные характеристики, которые оптимальны для жизни в этом обществе. Социальная педагогика как самостоятельная отрасль педагогического знания изучает человека и среду его жизнедеятельности с точки зрения их взаимодействия в целостном процессе формирования, социализации и развития личности; включает также педагогику социальных отклонений; педагогику социального воспитания. Кроме того, она занимает

ся исследованием индивидуальной активности объекта в самосовершенствовании, взаимодействии со средой жизнедеятельности. Таким образом, социальную педагогику следует трактовать в качестве целостного общественного явления и самостоятельной отрасли педагогической науки.

Как наука социальная педагогика является молодой гуманитарной сферой, в которой фиксируется много самостоятельных направлений, типизирующихся следующим образом:

- социальный или социологический аспект воспитания ребенка (К. Магер, А. В. Мудрик и др.), теория и практика социализации (М. А. Галагузова, Г. Н. Галагузова и др.);

- частное решение социально-педагогической проблемы ребенка, подростка, молодого человека (Ф. А. Дистервег и др.);

- педагогика социальной среды (С. Т. Шацкий, Л. В. Мардахаев и др.);

- педагогика социальной работы (В. Г. Бочарова, В. С. Торохтий и др.);

- помощь молодежи в быстрой адаптации к социальной системе, противостояние негативным отклонениям от норм поведения (Е. Молленхауер и др.).

Соответственно, сама трактовка понятия «социальная педагогика» в научных трудах дается различно.

Так, А. В. Мудрик под «социальной педагогикой» понимает отрасль педагогики, исследующую социальное воспитание в контексте социализации, то есть воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (воинские части, предприятия). Г. М. Коджаспиров и А. Ю. Коджаспиров – отрасль педагогики, исследующую воздействие

социальной среды на воспитание и формирование личности; разрабатывающая систему мероприятий по оптимизации воспитания личности с учетом конкретных условий социальной среды. Ю. В. Василькова и Т. А. Василькова – теорию и практику обучения и воспитания отдельной личности или группы людей, иногда объединенных социальной бедой и нуждающихся в реабилитации или лечении, их социализация.

Ф. А. Мустаева в своих работах определяет социальную педагогику как теорию и практику познания, регулирования и реализации образовательно-воспитательными средствами процесса социализации или ресоциализации человека, результатом которого является приобретение индивидом ориентации и эталона поведения. И. А. Липский – как теорию и практику гармонизации взаимодействия человека и социальной среды и их подготовки к этому взаимодействию.

По мнению В. С. Торохтия, социальной педагогикой называют науку, изучающую закономерности и перспективы развития социально-педагогического процесса (социального обучения, социального воспитания и социального развития) на протяжении всей жизни человека в интересах его социализации в различных условиях социума.

Т. А. Ромм же считал, что социальная педагогика – это деятельность государства, государственных и общественных институтов по формированию идеологии и обеспечению воспитания подрастающего поколения, влияния на различные группы населения, их общественно-политическую и трудовую активность; она направлена на социально-педагогическую оценку законодательного творчества государства, деятельности государственных институтов, общественных организаций, движений и партий, средств массовой информации по воздействию на массы, воспитанию подрастающего поколения; социально-педа-

гогическое прогнозирование и разработку социально-педагогических рекомендаций для дальнейшего развития и корректировки социальной политики государства.

В нашем понимании *социальная педагогика* является научной педагогической отраслью, которая, базируясь на общих теоретико-практических основах гуманистической педагогики, вместе с тем обладает частной спецификой, включающей закономерности, принципы, методы, формы социально-педагогической деятельности как социального воспитания и социально-обучения подрастающего поколения.

В данном случае раскрывается интегративная сущность социальной педагогики, благодаря чему охватываются ее личностно социализирующий, образовательный, средовой, профилактико-коррекционно-реабилитационный, теоретико-эмпирические аспекты.

В итоге методологическая структура социальной педагогики оформляется в виде схемы 1.3.



Схема 1.3. Методологическая структура социальной педагогики

Конкретно-научный уровень социальной педагогики постепенно дифференцируется на частные направления, которые по-

ка не приобрели полную автономность, но тенденции к этому уже отслеживаются. Их содержание следующее:

- социально-педагогическая политика социума;
- педагогика социального образования (социальное воспитание и социальное обучение), что сопряжено с социокультурной нормой;
- социальная работа с детьми и молодежью;
- педагогика социокультурного сопровождения личности;
- педагогика социокультурного пространства;
- педагогика профилактики и коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних;
- пенитенциарная педагогика.

Однако сущностная основа социальной педагогики в целом раскрывается посредством целостного социально-педагогического процесса (далее – ЦСПП).

В итоге, в контексте интегративного подхода **социальная педагогика** (в гуманистической педагогической парадигме) – это отрасль педагогической науки, изучающая сущность, закономерности, тенденции и перспективы организации целостного социально-педагогического процесса (социального воспитания и социального обучения) как фактора и средства позитивной социализации, ресоциализации и инкультурации личности в период детства (в широком смысле, от 0 до 18 лет) с целью ее просоциальной жизнедеятельности и гуманистического жизнетворчества; правовой защиты; профилактики отклоняющегося поведения.

В качестве субъектов данного ЦСПП выступают несовершеннолетние (дети–подростки–юношество) и представители конкретных социальных институтов: социальные педагоги, сотрудники ПДН, родители.

В конкретных социальных условиях ребенок может выступать в четырех позициях:

- просоциальный субъект (высокий, гуманистического потенциала общества, социокультурная норма условий жизнедеятельности и поведения ребенка);

- жертва (низкий, гуманистического потенциала общества, нарушение социокультурных норм условий жизнедеятельности ребенка и его нормативное поведение);

- нарушитель социокультурных норм (гуманистический потенциал общества, социокультурная норма условий жизнедеятельности ребенка и его ненормативное (а-, антисоциальное) поведение);

- одновременно жертва и нарушитель социокультурных норм (низкий гуманистического потенциала общества, нарушение социокультурных норм условий жизнедеятельности ребенка и его ненормативное (а-, антисоциальное) поведение).

Гуманистический потенциал общества – это сложившиеся устойчивые межличностные, семейно-соседские, семейно-общинные, служебные, религиозные, национальные и другие отношения, обладающие развивающим, аксиологическим, при необходимости – восстановительно-реабилитационными возможностями для личности ребенка.

В данном случае уникальность социальной педагогики заключается в том, что организуемый в ее контексте ЦСПП неразрывно связан с социальной философией, социологией, социальной психологией, психологией личности, культурологией, юриспруденцией, девиантологией, аддиктологией, психиатрией, этнографией и проч. Эффективная реализация ЦСПП обусловлена государственной социальной политикой, национальными традициями общества и уровнем его культуры, функционированием

микросоциума (семьи, образовательных организаций), а также индивидуально-личностными характеристиками самого ребенка.

Объект социальной педагогики – актуальный социум (социокультурное пространство) подрастающего поколения с учетом мега-, макро-, мезо-, микрофакторов и агентов социализации.

Предмет социальной педагогики – теория и практика организации целостного социально-педагогического процесса в гуманистическом социокультурном пространстве.

Цель социальной педагогики (в контексте гуманистической педагогической парадигмы, ее рационально-этико-экзистенциальном направлении) – организация эффективных условий для содействия подрастающему поколению в позитивной социализации (при необходимости – коррекции и ресоциализации), инкультурации и социокультурном житнетворчестве, формировании просоциального поведения.

Данная цель являет собой совокупность субцелей социальной педагогики как науки и во многом обусловлена спецификой развития государства, национальной проблематикой:

1) *цели нормативные (государственные)* – общие цели, определяющиеся в правительственных документах, разрабатываются на базе широкой информации о состоянии образования, культуры и экономики в России;

2) *цели общественные* – формируются в виде потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей;

3) *цели методологические* связаны с преобразованием теории и технологии социального воспитания, социального обучения подрастающего поколения;

4) *цели организационные* – ставятся педагогическим коллективом, социальным педагогом, сотрудником ПДН и относятся к области их организаторско-управленческой функции.

Задачи социальной педагогики обусловлены субцелями, условно разделяясь на общие (постоянные) и частные (временные).

Общие задачи социальной педагогики:

1) разработка и реализация нормативных документов, обеспечивающих эффективные социализацию, ресоциализацию, инкультурацию подрастающего поколения, содействующие прогрессу общества;

2) объективное и систематическое изучение потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей в области социального воспитания, социального обучения несовершеннолетних, их научное оценивание;

3) анализ эффективности реализуемой в теории и практике социализации, ресоциализации, инкультурации подрастающего поколения конкретного исторического периода методологии социальной педагогики и ее актуальное совершенствование, модернизация;

4) систематическое совершенствование организаций социального воспитания, социального обучения и их управления на принципах гуманизма, демократизма, прогресса.

Частные задачи социальной педагогики многочисленны и изменчивы. Их возникновение диктуется потребностями времени, социально-педагогической науки и практики, возникающими в обществе рисками. Например, на сегодняшний день это:

1) профилактика вовлечения детей в деструктивную деятельность, асоциальную среду конкретного населенного пункта, социальных групп и проч.;

2) компенсация педагогическим коллективом дефицита детско-родительского общения;

3) содействие личности со стороны педагогического коллектива, социально-психологической службы в личностном и профессиональном становлении;

4) содействие личности со стороны социальных педагогов и сотрудников ПДН в формировании законопослушного поведения;

5) актуализация сотрудничества педагогов с социально-психологической службой образовательной организации;

6) содействие воспитанникам и ученикам в рациональном отношении к информации, их защита от агрессивной информационной среды;

7) разработка программ для работы с одаренными детьми;

8) разработка программ для работы с детьми, имеющими проблемы в социальном воспитании и социальном обучении и др.

Функции социально-педагогической науки. Социальная педагогика осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и прогнозирование того участка действительности, который она изучает.

Однако специфика социальной педагогики в том, что это теоретико-практическая область научного знания. В связи с этим социальная педагогика в органичном единстве реализует *теоретическую и технологическую* функции.

Теоретическая функция социальной педагогики реализуется на трех уровнях:

1) *описательном (объяснительном)* – изучение передового и новаторского социально-педагогического опыта;

2) *диагностическом* – выявление состояния социально-педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности социального педагога/сотрудника ПДН и подопечных, установление условий и причин, их обеспечивающих;

3) *прогностическом* – экспериментальные исследования социально-педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности социально-педагогических явлений,

нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории социального воспитания и социального обучения, модели социально-педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологическая функция социальной педагогики предлагает также три уровня реализации:

1) *проективный*, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный или регулятивный» (В. В. Краевский) план социально-педагогической деятельности, ее содержание и характер;

2) *преобразовательный*, направленный на внедрение достижений социально-педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

3) *рефлексивный и корректировочный*, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику социального воспитания и социального обучения и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности [279].

Закономерности, законы и принципы социальной педагогики. Содержание социальной педагогики базируется на общепедагогических закономерностях, законах, принципах; вместе с тем, будучи самостоятельным направлением, обладает и собственными. В социальной педагогике (постсоветского периода – т. е. периода постиндустриализма, постмодернизма) выявляются общие закономерные связи, детерминированные взаимодействием социальной реальности и протекающими в ней процессами. Изучение реалий конкретного социума, их критический анализ, обобщение полученных выводов приводят к форму-

лированию закономерностей, на основе которых выстраиваются теоретические основы организации актуального (т. е. соответствующего конкретным запросам общества) целостного социально-педагогического процесса. Закономерности социальной педагогики гуманистической педагогической парадигмы указывают на необходимость стимулирования, актуализации конкретных сфер деятельности, способствующих позитивной социализации подрастающего поколения, его социальному развитию, а также правовой защите.

Закономерности социальной педагогики (постсоветский период):

- актуализация правовой защиты детей и их семей в условиях рисков постиндустриального общества (эффективное функционирование законодательной базы, практической деятельности специалистов);

- актуализация социально-педагогической деятельности семьи (обеспечение условий для освоения подрастающим поколением позитивного социального опыта старших поколений, формирования социальных навыков жизнедеятельности, интеграции в социум, противодействие десоциализации ребенка и проч.);

- актуализация социально-педагогической деятельности в образовательной системе (организация условий для освоения подрастающим поколением позитивного социального опыта старших поколений, формирования социальных навыков жизнедеятельности в группе, продуктивного решения конфликтов, интеграции в социум; реализация комплексной программы адаптации, противодействие десоциализации воспитанников и проч.);

- актуализация комплексного сопровождения несовершеннолетних (правового, медицинского, психологического, педагогического, досугового) в контексте соответствующего кластера;

– актуализация гуманистической направленности СМИ как фактора социализации несовершеннолетних (организация в микросоциуме ребенка безопасной информационно-коммуникативной среды гуманистического содержания);

– актуализация систематической и эффективной государственно-общественной заботы о детях и их семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации (выстраивание индивидуальных маршрутов по сопровождению детей, проживающих период ресоциализации, реализация адресной помощи семьям с детьми-инвалидами и проч.);

– актуализация профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних (анализ рисков и опасностей конкретной социальной среды детей, организация системной предупредительной работы первичного, вторичного, третичного уровней с несовершеннолетними всех возрастов);

– совершенствование пенитенциарной системы для несовершеннолетних с опорой на принцип гуманизма.

На основе закономерностей формулируются соответствующие им *социально-педагогические законы*, оформленные как директивы, отражаемые в социально-педагогической деятельности (например: закон правовой защиты детей и их семей, закон организации семей нормативной социально-педагогической среды и др.).

В работах В. А. Сластенина, В. С. Торохтия и других подчеркивается ничем не заменимое активное педагогическое сопровождение несовершеннолетних в социально-педагогическом взаимодействии, роль воспитания как целенаправленного сотрудничества детей и взрослых при направляющей роли последних. В связи с этим подчеркивается, что это не противоречит «характерной для самого последнего времени тенденции к разви-

тию в социологии «мягких», культурологических подходов к отображению социальных процессов» [279; 289].

Принципы как руководящие положения, основные правила организации социально-педагогического процесса в целом, конкретной социально-педагогической деятельности в частности подразделяются на два уровня:

- принципы общепедагогические (базовые);
- принципы социально-педагогические (сущностные).

Общепедагогические принципы охарактеризованы в первом параграфе данной главы.

Принципы социально-педагогической деятельности:

– *правовая защита несовершеннолетних*, ориентирующая всех субъектов их социально-педагогического сопровождения на соблюдение законов, обеспечивающая их безопасность;

– *посредничество*, обеспечивающее межсубъектное взаимодействие представителей различных социальных институтов для оказания необходимой помощи ребенку, его семье в трудных жизненных ситуациях;

– *социумность*, ориентированная на деятельность всех субъектов, напрямую и косвенно связанных с эффективной социализацией подрастающего поколения; означает заботу о сущности социального окружения конкретного ребенка, субкультуры детства на микро-, мезо-, макро-, мезоуровнях, а также ответственность за формирование у несовершеннолетних знаний о социокультурных нормах жизнедеятельности, умений и навыков адаптироваться к обществу, персонализироваться в нем и интегрироваться в него;

– *социокультурное стимулирование*, выражающееся в создании оптимальных условий для вхождения подрастающего поколения в контекст гуманистической культуры, социаль-

ных норм, построения жизненного пути, постепенно переходя от уровня социально-педагогического воспитания к социально-педагогическому самовоспитанию;

– *системная профилактика а-, антисоциального поведения несовершеннолетних* при содействии им в усвоении социокультурных норм, формировании просоциального поведения;

– *коррекция асоциального поведения несовершеннолетних и ресоциализация личности* в случае необходимости повторного освоения социокультурных норм и эффективной социализации.

На основе указанных закономерностей, законов, принципов определяются и функционируют методы, формы, средства социально-педагогической деятельности, которые будут охарактеризованы в 5 и 6 главах.

1.3. Категориально-понятийный аппарат социальной педагогики

Самостоятельность научного направления всегда обусловлена наличием в нем базового понятийного аппарата, закономерностей, принципов, диагностического аппарата – конкретной методологической основой.

Однако становление социальной педагогики как научного педагогического направления в современной России в условиях постиндустриализма отличается недостаточной определенностью. В контексте гуманистической педагогики, ее научной школы «Педагогика смысложизненных ориентаций в условиях гуманистической парадигмы» нами фиксируется следующая базовая система категориально-понятийного аппарата социальной педагогики:

Сущностные категории:

1. *Социум* – это социальная среда обитания множества отдельных индивидов; многоуровневая сфера существования отдельных индивидов и групп людей, координирующих свои действия друг с другом по детально разработанным правилам, обязательствам взаимопомощи для удовлетворения фундаментальных желаний человека, его потребностей в безопасности и помощи в случае нужды в процессе его социализации.

2. *Социализация* – процесс усвоения индивидом образцов поведения, ценностей, социальных норм, необходимых для успешного функционирования в конкретном обществе.

3. *Позитивная социализация* – социализация личности, осуществляемая на благо ребенка с опорой на гуманистические ценности; *просоциальное (позитивное) поведение* – поведение, ориентированное на социкультурные нормы, приносящее пользу ребенку, другим людям, обществу в целом.

4. *Десоциализация* – (лат. de «отсутствие, устранение чего-либо» и фр. socialisation «социализация») – утрата индивидом по каким-либо причинам социального опыта, негативно отражающаяся на его жизнедеятельности и возможности позитивной самореализации в социальной среде.

5. *Ресоциализация* – (от лат. re – приставка, указывающая на повторное, возобновляемое действие, и socialis – общественный) – вторичная социализация, укрепление социальных связей, усвоение индивидом ценностей и норм, отличающихся от усвоенных им ранее, вид личностного изменения, при котором принимается тип поведения, отличный от принятого им прежде, восстановление социального и личностного статуса, реинтеграция и востребованность в обществе.

6. *Инкультурация, социальные роли, факторы социализации, агенты социализации* – понятия, которые будут рассмотрены в логике материала учебника.

7. *Целостный социально-педагогический процесс* – интеграция гуманистических ресурсов общества, организуемая в семье, образовательной организации для реализации социального воспитания и социального обучения.

8. *Просоциальная жизнедеятельность* – сбалансированное существование и реализация индивида, группы людей, человечества и общества в целом в единстве их жизненных потребностей и возможностей, реализуемое в интересах общества, с опорой на его ценности, нормы, традиции; актуальные три основные формы:

– аутонарная жизнедеятельность, направленная на собственный организм;

– предметная жизнедеятельность, направленная на такие объекты окружающей среды, которые не проявляют целесообразной реакции на нее.

– социетарная жизнедеятельность – направленная на общество, на такие объекты окружающей среды, которые реагируют на нее целесообразным изменением собственного поведения.

Гуманистическое жизнетворчество – реализация человеком своих жизненных задач, потенциалов, способностей и талантов с опорой на гуманистические ценности.

Социальное образование:

1) профессиональная подготовка специалистов для работы в социальной сфере, включающая все виды профессионального образования: средне-специальное, высшее и послевузовское, курсовая подготовка и переподготовка специалистов, повышение квалификации;

2) образование как синтез социального воспитания и социального обучения, т. е. обучение основным правилам жизнедеятельности человека в обществе, освоение социальной культуры,

социального мышления и действия, культуры социальных чувств и культуры социальной организации.

Социально-педагогическое воспитание – направленное влияние на ребенка в условиях сотрудничества с ним с целью его адаптации, индивидуализации, интеграции в общество, позитивной жизнедеятельности с привлечением актуальных социокультурных ресурсов микро-, мезо-, макро-, макросоциумов; подразделяется на организованное и стихийное, что требует комплексного сопровождения подрастающего поколения, контроля над ним со стороны ответственных лиц, не ущемляя его права и свободу.

Социально-педагогическое обучение – формирование у ребенка знаний о сущности социальных отношений, их нормах, специфике социальных ролей, умений и навыков рационально выстраивать коммуникации, решать конфликты, противостоять асоциальным влияниям; подразделяется на организованное и стихийное, что требует комплексного сопровождения, контроля над ним со стороны ответственных лиц, не ущемляя его права и свободу.

Социальное развитие – результат социально-педагогического воспитания и социально-педагогического обучения, выражающийся в качественных изменениях.

Вспомогательные понятия:

1. *Социальные институты* – организованная система связей и социальных норм, которые объединяют значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основные потребности общества.

2. *Социальные нормы* – правила, в соответствии с которыми в обществе строятся взаимоотношения и организуется социальное поведение людей. Социальная норма представляет собой предписание, которое соответствует принятым в обществе или в данной социальной группе ценностям, установкам, регулирую-

щим поведение людей. Социальная норма существует в виде скрыто (неофициально) или открыто (официально) установленных правил поведения, требований, предъявляемых к людям. Социальные нормы основываются на так называемом общественном согласии, то есть на гласном или негласном договоре людей о том, что они считают правильным или неправильным.

3. *Социальные отклонения* – это нарушения социальных норм, которые характеризуются определенной массовостью, устойчивостью и распространенностью.

4. *Социальная депривация* (от лат. *deprivatio* – «потеря, лишение») – снижение или отсутствие возможности у индивида общаться с другими людьми, жить, функционально и культурно взаимодействуя с социумом и т. д.

В социальной педагогике широко используются *междисциплинарные категории и понятия*:

Философские категории и понятия: сущность, явление, общее и единичное, противоречие, причина и следствие, возможность и действительность, качество и количество, бытие, сознание, время, практика и др.

Общенаучные категории и понятия: гипотеза, структура, функция, система, организация, развитие, формирование, технология, взаимодействие и др.

Социологические категории и понятия: общество, социум, поведение, сообщество, социальные роли, социальные институты, социальное действие, социальная роль, социальный статус и др.

Социально-психологические категории и понятия: поведение, конфликт, коммуникации, просоциальное взаимодействие, основные системообразующие категории социальной психологии: понятие социальной общности; особенности поведения человека в социально неорганизованной и в социально организованной общности; понятие социальной группы, классифика-

ция социальных групп; социально-психологическая организация малых групп; общение как средство социального взаимодействия; психология человека в напряженных и конфликтных межличностных ситуациях; психология больших социальных групп и массовых социальных явлений; психология массовой социальной коммуникации, механизмы защиты.

Девиантологические категории и понятия: социокультурные нормы и отклонения, отклоняющееся поведение, девиантность, делинквентность и др.

Юридические категории и понятия: закон, законодательство, правопорядок, законопослушное поведение и др.

Культурологические категории и понятия: культура, типы культуры: элитарная, массовая, маргинальная культура, гедонизм, гуманизм, мораль, нравственность и др.

Педагогические категории и понятия: образование, воспитание, обучение, педагоги, воспитанники, обучающиеся, педагогическая среда и др.

1.4. Становление социальной педагогики (краткий исторический очерк)

Изучение истории развития социальной педагогики в условиях комплексного, цивилизационного подхода позволяет выявить общекультурные потребности общества, детей с учетом специфики времени, экономических условий, государственной политики. Наряду с этим именно в историческом контексте раскрываются национальные особенности развития социально-педагогического знания.

Социальная педагогика, имманентно присутствуя в контексте педагогического знания (стихийного и научного), долгое время не осмыслялась как самостоятельное направление. Дифференциа-

ция осуществлялась в конце XIX – начале XX вв. Вместе с тем исторические аспекты становления социальной педагогики весьма значимы для развития гуманитарной сферы, ее гуманизации, комплексной помощи несовершеннолетним, их семьям. Рассмотрим историю развития социальной педагогики с ориентацией на авторскую классификацию, в которой выделяются донаучный, общенаучный, конкретно-научный периоды. Их характеристика ориентируется на следующие критерии:

- культурно-экономические условия сопровождения детства;
- семья как фактор социализации;
- государственная политика: правовая защита семьи и детей, забота о нуждающихся;
- комплексная система сопровождения несовершеннолетних (правовая, медицинская, психологическая, педагогическая);
- образовательная система как фактор социализации;
- СМИ как фактор социализации;
- педагогика профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних;
- пенитенциарная система для несовершеннолетних.

Последующий материал выстроен с опорой на учебные пособия «История социальной педагогики» различных авторов: Н. Ф. Басова [21], М. А. Галагузовой, Т. С. Просветовой, Т. А. Ромм [262], А. Н. Титовой.

История становления социальной педагогики нами представлена в следующей классификации:

1. Донаучный период.
2. Общенаучный период (социально-педагогические вопросы в контексте общей педагогики).
3. Конкретно-научный период (с учетом национальных особенностей).

Донаучный период социальной педагогики. В широком смысле социально-педагогический аспект жизнедеятельности людей можно зафиксировать еще в первобытнообщинный период, отличавшийся минимальным (но постоянно повышающимся с течением времени) уровнем развития производительных сил, бесклассовым обществом. Социально-педагогические реалии выражались в наличии определенных правил действий, поведения, отношений детей и взрослых, ритуалов, которые постепенно усложнялись. На основе археологических, этнографических, фольклорных изысканий учеными было выявлено, что уже в позднем палеолите (40–12 тыс. лет назад) и мезолите (14–8 тыс. лет назад) в общинах начала выявляться элементарная педагогическая деятельность. В частности, до 3–4 лет за ребенком следила мать, учила его ходить, говорить, бытовым навыкам. Важнейшим средством воспитания была речь, благодаря которой развивалась психика людей, совершенствовалось их взаимодействие. Элементарное воспитание было нацелено на привлечение детей к посильному труду – с 3–4 лет они начинали помогать по хозяйству.

С течением времени вовлечение детей в трудовую деятельность дифференцировалось: учитывались пол, возраст, специфика труда. Вместе с тем в воспитании подрастающего поколения обращалось внимание на их необходимые качества: у мальчиков – на смелость, ловкость, у девочек – на послушание, старание, гостеприимство.

Вовлекая детей в труд, взрослые использовали методы примера, объяснения, демонстрации, наблюдения, пояснения, подражания, принуждения, упражнения, испытания, поощрения, наказания. Актуальными средствами воспитания и обучения были не только реальный труд, но и игры (имитировали семейные отношения, трудовые действия), многочисленные

состязания, театрализованные представления, обряды. Большое значение имел фольклор: песни, сказки, предания, мифы, поговорки, пословицы.

Наступление у детей физической зрелости в 12–14 лет означало подготовленность к самостоятельной жизни.

При переходах детей с одной возрастной ступени на другую особое место в культуре разных народов занимали обряды инициации (лат. *initiatio* «посвящение; совершение таинства») или посвящения. Нередко они были связаны не только с праздничным сопровождением, но и мучительными действиями (нанесением татуировок, телесными повреждениями и др.), что отражено в мифах, преданиях, сказках. В данный период иницируемые находились в специальных лагерях, где наставники знакомили их с нормами морали, правами и обязанностями в семье и общине, с сакральными ритуалами и мифами, что завершалось специальным праздником. Посвятительные обряды – это комплекс обрядовых действий и ритуализованных практик, призванных обеспечить их объектам переход в следующую половую и общественно-возрастную группу.

Столь же большое значение в древние времена имел обряд священного брака; в соответствии с традициями он включал в себя три этапа: предсвадебный, свадьба, послесвадебный. Благодаря этому молодоженами фиксировались определенные нормы взрослой жизни, в которой необходимо соответствовать социальным ролям мужа и жены, отца и матери.

У славян наибольшее развитие получили посвящения, адресованные молодежи брачного возраста и молодоженам, в меньшей степени – детям. Посвятительные обряды могли быть частью календарных, семейных (родинно-крестинных и свадебных) и хозяйственных обрядов. Почти всегда они имели публичный, общественный характер [2, с. 189–195].

В дохристианский период Руси гуманистические идеи, развивающиеся в процессе становления российского государства, были тесно связаны с социальными, социально-педагогическими тенденциями, заботой о формировании и сохранении достойного подрастающего поколения. Обычаи передавали детям конкретные образцы поступков и действий, указывали, что следует, а что не следует делать, а также традиции, опираясь на мудрость предков, божественные, идеологические установки, формировали дисциплинированность, исполнительность, честность, трудовые навыки. В целом детей в русских семьях воспитывали в любви и строгости.

«Зарождение имущественного и социального неравенства, постепенное дробление общин на семьи, превращавшиеся в самостоятельные хозяйственные ячейки, обусловило изменение характера воспитания, которое из всеобщего, равного, контролируемого общиной, стало превращаться в семейно-сословное. Основные функции воспитания, цели, содержание и формы все более различались для зарождавшегося жречества, вождей, воинов и основной массы трудового населения, сосредоточиваясь в семье», где главную роль стал выполнять отец [262].

Важной исторической предпосылкой социализации детей того периода являлись также природно-климатические условия России, определившие специфику общества как фактора социализации (тип технологии – экстенсивно-интенсивный), формы социальной организации (община, артель), специфику государственности (примат общего над частным), специфику этноса как фактора социализации (ментальность, формы жизнедеятельности (коллектив) – Л. В. Милов [204. с. 157–714].

Указывая на самобытность русского народа, его ментальные особенности, Н. О. Лосский выделил у него такие черты, как религиозность, доброту, ценность всякой личности, справедливость.

Доброта русского народа «есть непосредственное принятие чужого бытия в свою душу и защита его, как самого себя» [181].

Общенаучный период становления социальной педагогики. Данный метод будет представлен двупланово: западноевропейское и российское направления. Они во многом взаимобусловлены, но также имеют и геополитическую, национальную специфику.

Становление *социальной педагогики в Западной Европе* имеет долгую историю.

Эпоха Античности (VIII век до н. э. – VI в.) весьма разнообразна по географии и своему содержанию, связана с греческими полисами, Римским государством; античное культурное наследие оказало значительное влияние на культуру, язык, традиции большинства современных романских народов, народов Средиземноморья; через Византию – на славян.

Греко-римский мир того периода формировал рабовладельческие государства, возникшие в результате появления частной собственности и раскола общества на классы – аристократию (бывшая племенная знать) и народ (демос), наряду с этим демократическим органом стало народное собрание, в котором участвовали все разряды населения. Однако демократизм был узкоклассовым. На основе гражданских законов формировалось гражданское общество.

В эпоху античности утверждались новые формы общественного развития – был реализован свободный демократический строй. Вместе с тем античное государство распространяло свою власть на область личного поведения, заменяя религиозные санкции на общественные. В этот период возникла система образовательных учреждений, были сформулированы идеи и концепции воспитания и обучения молодежи.

Идеалом человека была гармоничная личность, сочетавшая в себе деловитость и рациональность, способная на добрые дела ради блага государства; политика включала в себя педагогику.

С середины и второй половины I тыс.г. до н.э. в античной культуре появляются имена мыслителей – основоположников социально-педагогических идей.

Сократ (470–399 гг. до н.э.), рассматривая человека как существо общественное, понимал личность исходя из ее внутреннего мира, взяв ее в отношении к себе самой. В центр педагогической деятельности Сократ поставил вопрос о роли образования в гармонизации отношений человека, стремящегося к достижению личного счастья, и общества, устремленного к справедливости. Главная задача им виделась не в подготовке человека к конкретным видам деятельности, направленной на личное и общественное благо, а в его нравственном развитии, в формировании основ добродетельного поведения. Ученику необходимо помогать в самостоятельном духовном (прежде всего, интеллектуальном и моральном) усилии, пробуждая его активность.

Демокрит (460–370 гг. до н.э.) в своем учении обосновывал тезис о необходимости соотнесения природы человека и воспитания. Он одним из первых сформулировал принцип природосообразности. Кроме того, по мнению Демокрита, начинать воспитывать ребенка следовало с малых лет, учитывая при этом окружающую среду, общественные условия, опираясь на пример взрослых, авторитет семьи и родителей, приучая детей к труду.

Платон (427–347 гг. до н.э.) был одним из первых, кто выдвинул и обосновал идею соотношения государства и воспитания. Воспитание – главная задача государства, в чьих руках оно должно находиться, служить его интересам. Судьбу общества Платон связывал с образовательно-воспитательным развитием всех его граждан. Воспитание считал условием развития человека

от рождения до смерти, выдвигал идеи преемственности в воспитании и о стандартах в знаниях и умениях и т. д.

В эллинистическую эпоху (конец IV – середина I века до н.э.) резко усилились индивидуалистические тенденции в культуре и педагогике. Самодостаточность, которая ранее рассматривалась как атрибут полиса, признается атрибутом индивида.

Аристотель (384–322 гг. до н.э.) создал наиболее полную теорию воспитания в античном мире (с целями, задачами, возрастной периодизацией и этапами, структурой и содержанием). Он – сторонник воспитания через семью и государство, своим уважением и любовью к семейному началу обозначил одно из важнейших направлений в социальной педагогике.

Примерно в это же время римский политический деятель, оратор и писатель *Цицерон* (106–43 гг. до н.э.) ввел применительно к образованию человека понятие «гуманизм», которое, развиваясь и обогащаясь, стало одним из ключевых для западной культуры и педагогики. Для Цицерона гуманизм – это идеал образования, образ мысли, достойный человеческой жизни.

Однако, несмотря на все положительные характеристики, педагогика античности была рабовладельческой, рассчитанной только на детей знатных, свободных и богатых граждан государства. Впрочем, и после уничтожения рабства, в феодальном обществе образование оставалось привилегированным; система образования и воспитания носила четко выраженный сословно-идеологический характер.

Эпоха Средневековья (V–XIII вв.) в Западной Европе развивалась под эгидой христианских идей. М. Вебер [49, с. 602–633] подчеркивал, что именно они обусловили образ жизни человека, его понимание добра и зла, отношений, систему взглядов, деятельности, воспитания. Если в христианстве Бог предстает в образе творца, то и человек, созданный по его подобию, видит-

ся активным, инициативным. Однако идеология раннего христианства была сосредоточена на внутреннем мире человека, его заботе о спасении души, загробном мире, античная культура как языческая отвергалась. Социальная жизнь становилась препятствием для устремлений к вечной жизни, утверждалась ориентация на духовное начало души, которое реализуется в конкретной семье благочестивых родителей. В образе Христа ребенок должен видеть Отца и Учителя (Иоанн Златоуст).

Вместе с тем, как подчеркивают И. А. Беляев, Н. А. Беляева, само христианство социально и педагогично по своей сути: оно учит добровольному служению людям и обществу, адресовано каждому персонально, обладая при этом объединяющей функцией. «Социально-педагогический воспитательный потенциал христианской религии во многом определяется заложенными в ней идеям и принципами: открытостью, перспективой, равенством» [25, с. 5–18], что подчеркивает равенство всех людей перед Богом, ориентацию на заповеди Христа. Именно в христианстве показателем нравственности человека стали сочувствие, милосердие, готовность к бескорыстной помощи, а также надежда на перевоспитание, готовность к нему.

Появление в Западной Европе к XIII в. университетов закрепило в культуре того времени новое явление – научный мир, что определило расширение социальных ценностей общества.

Вместе с тем в эпоху Средневековья в Западной Европе царили аскетизм, строгое следование канонам религии, догматизм.

Большое количество нищих, бездомных, включая детей, влачили жалкое существование. Правда, периодически короли, богатые монастыри и города выделяли деньги на содержание приютов для стариков и сирот, больниц для бедных, постоялых дворов для пилигримов; раздавали им деньги возле церквей.

Эпоха Возрождения (XIV – начало XVII вв.), сохраняя христианское мировоззрение, укрепляя в культуре его сущностную основу, актуализируя гуманизм, кардинально изменила отношение к человеку – он стал главной ценностью, как в период Античности. Актуализировались идеи гражданственности, связи индивидуального и общественного, труда, что отразилось в философских, экономических научных источниках, искусстве. В данном случае можно говорить о новом этапе социально-педагогических тенденций.

Однако в целом прогрессивные идеи гуманизации общества не способны были повлиять на защиту низших сословий. В XV–XVI вв. в европейских городах кардинально меняется отношение к нищим, бродягам – они становились дешевой рабочей силой, погибали на виселицах. Важная функция поддерживать социальный мир и сглаживать социальные противоречия перешла церкви. Прославление бедности стало основным лейтмотивом религиозных литературных памятников раннего Средневековья. На нищенство указывалось как на своего рода моральную компенсацию за земные невзгоды. Бедняки выступали в роли спасителей для богатых, «искупая их грехи». Церковь распоряжалась своим имуществом, выделяя средства на благотворительность. Идеализация бедности стала одной из составляющих социальной программы христианской церкви, что способствовало созданию «нищенских» монашеских орденов.

Понятно, что дети обездоленных людей влачили жалкое существование, не получая элементарной помощи и поддержки.

Уже в конце Средневековья начинает утверждаться идея освобождения человека от сословных зависимостей. Т. Мор (1478–1535) в книге «Утопия» и Т. Кампанелла (1568–1639) в книге «Город солнца» выступают с идеями бессословного

обучения и воспитания, господствующей ценностью провозглашается земная жизнь человека.

В XIV–XV вв. сначала в Италии, а затем в других странах Европы быстро развиваются капиталистические отношения. Нарождающейся буржуазии, передовым дворянам, многим образованным людям были чужды церковные принципы греховности, покорности человека судьбе. Складывается новая, раннебуржуазная культура, для характеристики которой употребляются понятия «возрождение» и «гуманизм».

Многие гуманисты XIV–XV веков сами были педагогами или обращались к педагогической теории, в том числе и к ее социально-педагогическим аспектам. Примером этого является теория и опыт итальянского педагога-гуманиста В. да Фельтре (1378–1446), создателя одной из первых в истории школ интернатного типа. В этой школе совместно воспитывались дети из богатых и из бедных семей, причем бедняки – на деньги самого В. да Фельтре. Ее называли «Домом игр» или «Домом радости», подчеркивая занимательность методов обучения в ней и дух дружбы, любви и взаимопомощи среди учеников. Воспитание в школе было разумно строгое, с опорой на нравственную дисциплину.

Как пишет, Т. А. Ромм, «с XV в. священная Римская империя германской нации предстает как прообраз единой Европы. Элементы социальной практики, сложившиеся в священной Римской империи, способствовали появлению учений, несущих элементы духовной и политической общности Европы, которые позволяли говорить о возникновении европейского сознания. В подобном типе цивилизации отношение к человеку, его правам и благосостоянию было неразрывно связано с экономическим и политическим развитием, что идеологически явилось отправной точкой для формирования концепции призрения как в общественном сознании, так и на государственно-правовом уровне.

Примером последующего законодательного воплощения идей социальной политики служат разработанные в Китае, Греции, Англии и Франции кодексы справедливости. Подобные нормативные акты характеризовались рекомендательными нормами (что в определенной степени являлось их недостатками), призывающими любить ближнего, заботиться о бедных и старых, а главное, определяли круг лиц, нуждающихся в поддержке, что явилось очередным звеном в становлении концепции социального призрения. Являясь первопроходцами в сфере социальной политики, законодатели государств Западной Европы испытывали особые сложности. Но, несмотря на то, что социальная помощь до начала XIX в. была недостаточной как по размерам, так и по охвату ею населения, были созданы предпосылки для дальнейшего ее развития: первоначальные законодательные акты дополнялись и совершенствовались, пока в результате не сложилась эффективная система социальной защиты населения» [262]. Вместе с тем дети малоимущих в Западной Европе, в частности в Англии, жестоко эксплуатировались: рабочий день подростков 13–18 лет и женщин старше 18 лет устанавливался в 10,5 часов в первые 5 дней недели и 7,5 часов – в субботу. Дети принимались на фабрики с 9 лет, их рабочий день длился 6,5 часов. Все дети были обязаны ежедневно не менее 2 часов проводить в школе. Учреждалась фабричная инспекция с правом контроля предпринимателей и привлечения их к ответственности за нарушение фабричных законов.

Одновременно была признана необходимость масштабного обучения детей – производству требовались все более образованные рабочие. Институт попечительства Англии, Франции, Германии и России развивался поэтапно, к концу XIX в. одновременно применялись три формы: милостыня, богадельня и «Попечительство о бедных» (А. С. Коновальцев) [145, с. 174–178].

В свою очередь, педагогика гуманистов оказала огромное влияние на последующую эволюцию образовательно-воспитательных традиций Запада. XVII век, ознаменовавший начало Нового времени – эпохи Просвещения – связан с распространением теоретических представлений об активном, рациональном субъекте, способном использовать достижения науки в интересах общественного развития, о демократических преобразованиях – Р. Декарт, Д. Дидро, Вольтер, Дж. Локк и др.

С XVII в. берет свое начало *научная педагогика* – именно в это время основоположник научной педагогики Я.А. Коменский (1592–1670) в своих научных трудах указал на образование как на инструмент развития способного к творчеству, думающего, чувствующего и действующего человека, как культивирование заложенных в нем природных потенций, как средство формирования человечности («Человек должен быть воспитан для человечности»), определяющей стиль отношений с другими людьми, социальное поведение. Нравственное воспитание, гармонично развивающее духовные силы человека на основе энциклопедического образования, которое уравнивает всех людей приобщением к высокой культуре, Я. А. Коменский считал главным средством обеспечения торжества социальной справедливости. Я. А. Коменский обосновал значение семьи, школы как социокультурных институтов [138]. Школу Я. А. Коменский определял маленьким государством, «кузницей гуманизма», очагом воспитания человечности, в самой школе должны господствовать доверие, взаимное уважение, справедливость, вежливость. Именно в такой атмосфере у учеников воспитываются четыре добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость к людям – в противовес лжи, обману.

Методами нравственного воспитания им были определены, прежде всего, личный пример, разъяснение, наставление (по-

учение), приобщение к художественной литературе, упражнение, игра, дисциплина, ласковое слово, поощрение (похвала, отметка, подарок) и наказание (проявление особой строгости вплоть до применения розг при злоумышленных проступках, проявлении злости, высокомерия, тщеславия, лени) [138, глава XXVI].

Дж. Локк (1632–1704) разработал программу обучения и воспитания будущего джентльмена, содержание которой носит реальный характер и облегчает ему вхождение в жизнь. Социально-педагогические ценности Локка ориентированы на семейное воспитание с гувернером и домашними учителями. К школе он относился критически.

Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) – основоположник теории свободного воспитания – раскрыл необходимость естественной свободы и равенства людей, что должно основываться на собственном труде каждого. К реализации этой идеи можно прийти только через соответствующее воспитание, основанное на умении ценить собственную и чужую работу и независимость. Центральным пунктом разработанной концепции выступает идея естественного, свободного воспитания, где в центре стоит личность ребенка, где естественное воспитание заключается в необходимости осуществлять его в соответствии с природой самого ребенка и его возрастных особенностей («Эмиль, или о воспитании»).

Взгляды Ж.-Ж. Руссо в дальнейшем в последней четверти XVIII–начале XIX века развивали немецкие педагоги – филантропинисты И. Б. Базедов (1724–1790), Х. Г. Зальцман (1744–1811), Э. Х. Трапп (1746–1818) и др., создавшие школы – филантропины, условия воспитания в которых, в сравнении с обычными учебными заведениями, значительно более соответствовали природе детей.

И. Г. Песталоцци (1746–1827) организовывал школы-интернаты, где реализовывал развивающее обучение, связывая его

с гуманистическим воспитанием детей-сирот, вовлекая их в искусство, труд. Его педагогические методы оказали плодотворное влияние не только на развитие педагогической теории и практики, но и общества в целом. Для И. Г. Песталюцци воспитание – это помощь развивающемуся человеку в овладении культурой, в самодвижении к совершенному состоянию; это помощь природе ребенка, стремящейся к общественному развитию; это помощь саморазвитию заложенных в человеке сил и способностей.

Передовые умы XVIII–XIX вв. искали решение социально-педагогических проблем на путях сотрудничества с общественностью и государством. Вопросы воспитания рассматривались в русле идей преобразования общества, наделения всех людей равными правами и реальной свободой. Г. В. Ф. Гегель (1770–1831) отводил человеку роль творца и созидателя. Он высоко оценивал преобразующую роль воспитания: «Человек есть то, чем он должен быть благодаря воспитанию». А также философом подчеркивалась активная позиция самого воспитанника в воспитании. Обращая внимание на роль общества, среды в формировании личности ребенка, Г. В. Ф. Гегель указывал, что воспитание есть реализация долженствования стать – и быть – человеком: «Человек не обладает инстинктивно тем, чем он должен быть, ему надлежит это обрести. На этом основано право детей на воспитание» [62].

Заметную роль в разработке педагогических основ воспитания сыграл И. Ф. Гербарт (1746–1841) – немецкий философ, психолог и педагог. Он считал педагогику не только наукой, но и искусством, опирающимся на практическую философию (этику и психологию). И. Ф. Гербарт придавал большое значение воспитывающему обучению, в процессе которого развивается многосторонний интерес: эмпирический – к окружающему миру; умозрительный – к причинам вещей и явлений; эстетический – к прекрасному; симпатический – к близким; социальный – ко всем лю-

ням; религиозный. Его главный тезис – формирование нравственного человека, в основе лежит идея о гармоническом развитии всех способностей, путями достижения чего являются управление, обучение, нравственное воспитание. Вместе с тем И. Ф. Герbart считал необходимым подавлять в детях «дикую резвость», используя для этого физические наказания, а также осуществлять неослабный надзор за их поведением и записывать их проступки в особый журнал (кондуит) [64].

Научный период социальной педагогики – субстанциальный (конец XIX в. – настоящее время). Основоположниками социальной педагогики называют немецких ученых Ф. А. В. Дистервега и П. Напорта.

Ф. А. В. Дистервег (1790–1866) понимал социальную педагогику как педагогическую помощь нуждающимся, указывал на необходимость реализации государственной программы социальных реформ, которые должны устранить крайнюю бедность трудового народа. Задачу школы он видел в воспитании гуманных и сознательных граждан общества, реализуя идею общечеловеческого воспитания.

Научные труды Ф. А. В. Дистервега обладали важным государственным значением: педагог подчеркивал необходимость выполнения государственными структурами не только контролирующих функций, их неограниченность лишь одними полицейскими обязанностями, защитой от посягательства на имеющиеся права. «Жизнь в государстве должна быть жизнью деятельного общества, позитивным участием в жизни и взаимным оказанием услуг. Свободные союзы должны воспитывать каждого к полезной деятельности на пользу целого, для общей работы по выполнению моральных и материальных задач» [89]. Защищая права детей, Ф. А. В. Дистервег вместе с тем работал над проблемой качественной подготовки учителей, труд кото-

рых должен хорошо оплачиваться, считая, что школе необходимо стать средой, где дети будут осваивать социальные обязанности, совершенствоваться нравственно. Соответственно, учитель не должен ограничивать себя учебными задачами – ему следует знать «гуманные и социальные интересы всей общины», окружающие его местность и население, осмыслять причины хороших или дурных явлений.

Ф. А. В. Дистервег расширил содержание таких педагогических принципов, как природосообразность и культуросообразность образования, указывая на их взаимообусловленность. Принцип природосообразности он связывал с саморазвитием человека, выводя процесс на режимы самовоспитания и самореализации; данный принцип напрямую соотносится с социальной адаптацией личности.

Наряду с этим Ф. А. В. Дистервег признавал, что развитие ребенка происходит в определенных социокультурных условиях, с которыми необходимо считаться. В философском плане принцип культуросообразности отражает основной закон диалектики – всеобщую связь процессов и явлений в мире. Он наполняет реальной, содержательной и жизненной силой индивидуальный и социальный процессы развития личности, выводя тем самым образование вообще и социальное воспитание в частности на уровень современных требований общества. Всякое плодотворное воздействие на отдельного индивидуума и народа в целом должно соответствовать требованиям времени и считаться с уровнем развития этого отдельного человека и той ступенью культуры, на которой находится весь народ. С другой стороны, идея открытости во взаимодействии с принципом культуросообразности создает реальные и практически неисчерпаемые перспективы развития для личности, общества и го-

сударства. Культуросообразное воспитание формирует современный социальный тип личности [89].

Особое внимание следует обратить на мнение Ф. А. В. Дистервега об упомянутой ранее взаимосвязи принципов природосообразности и культуросообразности. Им подчеркивалось: если между этими принципами возникает конфликт, то принцип культуросообразности должен подчиниться принципу природосообразности и «служить» ему как более высокому [89].

П. Наторп (1854–1924) в сочинении «К школьному вопросу» (1893) воспитание рассматривал как пробуждение духовной самостоятельности воспитанника во взаимопересечении волевых устремлений его и воспитателя, когда воспитательное воздействие педагога и его подопечных рассматривается как духовная помощь старшего младшему, а не авторитарное давление. В 1898 г. выходит в свет «Социальная педагогика» П. Наторпа. В 1 и 2 частях были представлены философские рассуждения с неокантианских позиций (вера в разум, рационально обосновываемые ценности, этика), характеризующие мировоззренческую позицию автора, исходя из которой, он обосновывает социальную педагогику. Первые две части сочинения представляли собой систему этики, которую можно рассматривать одновременно и как социальную философию, поскольку П. Наторп касается таких проблем, как законы социального развития, взаимоотношения техники, хозяйства и права, общественного идеала и т. д.

В третьей части П. Наторп изложил теорию домашнего воспитания, теорию школы и теорию «свободного самовоспитания». Он утверждал: «человек и общество в целом развиваются по одним и тем же законам, что подчеркивало общественное содержание воспитания». Именно поэтому одно из определений понятия «социальная педагогика» у П. Наторпа заключается в том, что она исследует проблему интеграции

воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. В другом определении акцент П. Наторпом ставится на социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни. Основными компонентами социальной жизни он считал организацию труда, политико-правовую организацию и организацию образования [210].

П. Наторп выделял несколько стадий развития воли у человека (развитие влечения, развитие воли в обычном значении этого термина, развитие разумной воли), а исходя из этого – три типа социального воспитания, соответствующие этим стадиям: *домашнее воспитание, школьное воспитание, свободное самовоспитание*. Семейное воспитание – первая ступень воспитания общественного. Но именно школьное воспитание связано с направленной организацией воспитания, когда происходит воздействие на волю человека, осуществляется ее регулировка (сдерживание негативных и развитие позитивных волевых устремлений индивида). Школьные порядки П. Наторп сравнивал с юридическими нормами жизни общества, которым должны подчиняться все [210].

Г. Кершенштейнер (1854–1932) обогатил социально-педагогическое знание теорией гражданского воспитания, изложенной им в книге «Понятия гражданского воспитания» (1910). В ней говорится о необходимости реализации педагогами гражданского воспитания в школе как социального институте, чтобы формировать у молодежи представления об их гражданском назначении, потребность служить своему отечеству. Необходимыми средствами в этом являются профессиональное ориентирование, а также различные внешкольные молодежные организации [125].

Наряду с этим в конце XIX в. параллельно с концепцией П. Наторпа в европейской культуре развивалось течение «новое воспитание». Оно было отражением потребности общества в под-

готовке людей, способных к активной деятельности в разных сферах жизни общества. На основе этих принципов создавались «новые школы»: в 1889 г. в Англии (Абботсхольм) С. Редди, во Франции школа Р. Демолена.

Важную социально-педагогическую роль в воспитании подрастающего поколения с 1907 г. начало играть Скаутское движение (скаутство, скауты) (англ. Scouting) – всемирное добровольное неполитическое образовательное молодежное движение, основателем которого был Р. С. С. Баден-Пауэлл (1857–1941), Великобритания. Целью движения являлось содействие развитию молодых людей в достижении их полного физического, интеллектуального, эмоционального, социального и духовного потенциала как личности, ответственного гражданина и члена местного, национального и международного сообщества.

XX в. в западноевропейском обществе во многом стал переломным как для его культуры, так и для системы образования, социально-педагогического дискурса, что связано с итогами Второй мировой войны, укреплением позиций СССР, его идеологии, появлением социалистического лагеря. В XXI веке в западноевропейском мире, учитывая происходящие в нем кардинальные политические, культурные трансформации, фиксируются две модели социального сопровождения детей и молодежи: социально-педагогическая (Германия и др.) и модель социальной помощи (США и др.).

Становление социальной педагогики в России. Христианский период (Киевский) – X–XIII вв. – на Руси характеризуется становлением древнерусской народности и государственности, что внесло изменения в воспитание и обучение детей. Характер образования оказался в прямой зависимости от византийского влияния, прежде всего, от православия, которое стало с 988 г. официальной религией Киевской Руси. Важными для истории пе-

дагогике здесь служат литературные памятники того времени. Так, в «Поучении детям» князя Владимира Мономаха (1053–1125) представлен образ государственного человека как пример для подрастающего поколения высокой гражданственности, ответственности, миролюбия, благочестия, призывающего к милосердию, трудолюбию, готовности помогать «сироте и вдовице», кормить и одевать нищих – пристанищем для них были монастыри.

Модель воспитания на Руси основывалась на патриархальном семейном укладе с непререкаемым авторитетом отца, строгой домашней дисциплине, подчиненном положении женщины и детей. Воспитательный идеал сводился к формированию добродетельного христианина. Главной почитаемой книгой русского народа стал ветхозаветный Псалтырь. Важной особенностью древнерусской культуры и образования было то, что языком богослужения, литературы и школы стал не греческий, как в Византии, не латинский, как в Западной Европе, а славянский. Это обстоятельство обусловило самобытность древнерусской школы.

К XIII в. школы существовали не только в Киеве, Новгороде, но и в Переяславле, Суздале, Владимире, Чернигове, Полоцке, Муроме, Турове, Ростове и в других русских городах. Вначале они создавались государством, но вскоре постепенно переходили в ведение церкви. Это объяснялось двумя причинами: во-первых, освоение христианской книжности было необходимо, прежде всего, священникам – распространителям православной религии в стране, а, во-вторых, обучение грамоте и обучение вере воспринималось как единый процесс. В XIII в. школы «ученья книжного» приходят в упадок. Одной из причин явились обучение священниками грамоте у себя на дому детей из других семей и традиции семейного воспитания и обучения (передача профессии и связанных с ней знаний по наследству).

Воспитание подрастающего поколения, его социализация изначально были обусловлены фактором сословности. В XIV–XVI вв. подготовка ребенка к жизни осуществлялась вне школы, чтобы ориентировать его на овладение трудовыми навыками. Поэтому в каждом сословии продолжали существовать свои традиции профессионального обучения. Усиливалась связь между образованием и церковью. Церковно-религиозный характер школ соответствовал жизненному укладу того времени. Физические наказания использовались постоянно, обучение было трудным, однообразным и не соответствовало особенностям и возможностям детского возраста. Главное внимание уделялось усвоению детьми не научных знаний, а житейских правил (учение о спасении души, наука о гражданском общежитии и усвоение правил ведения домашнего хозяйства).

Одной из вершин педагогической мысли данного периода был «Домострой», составленный протопопом Сильвестром. «Домострой» – это своего рода кодекс норм гражданской жизни и быта на Руси XV–XVI вв. Он состоял из трех основных частей: религиозной жизни, семейных отношений, рекомендаций по ведению домашнего хозяйства. Важное место в нем занимают вопросы обучения и воспитания, раскрываемые через наставления: «Наставление отца сыну: “И предаю вам, христианам, писание это на память и на вразумление – вам и детям вашим. И как вести себя в отношении к большим и малым, скорбным и немощным, и ко всякому человеку, и внимать своей совести”». «Наказ мужу и жене, и работникам, и детям, как подобает им жить: “...не красть, не блудить, не лгать, не клеветать, не завидовать, не обижать, не наушничать, на чужое не посягать, не осуждать, не бражничать, не высмеивать, не помнить зла, ни на кого не гневаться, к старшим по положению быть послуш-

ным и покорным; к ровне – дружелюбным, с младшими и бедными – приветливым, милостивым”»).

Симеон Полоцкий (1629–1680) являлся автором ряда сочинений: «Псалтырь рифмованная», «Вертоград многоцветный», «Обед душевный», «Букварь языка славенска», а также более двухсот проповедей и поучений, где подчеркивалась необходимость светского воспитания юношества.

Протопоп Аввакум (1620–1682) выступал против изучения «внешних наук» и иностранных языков. Достоинством «ученья книжного» Аввакум считал традиционный путь формирования «внутреннего человека», основные качества которого – «мужество, мудрость, правда и целомудрие».

К концу XVII в. проблема соотношения веры и знания приобрела в российском сознании особую остроту. Дальнейшее развитие государства, церкви и общества в России привело к тому, что традиционный взгляд на образование уже не удовлетворял потребностям нового времени. На смену обучению в монастырях и у частных учителей пришла организация школьного дела по западноевропейским образцам, что, в свою очередь, расширяло представление о возможностях социализации детей.

В XVII в. появились образовательные учреждения (Киево-Могилянский коллегиум, Славяно-греко-латинская академия), учитывающие опыт западноевропейских средневековых школ. Россия начала приобщаться к миру европейской культуры, усилилось ее внимание к светскому образованию. Однако в целом процесс социализации подрастающего поколения посредством образовательных учреждений осуществлялся в сугубо директивном режиме, опираясь на принуждение, муштру, – это касалось привилегированных сословий, тогда как крестьянские дети были ориентированы на тяжелый физический труд, солдатскую службу. Помощь нищим, нуждающимся оказывалась ситуативно.

Кардинальные изменения в российскую систему образования – как следствие, и в процесс социализации детей и молодежи – внесла эпоха Петра I (1672–1725). В условиях грандиозных экономических, военных, культурных преобразований проводилась реформа образования (Ф. Салтыков, В. Н. Татищев – «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», Ф. Прокопович – «Первое учение отрокам», И. Т. Посошков – «Завещание отеческое», Г. В. Лейбниц).

В Петровскую эпоху укрепилось понимание необходимости регулярного светского государственного воспитания и обучения, в которое были вовлечены дети дворян, купечества и промышленников, чиновников, офицеров. В частности, с 15 лет, пройдя обучение, дворянские дети должны были поступать на военную службу обязательно в звании рядового для армии и матроса для флота или на гражданскую службу на рядовую должность, продвигаясь далее по карьерной лестнице.

Следует подчеркнуть дискриминационное положение девушек: они были лишены оптимальных условий социализации, в том числе образовательных.

Наряду с этим крестьянство, составлявшее в то время около 95 % населения, подвергалось все большему закрепощению, крестьянские дети сызмальства вовлекались в трудовую деятельность, не получая, как правило, даже первоначального образования, соответственно, их социализация ограничивалась преимущественно микросоциумом семьи, помещечьей усадьбы.

В этот период произошло массовое открытие школ различной направленности и учебных заведений, Академии наук и т. п. Однако педагогические кадры, ученые, в основном приезжали из-за границы, во многом формально выполняли свои педагогические обязанности, что стагнировало социализацию обучающихся. Образовательная система утверждала преимущест-

венно идеи практицизма и профессионализма. Отмечается принудительность обучения и суровый режим в образовательных учреждениях.

Именно при Петре I начала выстраиваться система предупредительной деятельности. «В петровскую эпоху были изданы указы по работе с сиротами, беспризорными детьми, нищими, продолжился процесс дальнейшего формирования законодательной базы в отношении несовершеннолетних правонарушителей и преступников. Впервые в Российском государстве были предприняты шаги по построению системы контроля и регулирования негативного поведения граждан, в том числе несовершеннолетних» [274, с. 169–176].

В стране зарождалась система сиротских учреждений, которые были призваны заботиться не только о питании подопечных, но и их образовании, выборе профессии, даже о женитьбе или замужестве; постепенно развивался и институт благотворительности.

После смерти Петра I реформирование образования замедлилось, пришли в упадок цифирные школы, морская академия, инженерные и артиллерийские училища.

В период правления Екатерины II (1729–1796 гг.) в дворянской среде усилилась тяга к сугубо западному образу жизни, дворянские дети, избавившись от обязательной службы и обязательного обучения в учебных заведениях, ориентировались на развлекательный досуг, приобщение к гуманитарной, преимущественно французской, культуре, по большей части образовывались дома (был развит институт гувернерства).

И. И. Бецкой (1704–1795), как и Екатерина II, стремился выстроить систему всестороннего воспитания «идеальных» дворян в условиях закрытых воспитательных учреждений (дети принимаются туда с 5–6 лет и находятся в нем до 18–20 лет). По-

лагалось, что в условиях максимальной изоляции детей от окружающей среды, от родственников будут взращены «новые отцы и матери», способные далее воспитывать своих детей не на основе старых традиций, а исходя из педагогической целесообразности. Каждое такое учебное заведение имело свой устав, общим для которых было: запрещение телесных наказаний и запугивания детей, индивидуальный подход в оценке способностей каждого учащегося – это воспитательные училища для мальчиков при Академии художеств (1764) и Академии наук (1765), институт благородных девиц при Воскресенском монастыре (Смольный институт – первое государственное среднее женское учебное заведение в Европе) (1764), коммерческое училище в Москве (1772).

Важным демократическим шагом в развитии общества, системы образования в екатерининскую эпоху стала школьная реформа 1782–1786 гг., когда массово начали открываться народные училища, предназначенные для детей разночинного населения, где реализовывалось смешанное обучение, находившиеся вне контроля церкви. Преподавание (в том числе катехизиса и священной истории) велось гражданскими учителями. Однако методика «вести детей играя и с приятностью» не смогла воплотиться в жизнь из-за отсутствия воспитателей и учителей должного уровня, необходимого контроля.

В российской системе образования укреплялась методология западноевропейского образования с ее просветительскими, организационными идеями, развивалась классно-урочная система. Это, с одной стороны, внесло прогрессивное начало в отечественное образование, с другой стороны, во многом нивелировало сугубо национальные потребности, особенности воспитания подрастающего поколения.

Наряду с этим на государственном уровне был запущен и проект организации воспитательных домов для подкидышей и незаконнорожденных младенцев, где мальчики и девочки жили, питались, формировали первичные трудовые навыки, получали навыки чтения, письма, счета.

Открытым оппонентом Екатерины II был Н. И. Новиков (1744–1818). В своем трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783) он подчеркивал роль гармоничного воспитания ребенка как будущего гражданина (отрицая значение закрытых учреждений), важность общественного воспитания и собственно школьного образования, а также семьи как важнейшего фактора формирования человеческой личности, родителей как главного примера для детей. Н. И. Новиков указывал на необходимость системной подготовки учителей-воспитателей, которые, наряду с профессионализмом, должны быть нравственной личностью, образцом для воспитанников во всех отношениях, занимая соответствующее место в обществе.

А. Н. Радищев (1749–1802), заботясь о формировании «сынов отечества», русских патриотов, граждан великой России, говоря о социальной несправедливости в обществе («Слово о Ломоносове», «Беседа о том, что есть сын отечества» и «Рассуждение о труде и праздности» и др.), указывал на необходимость политического воспитания человека. Мыслителями XVIII в. были высказаны идеи о воспитании и обучении человека как гражданина своего Отечества, ставшие питательной средой для развития русского общественно-педагогического движения XIX в.

Вместе с тем в стране шло осмысление проблемы наказания несовершеннолетних за правонарушения: «...Значительный процент отбывающих наказание в особых помещениях при тюрьмах подростков содержатся совместно со взрослыми арестантами. Более половины ничем полезным не занимаются, это

значит, что они быстро проходят курс «тюремной науки», в результате такого изучения скоро попадают в тюрьму вновь. Тюремное заключение губит их навеки. Оно делает их профессиональными преступниками» [245]. В связи с данными фактами Екатериной II было принято решение о создании «Совестных судов», которые «впервые решительно затронули вопрос об отделении заключенных взрослых от детей» [205]. Система применения наказаний к несовершеннолетним правонарушителям просуществовала до 1866 года.

В первой половине XIX в. в развитии педагогики Российской империи наступает важный этап. Формируются национальная секуляризированная система образования и педагогическая мысль, призванные отвечать новым экономическим и духовным запросам гражданского общества. Основным препятствием для развития школы и педагогической науки в таком направлении являлись крепостнические отношения, традиции сословного обучения и воспитания. Центральной идеей научной педагогической мысли определяется гуманизм.

В 1840-е гг. в образовании происходит смена парадигм: появляется новая, демократическая аксиология педагогики. В. Г. Белинский (1811–1848) выступал против теории биологической обусловленности человеческой личности, утверждал решающие возможности воспитания человека: «Создает человека природа, но развивает и образует его общество» [31]. Процесс обучения и воспитания должен обеспечить равные возможности для всех сословий, что позволит развить их индивидуальные способности. Им утверждались идеи гуманистической педагогики: «Главная задача человека во всякой сфере деятельности, на всякой ступени в лестнице общественной иерархии быть человеком» [31]. В. Г. Белинский подчеркивал роль активности самого ребенка в социализации (ребенка следует

«не учить, а приучать к хорошим чувствам, наклонностям и манерам»). Его идеи уважать в ребенке личность были близки А. И. Герцену (1812–1870) [31].

Со второй половины XIX в. в России развернулось мощное общественно-педагогическое движение, в котором выделялись четыре направления:

- буржуазно-либеральное (Н. И. Пирогов, Н. А. Корф, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский и др.);
- буржуазно-демократическое (К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, А. Я. Герд и др.);
- религиозно-просветительское (В. В. Зеньковский, А. С. Хомяков, Иоанн Кронштадтский и др.);
- революционно-демократическое (Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев и др.).

Несмотря на различие политических, философских позиций, прогрессивные педагоги Российской империи были ориентированы на гуманистический характер образовательной среды ребенка, едины в том, что важнейшими институтами социализации ребенка должны быть семья в содружестве с образовательными учреждениями. Ими высказывается оптимистический взгляд на природу человека, необходимость отказа от узкого утилитаризма в воспитании и признания ведущей роли нравственного воспитания в становлении личности.

К. Д. Ушинский (1824–1870) подчеркивал роль семьи в воспитании, социализации детей в образовательных учреждениях. О матери он говорил как о «естественной воспитательнице», которая через своего ребенка становится воспитательницей народа. Необходима согласованность действий, поступков всех членов семьи, их честность, искренность, самообразование, обращение к труду, искусству, духовно-нравственное развитие.

В свою очередь, «одна из первейших обязанностей всякого гражданина и отца семейства, – писал Ушинский, – приготовить из своих детей полезных для общества граждан; одно из священных прав человека, рождающегося в мире, – право на правильное и доброе воспитание, воспитание как подготовку ребенка к взрослой к жизни, что является “созданием истории”, оно – социальное явление» [309].

В тот период, социальное воспитание личности, включая школу, было тесно связано с идеей гражданственности, когда в системе образования идет подготовка не только будущих дельных работников, но и людей, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности. В связи с чем, подчеркивал В. В. Зеньковский, мало развивать индивидуальность ребенка – следует перенести «свой взор на ту социальную среду, в которой развивается дитя» [102]. Развивая идеи П. Наторпа, В. В. Зеньковский подчеркивал, что жизнь всегда и везде социальна, она знает не отдельных людей, а их живую и целостную совокупность, и только в этой живой и целостной совокупности развивается отдельный человек. Следовательно, организация воспитания должна исходить не из отдельного ребенка, а из социального целого, от того социального взаимодействия, которое лежит в основе всего развития ребенка; наряду с этим важно «способствовать развитию в ребенке социальных сил его души, развитию в нем духа солидарности»» [102]. Это нисколько не устраняет задачу развития индивидуальных способностей и особенностей, но только придает этой задаче новый смысл. Поэтому основная задача социального воспитания заключается в развитии социальной активности, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подниматься над личными замыслами [102].

В 1866 г. Александром II был утвержден Закон «Мнение Государственного Совета об устройстве исправительных приютов для малолетних преступников», что положило начало формированию гуманистического дискурса в отношении несовершеннолетних правонарушителей: их проступки не замыкались в юридической плоскости, акцент ставился на педагогическом сопровождении, когда исправление связывалось с обучением, воспитанием, трудом. Появилась широкая сеть воспитательных учреждений (колонии, приюты), способствующих позитивной адаптации несовершеннолетних к социуму. Постепенно в стране смягчалось суровое отношение к несовершеннолетним правонарушителям; судебные разбирательства становилось закрытыми, проходили с обязательным участием родителей или опекунов.

В России конца XIX – начала XX вв. широко изучаются, обсуждаются социально-педагогические труды зарубежных ученых; одновременно развиваются национальные традиции и идеи, ориентированные на социально-педагогическую проблематику. В 1911 г. был принят законопроект «О введении всеобщего обучения». «Школа обучения» все активнее противопоставляется идеям демократизма, уважения к личности ребенка, роли воспитания, его связи с жизнью.

В первое десятилетие XX в. главную роль играла деятельность педагогов, сформировавшихся в 80–90-е гг. предыдущего столетия, – Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля и других. Они выражали гуманистические и демократические идеи воспитания и образования.

П. П. Блонский (1884–1941) в своих трудах указывает на самостоятельность педагогики как науки и приоритетность воспитания в образовательном процессе. Главную цель воспитания он видел в том, чтобы помочь ребенку усвоить культуру, которая

обеспечивает возможность более богатого развития человеческой личности. Важнейшими задачами этого процесса П. П. Блонский называл следующие: усвоить созданные прогрессивной культурой гуманистические идеалы; научиться уважать и ценить людей, занимать деятельную жизненную позицию. Основным условием успешной воспитательной работы он называл учет особенностей и специфики культуры микросреды, окружающей ребенка, ее норм, ценностей, идеалов. Активный человек, по мнению П. П. Блонского, может быть воспитан только в деятельности, в процессе овладения орудиями и средствами производства, в ходе перестройки окружающей действительности [32].

В этот период начали создаваться экспериментальные учреждения демократического характера: «Школа шалунов» А. Радченко, учебно-воспитательные комплексы «Сетлемент» и «Детский труд и отдых» А. У. Зеленко и С. Т. Шацкого, функционирующие в формате клуба. Отношения между педагогами и детьми в этих клубах были товарищескими. Большое значение придавалось воспитанию чувства солидарности, коллективизма. Необычным явлением для педагогической практики того времени была организация детского самоуправления. В течение дня девочки и мальчики занимались полезным физическим трудом, различными науками, свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением.

К 1916 г. в России издавалось более 300 педагогических журналов («Русская школа», «Вестник воспитания» и др.), в которых обсуждались и проблемы социального воспитания. В процессе становления и развития личности представителями концепции свободного воспитания высоко оценивалось значение социальной среды, в том числе различных социальных институтов, включая детские учреждения.

В начале XX в. понятие *социальная педагогика* получает в России все большее распространение. Его широко использовали П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, М. И. Демков, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, А. П. Медведков и другие. Наряду с этим применялось понятие *социальное воспитание* (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, В. В. Зеньковский, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий и др.). Находили применение и использовались понятия «среда», «социализация», «социальная наследственность», «воспитательная среда» и т. д. Об углублении изучения социальной педагогики говорит и то, что российские педагогические исследователи использовали классификации этой сферы знаний, разработанные в зарубежных социально-педагогических течениях (П. Р. Радославлевич).

В стране тогда функционировала многоуровневая система просвещения, развивались скаутское движение (появились первые скаутские отряды), различные общественные организации, просветительские, благотворительные общества, воскресные школы, вечерние и воскресные курсы для рабочих, расширилась сеть народных библиотек и читален, издавались детские журналы. Наряду с этим работали частные и государственные учебно-воспитательные заведения и приюты. Однако в целом сословный характер образования не позволял обеспечить равный доступ подрастающего поколения к культурно-образовательным ресурсам. В среде рабочих, крестьян была высокой детская смертность, эксплуатировался детский труд, практически отсутствовала медицинская помощь, процветали детские безнадзорность и беспризорность. В стране было много бездомных детей, нищих семей.

К малолетним правонарушителям, находившимся в исправительных заведениях, применялись только карательные меры. Тогда как «наказание вызывает дополнительную озлобленность

у воспитанника, желание сбежать из воспитательного заведения, а возможно это негативное состояние может толкнуть его на новые преступления» (М. Хрущинская) [334].

Прогрессивные силы Российской империи, а также ее угнетенные граждане находились в ожидании полноценных демократических преобразований, установления социальной справедливости.

Советский период развития социально-педагогического направления. После свершения Великой Октябрьской социалистической революции (1917), благодаря которой в России наступил социалистический этап развития (1917–1991), был отвергнут сословный характер отношения к детству, системе образования, впервые в мире была провозглашена масштабная идея защиты детства. Подтверждение тому – первые документы ВЦИК и СНК:

1. «Декларация прав народов России» от 2 (15) ноября 1917 г. (Отмена всех и всяких национальных и национально-религиозных привилегий и ограничений; свободное развитие национальных меньшинств и этнографических групп, населяющих территорию России, что пресекало дискриминацию детей по национальным, этническим принципам).

2. Декрет об учреждении государственной комиссии по просвещению 9 (22) ноября 1917 г. (установка на сотрудничество педагогов и сил общественных).

3. Декрет об уничтожении сословий и гражданских чинов 11 (24) ноября 1917 г. (упразднялись все существовавшие доныне в России сословия и сословные деления граждан, сословные привилегии и ограничения, устанавливалось одно общее для всего населения России наименование граждан Российской Республики).

4. Декрет ВЦИК и СНК от 18 декабря 1917 г. «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния» (Декрет отменял религиозный порядок заключения брака – отныне брак подлежал обязательной государственной регистрации, с оговоркой, что религиозные браки, заключенные до принятия декрета, не требуют перерегистрации; отменялись ограничения на вступление в брак по признаку вероисповедания супругов; устанавливались единые условия вступления в брак (четкие, хотя и различные возрастные цензы для женщин и мужчин, требование об отсутствии родства между супругами, запрет полигамии и т. д.); провозглашалось равенство детей, рожденных в браке и вне брака (так называемых законных и незаконных, или незаконно-рожденных детей); обеспечивался судебный порядок установления отцовства).

5. Декрет о комиссиях для несовершеннолетних 9 (22) января 1918 г. (в нем говорилось о том, что «суды и тюремное заключение для малолетних и несовершеннолетних упраздняются», «указанные комиссии находятся в исключительном ведении Народного комиссариата общественного призрения и состоят из представителей ведомств: общественного призрения, народного просвещения и юстиции в количестве не менее трех лиц, причем одним из этих лиц должен быть врач» и т. д.

Советским правительством кардинально меняется подход к проступкам детей: «Нет детей-преступников!», – таков был лозунг В. И. Ленина [117], Декрет признает всех детей «детьми республики», заботу о несовершеннолетних – прямой обязанностью государства. Тем самым было положено начало полноценной гуманизации процесса воспитания подрастающего поколения, его социально-педагогического сопровождения.

В стране аннулировался принцип сословности в образовании. Образование в Советском Союзе стало тесно связано с воспита-

нием гармоничной, трудолюбивой личности. Советская школа была призвана не только решать общеобразовательные задачи, обучая учащихся знанием законов развития природы, общества и мышления, трудовыми навыками и умениями, но и формировать на этой основе коммунистические взгляды и убеждения учащихся, воспитывать их в духе высокой нравственности, советского патриотизма и пролетарского интернационализма» [54]. Социально-педагогический дискурс был интегрирован в общепедагогический, что выражалось в тесной связи образовательных учреждений с семьей, реализацией широкой сети учреждений дополнительного образования, создания условий для повышения общей культуры подрастающего поколения, его профориентации. Социальная активность детей, подростков, юношества выстраивалась на основе деятельности октябрятской, пионерской, комсомольской организаций, которые были тесно связаны с жизнью общества.

Изначально советское государство реализовывало политику комплексной защиты детства на всех уровнях – медицинском, правовом, социальном, культурном, педагогическом. В первые годы установления Советской власти интенсивно работала Комиссия по делам несовершеннолетних. Ею определялась степень социальной и педагогической запущенности ребенка, после чего оказывалась социальная, медицинская помощь; задача комиссии была не наказать, а исправить, защитить несовершеннолетнего, предупредив возможные правонарушения (В. И. Куфаев).

Передовыми педагогами-гуманистами того времени формировались основы педагогической (по существу – социально-педагогической) теории и практики, основанной на принципах гуманизма, гражданской и социальной ответственности, заботы, коллективизма, высокой культуры, творчества, научного поиска, экспериментальной обоснованности (Н. К. Крупская, А. В. Луна-

чарский, М. Н. Покровский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.). Сам процесс не был идеальным – он сопровождался различного уровня недочетами, ошибками, перегибами. Однако, несмотря на это, страна развивалась небывалыми темпами в экономическом, культурном планах. Во многом это было достигнуто благодаря реализации социально-педагогической политики. Великая Отечественная война подтвердила ее эффективность на уровне воспитанности граждан, которые в подавляющем большинстве проявили свои лучшие гражданские и сугубо человеческие качества (милосердие, самоотдача, совесть, нравственная убежденность, трудолюбие). Наряду с этим в этот период не ослабевала забота о детях со стороны государства (В. И. Куфаев).

Значительный вклад в развитие социально-педагогической теории и практики внес А. С. Макаренко (1888–1939) – он разработал концепцию детского коллектива, создав образцовые воспитательные учреждения – Трудовую колонию имени А. М. Горького, детскую трудовую коммуну имени Ф. Э. Дзержинского. В этих учреждениях находились несовершеннолетние с криминальным и уголовным прошлым, которые, благодаря эффективной работе педагогических коллективов, получив образование, профессии, становились достойными гражданами страны. А. С. Макаренко и его коллеги уделяли большое внимание воспитательной среде учреждений, их связи с микро- и мезосоциумами, наличию у подопечных нравственных идеалов, целей, профилактической работе, межпоколенческому взаимодействию, созидательному труду и творчеству [188].

В данном направлении успешно работал и В. Н. Сорока-Росинский, возглавлявший в 1920–1925 гг. школу для трудно-воспитуемых им. Ф.М. Достоевского в Петрограде (в литературе известна по произведению Л. Пантелеева, Г. Белых «Республика ШКИД»). Особое внимание в ней обращалось на роль

нравственного воспитания и профилактику правонарушений среди несовершеннолетних, индивидуального подхода к воспитанникам, их гармонизацию, активность, готовность к самостоятельности и соревнованию внутри коллектива.

Большое значение в развитии социальных и культурных качеств детей, подростков, юношества имели пионерская и комсомольская организации, вовлекавшие их в просоциальные виды деятельности, содействующие их социализации. В годы Великой Отечественной войны лучшие представители этих организаций проявили мужество, трудолюбие, а также заботу о несовершеннолетних (постановления ЦК ВЛКСМ и СНК СССР: «О мерах комсомольских организаций по борьбе с детской безнадзорностью по предупреждению детской беспризорности» – 1942 г.; «Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью и хулиганством» – 1943 г.).

В послевоенные годы в Советском Союзе интенсивно развивалась система досуговой среды подрастающего поколения, были открыты детские комнаты милиции, сотрудники которых ориентировались на позитивную социализацию несовершеннолетних.

Теория и практика социально-педагогического направления значительно обогатилась благодаря научно-практической деятельности В. А. Сухомлинского (1918–1970). Он разработал, теоретически обосновал и реализовал на практике (в обычной деревенской школе) гуманистическую воспитательную систему, в которой развивал гуманистические идеи мировой и отечественной педагогики, предлагая, в свою очередь, новые уникальные методики, технологии социально-педагогического сопровождения учеников, педагогов. Социально-педагогические аспекты в реализуемой системе выражались, прежде всего, в тесной связи школы с жизнью колхоза, страны, мировой культурой, сотрудничества семьи и школы (родители – союзники, со-

ратники учителей). В. А. Сухомлинский глубоко изучал проблему наказания детей, придя к выводу о том, что никакое наказание недопустимо по отношению к детям – необходимо изыскивать педагогические ресурсы для решения социально-педагогических проблем. Коммунистическое воспитание подрастающего поколения, декларируемое советским правительством, В. А. Сухомлинский понимал как нравственное воспитание личности, общества [298].

Далее – в 70–80-е гг. – в рамках концепции воспитательной системы (Л. И. Новикова, И. П. Иванов, В. А. Караковский, А. Н. Тубельский, Е. А. Ямбург и др.) расширяется арсенал социально-педагогических технологий, содействующих позитивной социализации, инкультурации несовершеннолетних, предупреждению их противоправного поведения.

В этот период сформировалось инновационное педагогическое течение – Педагогика сотрудничества, благодаря чему в образовательной системе страны утверждались идеалы демократизма, гармоничной личности, гуманистического общества (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Н. Н. Дубинин, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.).

Высоким воспитательным, социализирующим потенциалом обладали пионерские лагеря, где работа с несовершеннолетними осуществлялась по обязательно утвержденному плану. Флагманами в данном направлении были пионерские лагеря всесоюзного значения «Артек», «Орленок», «Молодая гвардия», «Алые паруса», «Космос», «Океан» и т. д. В настоящее время данный формат работы с подрастающим поколением активно восстанавливается. Вся система образования (в том числе дополнительного – клубы, кружки) советского периода развивалась в течение десятилетий (с 1921 г.) и носила подлинно гу-

манистический, предупредительный характер по воспитанию граждан Советского Союза.

Параллельно с совершенствованием социально-педагогической работы в общеобразовательных учреждениях изучалась реальность специальных закрытых учреждений для несовершеннолетних правонарушителей, совершенствовались воспитательные программы работы с ними – И. П. Башкатов [23; 24], С. А. Завражин [231] и др.

В советский период именно школа в союзе с системой дополнительного образования, реализуемой в стране благодаря широкой сети культурно-досуговых, технических, спортивных учреждений, пионерских и молодежных лагерей отдыха, вела профилактическую работу, сотрудничая с комиссиями по делам несовершеннолетних, осуществляла комплексную социально-педагогическую работу. Вместе с тем официальное появление и открытие специальности социального педагога (1990) (по инициативе доктора педагогических наук, профессора Л. Я. Олиференко) позволило актуализировать роль профилактического направления в работе с несовершеннолетними, роль правового воспитания в образовательных организациях.

Постсоветский период. В постсоветский период (1991 г. – по настоящее время) в стране на базе ведущих педагогических вузов, интенсивно разрабатывается методология социальной педагогики, благодаря чему появились «социально-педагогические научные школы» (В. А. Сластенин – «Личностно-ориентированное профессиональное образование», А. В. Мудрик – «Социализация и воспитание (психологическая школа в области социальной педагогики)» – Московский педагогический государственный университет; Л. В. Мардахаев – «История и теория социальной педагогики» – Российский государственный социальный университет; М. А. Галагузова – «Уральская научная школа социальной педагогики» –

Российский государственный профессионально-педагогический университет) и др.

С появлением нового субъекта профилактики правонарушений среди несовершеннолетних (социально-педагогические службы) не утратили своего значения и инспектора ПДН. Указом Президента Российской Федерации от 12 февраля 1993 г. № 209 инспекции по делам несовершеннолетних переименоуются в подразделения по делам несовершеннолетних и становятся не самостоятельным отделом, а входят в состав милиции общественной безопасности. Деятельность ПДН регламентируется Конституцией Российской Федерации, ФЗ от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Законом Российской Федерации от 18 апреля 1991 г. № 1026-1-ФЗ «О милиции», Приказом МВД России от 26 мая 2000 г. № 569 «Об утверждении Инструкции по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел» [248].

В современной истории, вплоть до XXI в., кодифицированного акта, который бы определял основы профилактики правонарушений в масштабах страны, в силу самых разных причин, не было. Единственным институтом, с которым отождествлялась профилактика правонарушений, были ОВД (в лице ПДН) на основании Федерального закона от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (ред. от 07.06.2017) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [314].

Вопросы и задания:

1. Какова сущность гуманистической педагогической парадигмы?
2. Охарактеризуйте основы методологии гуманистической педагогики.
3. Охарактеризуйте сущность, объект, предмет, цель и задачи, функции, закономерности, принципы социальной педагогики.
4. Каковы особенности категориально-понятийного аппарата социальной педагогики?
5. Раскройте концептуальные социально-педагогические взгляды Ф. А. В. Дистервега.
6. Раскройте концептуальные социально-педагогические взгляды П. Наторпа.
7. Каковы тенденции развития социальной педагогики в западноевропейской культуре?
8. Каковы тенденции развития социальной педагогики в отечественной культуре?
9. Проанализируйте социально-педагогические концепции современных отечественных ученых, проведите сравнительный анализ, определите собственную позицию.
10. Посмотрите художественный кинофильм «Республика ШКИД» (режиссер Г. Полока, 1966 г.), охарактеризуйте социально-педагогический потенциал деятельности педагогического коллектива.

ГЛАВА 2

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

2.1. Сущность социализации

Понимая социализацию как интеграцию человека в общество, следует охарактеризовать понятия «социум», «общество». Ю. И. Семенов утверждает: общество – это прежде определенная система общественных отношений, в которой живут люди [271, с. 61–79]. Сущность общества всегда конкретна в связи с подразделением на типы по разным признакам, носящим содержательный характер: по социально-экономическому строю (рабовладельческие, феодальные и т. п. общества), доминирующей сфере экономики (аграрные, индустриальные и постиндустриальные общества), форме правления (монархии и республики), политическому режиму (автократические и демократические общества), господствующей конфессии (христианские, исламские, языческие страны) и т. п. Общество всегда включает в себя ограниченное число людей, которые живут на ограниченной территории, имеющей свои границы – границы публичной власти [271].

В социологическом смысле «общество» и «социум» являются синонимами. Однако «общество» – слово русское, производное от прилагательного «общий», тогда как понятие «социум» образовано от латинского *socius* – партнер, союзник. В итоге, в общности людей, называемой таким термином, должны быть выстроены отношения взаимодействия – по вертикали (подчиненность) или по горизонтали (кооперация). Вместе с тем разница заключается в том, что социум является более узким термином, используется только в научной сфере, тогда как общество – более широкий термин и используется повсеместно.

Общество как социальная система организуется изнутри социальной структурой, а извне – окружающей средой. Одна из возможных типологий – деление общества на открытые и закрытые системы, введенное К. Поппером для описания культурно-исторических и политических систем, характерных для различных обществ на разных этапах их развития [247].

К. Поппер разработал теорию закрытого и открытого общества. Закрытому обществу, по К. Попперу, свойственны статичная социальная структура, ограниченная мобильность, неспособность к инновациям, традиционализм, догматичная авторитарная идеология (имеет место система, когда большинство членов общества охотно принимают те ценности, которые им предназначены, обычно это тотально идеологизированное общество). Открытое общество – это тип общества, характеризующийся динамичной социальной структурой, высокой мобильностью, способностью к инновациям, критицизмом, индивидуализмом и демократической плюралистической идеологией (здесь человеку предоставляется возможность самому выбирать мировоззренческие, нравственные ценности. Отсутствует государственная идеология, а на уровне конституции закрепляются принципы духовной свободы, которые человек реально использует (то есть он сам пытается найти основные ценности)). К. Поппер утверждал значимость открытого общества, которому свойственны плюрализм мнений, мультикультурность [247]. Однако попытка реализовать эти идеи потерпела фиаско в начале XXI в. в Западной Европе.

В. Г. Федотова говорит о двусторонних задачах современного российского общества как «хорошего общества»: выход в глобальную экономику и решение внутренних проблем путем модернизации нового типа, не имеющего догоняющего характера. Она утверждает *концепцию национальной модели модернизации*,

которая происходит на основе собственной культуры для достижения собственных целей, когда не отрицаются вестернизация и истернизация, т. е. заимствования успешных примеров модернизации из всех регионов мира при сохранении идентичности национальной культуре [317]. В целом, осмысляя специфику развития современной России, пока можно говорить о неопределенности пути ее развития, культурных оснований, следовательно, обостряется социально-педагогический вопрос: в какое общество, в какую культуру предполагается социализация подрастающего поколения? Пока однозначного ответа нет. Нами декларируется идея локальных социально-педагогических пространств, где целенаправленно и системно реализуется традиционная культура, транслируется гуманистическое мировоззрение. Именно в данных условиях возможно комплексное сопровождение детей, подростков, юношества в процессе их социализации.

В гуманитарной сфере фигурирует множество толкований сущности социализации (от лат. *socialis* – общественный), что обусловлено и научными взглядами исследователей, и конкретными историческими, социокультурными условиями. В широком смысле социализация – это интеграция человека в общество. Вместе с тем в различных источниках детализируются те или иные аспекты. Так, в Энциклопедии эпистемологии и философии науки говорится: социализация – это «процесс включения личности в общество, усвоения ценностно-нормативных содержаний, знаний, обычаев, традиций, богатства и многообразия культуры, а также обучение выполнению социальных ролей» [355].

В Современном толковом словаре издательства «Большая Советская Энциклопедия» отмечается, что *социализация* – это процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; включает как це-

ленаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации.

А. В. Мудрик определяют: «Процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром получил название «социализация», – что тяготеет к психологическому научному дискурсу. Направленность на педагогический дискурс отражена у других ученых, так Л. В. Мардахаев говорит: «социализацию рассматривают как процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности» [194]. М. А. Галагузова указывает на то, что сущность социализации дуалистична, ее следует рассматривать:

1) в широком значении как приобщение человека к социальной жизни;

2) в узком значении как процесс вхождения ребенка в общество, приобретение им определенного социального опыта (в виде знаний, ценностей, правил поведения, установок) [61].

Весьма значима интерпретация социализации личности Г. М. Андреевой, которая указала, что это «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [11].

В Словаре терминов по общей и социальной педагогике (А. С. Воронин) отмечается, что оба указанные значения социализации необходимо рассматривать как процесс и как результат. *«Социализация как процесс – особенности социального становления личности, когда происходит усвоение индивидом языка,*

социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта» [51]. Отметим, что именно в данном случае приоритетна роль социальной педагогики, которая призвана в процессе социального воспитания и социального обучения подрастающего поколения ребенка актуализировать целесообразное воздействие на них со стороны родителей, педагогов, общества в целом.

Социализация как результат – характеристика социального становления человека в соответствии с его возрастом или уровнем развития. Ребенок в социальном развитии может отставать, опережать своих сверстников или соответствовать возрастной норме. В этом отношении социализация как результат характеризует ребенка по отношению к его сверстникам [52]. *Возрастные нормы* – явление во многом неоднозначное, обусловлено спецификой развития цивилизации, культурными предпочтениями нации, уровнем ее развития. В отечественной психологии фигурирует несколько зарубежных и отечественных возрастных периодизаций; нами рекомендуется освоить периодизацию, разработанную Л. С. Выготским. Педагогическая возрастная периодизация разработана И. В. Ульяновой [308].

В процессе социализации дети осваивают различные *социальные роли*. Как уже отмечалось, социальная роль – это модель поведения человека, объективно заданная социальной позицией личности в системе социальных, общественных и личных отношений. Социальную роль можно охарактеризовать как сценарий поведения, ожидаемого от индивида. Это поведение определяется нормами, ценностями, правилами и обязанностями, предписываемыми обществом, и соответствующими правами.

Социальная роль – это, своего рода, узловая точка, в которой смыкаются индивид и общество, индивидуальное поведение

превращается в социальное, а индивидуальные свойства и наклонности людей сопоставляются с бытующими в обществе нормативными установками, в зависимости от чего происходит отбор людей на те или иные социальные роли.

Осознанное восприятие индивидом своей роли – это *ролевая идентификация*. Если ребенок дистанцируется от своей актуальной социальной роли, не осознает себя ее субъектом, то это провоцирует развитие *внутреннего и внешнего конфликтов*. (В качестве примера можно привести случаи, когда подросток систематически пропускает школьные уроки, не участвует в жизни класса – вполне возможно, что им не освоены социальные роли ученика, члена детского коллектива, друга и проч.).

Американские социологи Р. Линтон и Дж. Мид (1930-е гг.) понимали сущность социальных ролей по-разному. Р. Линтон говорил, что это единица общественной структуры, описываемой в виде заданной человеку системы норм. В свою очередь, Дж. Мид подчеркивал, что в процессе «ролевых игр» людей, их взаимодействия, человек представляет себя в роли другого, на основе чего происходит усвоение социальных норм и формируется социальное начало в личности. Несмотря на расхождение в позициях, для социального педагога в данной информации является важной взаимообусловленность общественного и индивидуального в каждом человеке. *Индивидуальное поведение ребенка в конкретных условиях жизни превращается в социальное*; оно становится нормативным, если согласуется с бытующими в обществе нормативными установками. Чем ребенок младше, тем в большей степени он нуждается в помощи близких взрослых, потому что еще только овладевает базовыми ценностями общества, спецификой человеческих взаимоотношений. Э. Эриксон [357] выделил восемь психосоциальных стадий развития личности, о ко-

торых должны знать как родители, так и педагоги, среди которых для педагогов приоритетны первые пять:

1. *Младенчество (0–1): базальное доверие/базальное недоверие*. В этот период закладываются основы здоровой личности в виде общего чувства доверия, «уверенности», «внутренней определенности». Главным условием выработки чувства доверия к людям Э. Эриксон считает качество материнской заботы – способность матери так организовать жизнь своего маленького ребенка, чтобы у него возникло ощущение последовательности, преемственности, узнаваемости переживаний.

Младенец со сложившимся чувством базового доверия воспринимает свое окружение как надежное и предсказуемое; он может переносить отсутствие матери без чрезмерного страдания и тревоги по поводу «отделения» от нее. Чувство недоверия, страха, подозрительности появляется, если мать ненадежна, несостоятельна, отвергает ребенка; оно может усилиться тогда, когда ребенок перестает быть для матери центром ее жизни, когда она возвращается к тем занятиям, которые оставила на время (возобновляет прерванную карьеру или рождает следующего ребенка). Способы обучения доверию или подозрительности в разных культурах не совпадают, но универсален сам принцип: человек доверяет социуму, исходя из меры доверия к матери.

Э. Эриксон показывает огромное значение механизма ритуализации уже в младенчестве. Главный из ритуалов – взаимное узнавание, который сохраняется всю последующую жизнь и пронизывает все отношения с другими людьми.

2. *Раннее детство (1–3): автономия/стыд и сомнение*. Биологическое созревание создает основу для появления новых возможностей самостоятельного действия ребенка в целом ряде областей (например, стоять, ходить, карабкаться, умываться, одеваться, есть). Столкновение ребенка с требованиями и нор-

мами общества происходит далеко не только при приучении ребенка к горшку, родители должны постепенно расширять возможности самостоятельного действия и реализации самоконтроля у детей. Идентичность ребенка на этой стадии может быть обозначена формулой: «Я сам» и «Я – то, что я могу».

Разумная дозволенность способствует становлению автономии ребенка. В случае постоянной чрезмерной опеки или же, напротив, когда родители ожидают от ребенка слишком многого, того, что лежит за пределами его возможностей, у него возникают переживание стыда, сомнение и неуверенность в себе, приниженность, слабование. Таким образом, при удачном разрешении конфликта Эго включает в себя волю, самоконтроль, а при негативном исходе – слабование. Важным механизмом на этом этапе является критическая ритуализация, опирающаяся на конкретные примеры добра и зла, хорошего и плохого, разрешенного и запрещенного, красивого и безобразного.

3. *Дошкольный период (3–6): инициативность/вина.* «Возраст игры». Разворачивается конфликт между инициативой и виной. Дети начинают интересоваться различными трудовыми занятиями, пробовать новое, контактировать со сверстниками. В это время социальный мир требует от ребенка активности, решения новых задач и приобретения новых навыков, у него появляется дополнительная ответственность за себя, за более младших детей и домашних животных. Это возраст, когда главным чувством идентичности становится «Я – то, что я буду».

Складывается драматическая (игровая) составляющая ритуала, с помощью которой ребенок воссоздает, исправляет и обучается предвосхищать события. Инициативность связана с качествами активности, предприимчивости и стремлением «атаковать» задачу, испытывая радость от самостоятельного движения и действия. На этой стадии ребенок легко идентифицирует себя

со значимыми людьми (не только с родителями), с готовностью поддается обучению и воспитанию, ориентируясь на конкретную цель. На этой стадии в результате принятия социальных запретов формируется Супер-Эго, возникает новая форма самоограничения.

Родители, поощряя энергичные и самостоятельные начинания ребенка, признавая его права на любознательность и фантазию, способствуют становлению инициативности, расширению границ независимости, развитию творческих способностей. Если же близкие взрослые, жестко ограничивающие свободу выбора, чрезмерно контролируют и наказывают детей, то они вызывают у них слишком сильное чувство вины. Дети, охваченные чувством вины, пассивны, скованны и в будущем мало способны к продуктивному труду.

4. *Школьный возраст (6–12): трудолюбие/неполноценность.* Своего рода, соперничество с родителем своего пола уже преодолено. Происходит выход ребенка за пределы семьи и начинается систематическое обучение, в том числе приобщение к технологической стороне культуры. Универсальным в концепции Э. Эриксона признается именно стремление и восприимчивость к обучению чему-то, что значимо в рамках данной культуры (умению обращаться с инструментами, оружием, ремесленничеством, грамоте и научным знаниям).

Термин «трудолюбие», «вкус к работе» отражает основную тему данного периода, дети в это время поглощены стремлением узнать, что из чего получается и как оно действует. Эгоидентичность ребенка теперь выражается так: «Я – то, чему я научился».

Обучаясь в школе, дети приобщаются к правилам осознанной дисциплины, активного участия. Связанный со школьными порядками ритуал – совершенство исполнения. Опасность этого

периода состоит в появлении чувства неполноценности или некомпетентности, сомнения в своих способностях или в статусе среди сверстников.

5. *Юность* (от 12–13 до 18): *эго-идентичность/ролевое смешение*. Э. Эриксон делает акцент на данном этапе: «Юность – это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни». Э. Эриксон уделил очень большое внимание подростковому и юношескому возрасту, считая их центральными в формировании психологического и социального благополучия человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый, подросток, юноша сталкиваются с новыми социальными ролями и связанными с ними требованиями. Подростки оценивают мир и отношение к нему. Они размышляют, могут придумывать идеальную семью, религию, философскую систему, общественное устройство.

Осуществляется стихийный поиск новых ответов на важные вопросы: «Кто я? », «Куда я иду? », «Кем я хочу стать? ». Задача подростка состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе (какие они сыновья или дочери, студенты, спортсмены, музыканты и т. д.) и создать единый образ себя (эго-идентичность), включающий осознание как прошлого, так и предполагаемого будущего. Восприятие себя молодым человеком должно подтверждаться опытом межличностного общения.

Подростки испытывают пронзительное чувство своей бесполезности, душевного разлада и бесцельности, иногда кидаются в сторону «негативной» идентичности, делинквентного (отклоняющегося) поведения. В случае негативного разрешения кризиса возникает «ролевое смешение», расплывчатость идентичности у индивидуума. Кризис идентичности, или ролевая спу-

танность, приводит к неспособности выбрать карьеру или продолжить образование, иногда к сомнениям в собственной половой идентичности.

Причиной этого может быть и чрезмерная идентификация с популярными героями (кинозвездами, суператлетами, рок-музыкантами) или представителями контркультуры (революционные лидеры, «бритоголовые», делинквентные личности), вырывающая «расцветающую идентичность» из ее социального окружения, тем самым подавляющая и ограничивающая ее.

Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, – это верность, т. е. способность сделать свой выбор, найти свой путь в жизни и оставаться верным взятым на себя обязательствам, принять общественные устои и придерживаться их.

Социальному педагогу, сотруднику ПДН, а также всем субъектам, причастным к процессу социализации несовершеннолетних, необходимо помнить о том, что социализация взрослых и социализация детей происходит по-разному. Орвилль Г. Брим-младший (1966) указал на следующие различия:

1. У взрослых социализация видоизменяет внешнее поведение, а у детей трансформирует базовые ценности.

2. Взрослые способны оценивать нормы, корректировать их, а дети усваивают все некритически.

3. Социализация в зрелом виде вносит дополнительные оттенки между черным и белым, а дети учатся различать только контрастные цвета в оценках и суждениях о других людях. Взрослые выполняют множество социальных ролей (отец, работник и т. п.), а дети – нет.

4. Социализация взрослых идет по линии профессиональной специализации, а дети обучаются общим принципам жизни, правилам вежливости, моральным ценностям [282].

В контексте гуманистической педагогической парадигмы социализация неотрывна от инкультурации. *Инкультурация* – это процесс усвоения личностью ценностей конкретной культуры, процесс «вхождения» в ее контекст. Инкультурация происходит благодаря усвоению личностью ценностей, традиций, правил культуры этноса, нации. Ценности – это идеальные императивы, которыми люди руководствуются в своей повседневной жизни. Ценности гуманности, красоты, семьи и другие относятся к универсальным, общечеловеческим ценностям. Для их усвоения не требуется понимать какие-то новые смыслы.

Инкультурацию можно обозначить как постепенную выработку человеком навыков, манер, норм поведения, которые характерны для определенного типа культуры, исторического периода. Это длительное и постепенное освоение человеком способов, норм, практических рекомендаций в повседневной жизни [154].

Таким образом, можно заключить, что социализация и инкультурация – явления весьма близкие, взаимообусловленные, но вместе с тем не идентичные. Инкультурация – явление более масштабное, длительное, затрагивающее глубинные пласты психики. С одной стороны, процессы социализации и инкультурации реализуются одновременно, с другой стороны, следует принимать во внимание, что социализация в определенной мере (в конкретных, частных случаях, ситуациях) предшествует инкультурации. В идеале для ребенка (чем он младше, тем значительнее) необходимо единение культурного и социального начал – в этом случае удовлетворяется его потребность в целостности, устойчивости окружающего мира. Однако в XXI в. в постиндустриальном обществе подобное наблюдается преимущественно в консервативной среде. Тогда как, например, в мегаполисе ребенок из семьи мигрантов может быть социализированным, но не включенным в чужую культуру. Идеальным ва-

риантом вхождения детей в общество можно определить синтез их позитивной социализации и инкультурации.

Процесс социализации можно разделить на несколько видов. При этом необходимо конкретизировать их классификационные основания. Если классификационным основанием является аксиологическая система, то, соответственно, виды социализации будут следующими: *позитивная социализация, негативная социализация или противоречивая (смешанная – алогичная, рассогласованная, непоследовательная) социализация*. В контексте гуманистического пространства жизнедеятельности детей (приоритетны гуманистические ценности, гуманистическое образовательное пространство, синтез элитарной и национальной культур), их социализация в подавляющем большинстве случаев позитивная, т. е. ориентирована на гармоничное развитие личности, ее готовность конструктивно выстраивать отношения с окружением, продуктивно решать конфликты. Если пространство жизнедеятельности антигуманно, то социализация подрастающего поколения будет преимущественно осуществляться посредством антигуманистических ценностей, образцов для подражания, что процесс и результат социализации определяет как негативный (это неизбежно ведет к регрессу общества, как случилось, например, с фашистской Германией в годы Второй мировой войны). Не менее опасен для личности и общества *противоречивый (смешанный, алогичный, рассогласованный, непоследовательный)* вид социализации, сущность которого заключается в аксиологической неопределенности общества, противоборства в нем гуманистических, либеральных, антигуманистических идей, напрямую и косвенно отражающихся в СМИ, общественных и частных событиях (*схема 2.1*).



Схема 2.1. Классификационные основания процесса социализации

В повседневной жизни развитого и развивающегося общества в благополучных семьях, государственной системе образования и других социальных институтах ребенок находится преимущественно в благоприятных социокультурных условиях. Они обусловлены просоциальной государственной политикой, высоким уровнем культуры преобладающей части граждан, агентов социализации, наличием высококультурной социальной среды. Такая среда, опирающаяся на гуманистические ценности, определяется как позитивная для развития, социализации подрастающего поколения. Необходимо подчеркнуть, что эта среда отнюдь не является рафинированной, сверхутонченной или однозначной упрощенной, директивной – в ней присутствует и стихийное начало, нередко фиксируются различные поведенческие отклонения субъектов, однако, они воспринимаются большей частью граждан как негативные, осуждаются ими. Тогда как слабая социокультурная политика государства всегда провоцирует, как минимум, противоречивость в понимании обществом социокультурной нормы, неопределенность его аксиологического базиса. Столь же опасен для ребенка негативный процесс социализации, который может быть обусловлен антигуманистическими устремлениями власти или большого/малого сообщества. Представлен-

ная классификация коррелирует с социумами разного масштаба (микросоциумом, мезосоциумом и др.).

Если в качестве классификационного основания определен организационный аспект, то процесс социализации можно разделить на следующие виды: стихийная социализация, организованная социализация и диффузная (смешанная) социализация. Причем диффузный (смешанный) вид социализации, в свою очередь, разделяется на подвиды: диффузный (смешанный) с приоритетом стихийности и диффузный (смешанный) с приоритетом организованности. Наиболее эффективен для эволюционного развития общества, его прогресса, сохранения народа, его культуры – диффузный (смешанный) с приоритетом организованности (положительным примером может служить Китай в период пандемии коронавируса (2020); тогда как страны Западной Европы в данной ситуации продемонстрировали преимущественно диффузный (смешанный) вид социализации граждан, что проявилось в слабой организованности, взаимопомощи и т. д.) (схема 2.2):



Схема 2.2. Виды процесса социализации
по основанию «организационный аспект»

Частные виды социализации человека обусловлены конкретными социальными сферами – это социализация гендерная (полоролевая), семейно-бытовая, институционально-образовательная, профессионально-трудовая, субкультурно-групповая. Именно в контексте позитивной социализации реализуется забота общества, государства о подрастающем поколении, учитывается обусловленность социализации ведущим видом деятельности того или иного возраста несовершеннолетних (игра, общение, учение, труд). Так, сюжетно-ролевая игра – это ведущий вид деятельности дошкольника, благодаря чему первично осваиваются социальные роли, формируется представление о нормах человеческих отношений, конкретизируется индивидуальная модель поведения и проч.; учение – ведущий вид деятельности младшего школьника, который осваивает социальные роли ученика, друга, члена детского коллектива и проч.; общение – ведущий вид деятельности школьника средних классов (подростков), осваивающих социальные роли лидера, члена команды, группы сверстников и проч.; выбор профессии – ведущий вид деятельности школьника старших классов (юношества), когда личность осознанно «примеряет» на себя социальные роли профессионала, руководителя, исполнителя и проч.

Гендерная (полоролевая) социализация – процесс усвоения индивидом культурной системы половой идентичности того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами и самореализация в соответствующих социальных ролях.

Семейно-бытовая социализация – процесс усвоения индивидом норм поведения в семье, в быту и самореализация в соответствующих социальных ролях.

Институционально-образовательная социализация – процесс усвоения индивидом норм социальных институтов, вклю-

чая образовательные, и самореализация в соответствующих социальных ролях.

Профессионально-трудовая социализация – процесс усвоения индивидом норм поведения в профессии, трудовой деятельности и самореализация в соответствующих социальных ролях. (В период детства – в широком смысле – данный вид социализации тоже актуален: ребенок сначала через наблюдение, игру усваивает конкретные нормы поведения (как ведет себя воспитатель в детском саду, так его и воспроизводит ребенок), в учебном процессе частично осуществляется самореализация в соответствующих социальных ролях на уровне профессии, трудовой деятельности (ученик – исследователь, организатор, педагог, художник и др.).

Субкультурно-групповая социализация – процесс усвоения индивидом норм поведения в конкретных группах ровесников (имеются в виду несовершеннолетние), различных субкультурах, самореализация в соответствующих социальных ролях. В данном случае архиважной является ориентация детей, подростков, юношества на просоциальные, культурно одобряемые модели поведения.

А. В. Мудрик представил *универсальные характеристики процесса социализации: стадии, факторы, агенты, средства, механизмы социализации* [206, с. 7–24]. (Подчеркнем, что в социально-педагогическом контексте данные характеристики ориентированы на детей (в широком смысле), т. е. несовершеннолетних – для России это возраст от 0 до 18 лет). Вместе с тем необходимо понимать, что сам процесс социализации связан со всей жизнью человека (О. Г. Брим-младший), в связи с чем необходимо познакомиться с периодизацией социализации А. В. Мудрика [206, с. 7–24].

Стадийная периодизация социализации человека (возрастной критерий). *Стадия детства* включает в себя следующие этапы: внутриутробное развитие, младенчество (от рождения до 1 года), малышовой (1–3 года), детство (3–6 лет), предподростковый ($\approx$ 6–10 лет).

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

Стадия молодости включает в себя этапы: ранний юношеский возраст ($\approx$ 15–17 лет), юношеский возраст ($\approx$ 18–23 года) возраст, 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 этапы: старость (65–70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

«Каждый этап и каждая стадия имеют свою специфику содержания и протекания социализации, которая обусловлена особенностями культуры конкретного общества. На каждой стадии, а порой и на каждом возрастном этапе, по-разному складывается взаимодействие человека с теми или иными факторами и агентами социализации, различаются средства и механизмы социализации» [206].

Условия, или факторы, социализации разделены А. В. Мудриком на четыре группы [206]:

1. *Мегафакторы* (мега – очень большой, всеобщий) – космос, планета, мир, интернет, взаимодействие с которыми в той или иной мере прямо, а в основном через другие группы факторов влияет или может влиять на социализацию всех жителей Земли (с интернетом напрямую взаимодействуют лишь его пользователи).

2. *Макрофакторы* (макро – большой) – страна, этнос, общество, государство, взаимодействие с которыми влияет на со-

циализацию жителей определенных стран (это влияние имеет как прямой характер, так и опосредованный другими группами факторов).

3. *Мезофакторы* (мезо – средний, промежуточный) – условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и виду поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к тем или иным субкультурам. Взаимодействие человека с мезофакторами имеет как прямой, так и опосредованный характер, реализуясь через четвертую группу – микрофакторы.

4. *Микрофакторы*: семья, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, религиозные организации, различные общественные, государственные и частные организации, микросоциум.

В работе «Социализация человека» А. В. Мудрик говорит о том, что в области организаций «особняком стоят контркультурные организации (криминальные, экстремистские, квазикультовые и др.), которые являются микрофакторами десоциализации входящих в них людей» [206].

На наш взгляд, в данном случае целесообразно говорить не о десоциализации людей (в действительности они же социализируются в деструктивные, антигуманистические организации), а о негативной социализации.

Агенты социализации – это те люди, с которыми человек (ребенок) непосредственно взаимодействует в процессе жизнедеятельности [206], с которыми протекает его жизнь.

По семейной принадлежности агентами социализации могут быть родители, другие члены семьи (дедушки и бабушки, тети и дяди, братья и сестры, другие родственники), а также не родственники (соседи, товарищи по играм, учителя) – чем младше ребенок, тем более значимы для него родные и близкие.

В микросоциуме агентами социализации также являются соседи, знакомые. Обращаясь к *образовательным организациям*, следует выделить воспитателей, детей группы (детский сад), учителя, классного руководителя, одноклассников (школа), тренера, членов спортивной команды (спортивный клуб) и т. д.

Состав агентов социализации во многом обусловлен *возрастом*: они могут быть взрослыми, сверстниками, старшими или младшими партнерами (сиблингами, товарищами и др.).

Для несовершеннолетних как агенты социализации актуальны не только взрослые и сверстники как таковые, но и *старшие* (как субъекты, возрастная разница с которыми составляет от 2 до 7 лет). Научные исследования показывают, что влияние старших и взаимодействие с ними оказывается значительно эффективнее влияния безусловно взрослых, как в процессе стихийной социализации подрастающего человека, так и в ходе относительно социально контролируемой социализации (т. е. молодые воспитатели, объективно не взрослые, а старшие, нередко являются более влиятельными социализаторами, чем те, кто, безусловно, относится к взрослым). Старшие могут быть более референтны, чем сверстники, а также могут влиять на подрастающее поколение без контакта («на расстоянии»), задавая нормы поведения, иерархию ценностей, стиль жизни.

В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе и другие. *В зрелом возрасте* добавляются собственные дети, а в пожилом – и члены их семей.

В целом, следует подчеркнуть, что по своей роли в социализации несовершеннолетних агенты различаются по степени значимости для ребенка, что зависит от специфики взаимодействия субъектов, используемых средств социализации.

М. В. Воропаев, В. А. Плешаков отмечают все возрастающую роль *виртуальных агентов социализации* [52]. Так как Ин-

тернет-пространство слабо контролируемо родителями, педагогами, сотрудниками ОВД и представляет собой эклектичную, недифференцированную с точки зрения культурной нормы сферу, оно является сферой повышенной опасности для несовершеннолетних, требует повышенного внимания.

Средства социализации. В работе А. В. Мудрика «Социализация человека» подчеркивается, что социализация человека осуществляется широким универсальным набором средств, содержательно специфических для того или иного общества, социального слоя или возраста социализируемого. К ним можно отнести:

- способы вскармливания младенца и ухода за ним;
- язык и речь агентов социализации;
- формируемые бытовые и гигиенические умения и представления;
- 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.

В более обобщенном виде средствами социализации (в контексте гуманистической парадигмы) выступают эмпирические ценности общества: внутренний мир человека, семья, профессия, общество-Отечество, досуг, природа. В них напрямую и косвенно включены ценности-нравственные абсолюты: жизнь, здоровье, свобода, добро, истина, труд, красота, ответственность, толерантность (в традиционном значении).

Каждый этнос, каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая или малая) вырабатывают в своей истории *набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций* – способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер принуждения и давления вплоть до применения физического насилия, системы способов выражения признания, отличия, наград.

Так, *формальные негативные санкции* – это конкретный арсенал наказаний, предусмотренных предписаниями закона, различного рода предостережения, замечания, штрафы, арест, заключение, лишение гражданских прав, конфискация имущества, смертная казнь, отлучение от церкви, наложение покаяния и т. п. *Неформальные негативные санкции* – это выражение удаления, насмешки, отказ подать руку, моральное порицание, отказ поддерживать товарищеские отношения, недоброжелательные сплетни и т. п.

С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями. Наряду с этим неформальные негативные санкции могут перерасти в явно деструктивные действия, поступки, что особенно часто встречается в среде несовершеннолетних и ведет их к отклоняющемуся поведению.

Механизмы социализации. *Механизмы социализации* – явление пока недостаточно разработанное. Вместе с тем их можно разделить на несколько групп, учитывая мнения отдельных исследователей.

Так, механизмы социализации, являющиеся аналогом этапов социализации, предложены А. В. Петровским: [239]; это адаптация – индивидуализация – интеграция. Данные механизмы можно интерпретировать в узком и широком смыслах: в узком смысле подразумевается конкретная, частная ситуация, связанная с любым возрастом человека; в широком смысле – определенный этап жизни несовершеннолетних: адаптация – период детства, индивидуализация – период подростничества, интеграция – период юношества.

На стадии *адаптации* предполагается усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Ребенок выступает как объект общественных отношений, на которого направлены усилия родителей, воспитателей, учителей и других людей, он обучается быть личностью.

На стадии *индивидуализации* происходит обособление индивида, вызванное потребностью персонализации. Данная стадия способствует проявлению именно того, чем один человек отличается от другого.

Интеграция предполагает достижение определенного баланса между ребенком и группой, человеком и обществом. На этой стадии складываются социально-типические свойства личности, т. е. такие свойства, которые свидетельствуют о принадлежности данного человека к определенной социальной группе.

В свою очередь, А. В. Мудрик указывает на следующие психологические и социально-педагогических механизмы социализации [206]:

1. *Импринтинг* (запечатление – впечатывание) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п. Так, травматический опыт, полученный в детстве (до 6 лет) – унижение, жестокое обращение и др., – оставляя свой отпечаток в эмоциональной сфере личности, может сказаться в «отсроченном эффекте», породив жестокое или агрессивное поведение, эмоциональную холодность и т. п. Другой пример – запечатленный в подростковом или юношеском возрастах (а иногда и раньше) образ «прекрасной дамы» может помешать нормальным отношениям с женщинами и отрицательно сказаться в супружестве, т. к. определяет завышенный уровень требований к партнерше.

2. *Экзистенциальный нажим* (от лат. ex(s)istentia – «существование») – влияние условий бытия человека, определяющее неосознаваемое усвоение им норм социального поведения, непреложных в его социуме и необходимых для выживания в нем; овладение им родным языком (в раннем детстве) и неродными языками на других возрастных этапах (в ситуации изменения языковой среды).

3. *Подражание* – произвольное и непроизвольное следование каким-либо примерам и образцам поведения, с которыми человек сталкивается во взаимодействии с окружающими его людьми (в первую очередь, со значимыми лицами), а также предлагаемым средствами массовой коммуникации.

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

5. *Рефлексия* – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные нормы, ценности, поведенческие сценарии, свойственные семье, значимым лицам, обществу сверстников, различным социально-профессиональным и этноконфессиональным слоям и т. д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог: между различными «Я» человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью нее человек способен формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

А. В. Мудриком подчеркивается необходимость дифференциации механизмов социализации на стихийные, институциональные, стилизованные, межличностные.

Стихийные (традиционные) механизмы социализации:

– нормы, эталоны поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского);

– общественные нравы (традиции, обычаи, привычки, стереотипы массового поведения и пр.), распространенные в конкретных регионах, поселениях, этноконфессиональных и социальных слоях, регулирующие поведение конкретных людей, включают в себя и просоциальные, и асоциальные, и антисоциальные (нецензурная брань, пьянство, воровство и т. д.) элементы.

Они усваиваются преимущественно на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов (т. е. действуют импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, идентификация). В связи с этим ребенок, взрослея, может столкнуться с противоречием: он знает социальные нормы (их транслируют детский сад, школа и

проч.), но это противоречит традициям ближайшего окружения, внося диссонанс в его жизнь.

Институциональный механизм социализации:

– организации, специально созданные для социализации подрастающего поколения (детский сад, школа и т. д.);

– организации, попутно выполняющие социализирующие функции наряду со своими основными (общественные организации, религиозные, клубные и другие структуры, СМИ).

Благодаря данному механизму происходит нарастающее накопление несовершеннолетними соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и опыта конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

Говоря о СМИ, необходимо принимать во внимание их многоаспектность: они не только транслируют информацию, но и влияют на мысли, чувства человека, формируют мировоззрение, поведение детей, подростков, юношества посредством художественных образов, которые задают определенные образцы поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. (Например, в советский период 50–70-х лет прошлого века утверждалась героика Великой Отечественной войны, что было значимым потенциалом для воспитания подрастающего поколения. В постперестроечный период, в 90-е годы, обществу настойчиво навязывались в качестве образца портреты бандитов, преступников, женщин легкого поведения и др., утверждалась романтизация уголовного, что не могло не сказаться на деформации традиционных социокультурных стереотипов граждан).

В системе СМИ необходимо выделить самостоятельную подструктуру – это интернет-пространство. Интернет (англ. Internet) – всемирная система объединенных компьютерных сетей для хранения, обработки и передачи информации [36]. В 2011 г. была

принята резолюция ООН, признающая доступ в Интернет базовым правом человека. Таким образом, отключение тех или иных регионов от Интернета является нарушением прав человека.

Интернет – актуальное информационно-коммуникативное средство современности, услуги Интернета – это всемирная паутина, веб-форумы, Интернет-услуги, социальные сети, электронная почта и списки рассылки, Интернет-телевидение IPTV, Интернет-реклама, IP-телефония, электронные библиотеки и т. д. Это этап закономерного развития способов передачи в обществе информации. А. И. Ракитов (1928–2019) указал на наличие у человечества пяти информационных революций:

- 1) распространение и внедрение в деятельность и сознание человека языка;
- 2) изобретение письменности;
- 3) изобретение книгопечатания;
- 4) применение электрической аппаратуры и основанных на электричестве аппаратов и приборов для скоростного и предельно массового распространения всех видов информации и знаний (радио, телевидение);
- 5) использование сверхскоростных вычислительных устройств – компьютеров, расширение гигантских автоматизированных баз данных и знаний; рост трансконтинентальных коммуникационных сетей) [212].

В условиях интернет-пространства формируется киберкультура (от англ. Cyber – «связанный с компьютером или Интернетом») – новое направление развития общества, непосредственно связанное с появлением, развитием и проникновением в социальную и культурную жизнь достижений информационных технологий. Киберкультура сегодня является актуальной средой социализации человека, благодаря которой осуществляется оперативное и масштабное, беспрепятственное потребление

ние информации; устанавливаются разнообразные контакты; преодолеваются бюрократические барьеры в документообороте. Наряду с позитивными характеристиками она обладает серьезными рисками и опасностями для подрастающего поколения. В частности, это: аннулирование воспитательного ресурса со стороны заинтересованных в благополучии конкретных детей взрослых; слабая дифференциация информации, ее дегуманизация (например, Россия два года подряд в 2013–2014 гг. лидировала по числу обращений юных пользователей к сайтам, содержащим информацию об оружии, взрослому контенту, ресурсам порнографического содержания, онлайн-казино). Из всех детей мира, обратившихся к источникам негативного содержания, 16 % проживают в России. На втором месте по этому показателю следует Индия, на третьем – Китай [331, с. 104–109].

Интернет-пространство крайне слабо учитывает возрастной ценз, что повышает дезориентацию несовершеннолетних в социокультурных нормах. В этих условиях в России (как и в других развитых и развивающихся странах) нарастает число несовершеннолетних с кибераддикцией, лудоманией, повышенным интересом к насмешкам, кибербуллингу. Соответственно, сегодня в контексте социальной педагогики интернет-пространство является актуальной и одновременно весьма опасной социальной средой.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры, в которой создается стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной, социальной, этноконфессиональной и другой группы. Чем более значимы для несовершеннолетних их сверстники в конкретной группе или руководитель, тем более эффективно осуществляется социализация (в основе – подражание, идентификация).

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека со значимыми для него

лицами, в основе чего лежит механизм идентификации. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, старший, друг-сверстник своего или противоположного пола и др.

Нами к данному перечню добавляются такие механизмы социализации подрастающего поколения, как:

- специфика населенного пункта;
- социально-педагогическое сопровождение и сотрудничество.

В первом случае следует принимать во внимание тот тип поселения, в условиях которого развивались/развиваются дети, помогать им изыскивать просоциальные ресурсы поселка, города.

Механизм социально-педагогического сопровождения и сотрудничества выражается в оказании реальной конкретной поддержки, помощи ребенку со стороны взрослых [58, с. 51–58], обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [144]. Л. М. Шипицына и другие подчеркивают, что в основе педагогического сопровождения лежат следующие функции:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о путях возможного решения проблемы;
- консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи при реализации плана решения [342].

2.2. Социальная структура общества

Общество – это сложная организация взаимодействий и взаимосвязей человека, групп, каст, слоев, прослоек, классов. Структура общества представляет собой совокупность больших

и малых социальных групп, коллективных и индивидуальных отношений между ними.

Социальной группой называют общность (объединение) людей, выделяемую на основе определенного признака (например, характер совместной деятельности, общность интересов и ценностей).

Большие социальные группы выделяют по положению в обществе, величине доходов, способам получения средств к существованию, уровню образования, профессии и т. д. Некоторые исследователи называют большие группы «стратами», другие употребляют понятия «слой», «прослойка», «класс» и др. Единого мнения по этому вопросу не существует.

Вместе с тем на основе экономического подхода к характеристике общества (К. Маркс, Ф. Энгельс) в условиях возникновения капиталистического индустриального общества, фиксации классовой борьбы отмечалось два антагонистических класса – буржуазия и пролетариат. Марксисты середины XX–XXI вв. размышляют о появлении в капиталистическом обществе новых социальных групп (различного типа менеджеров, производителей-индивидуалов) и «противоречивости их классовой позиции» (Н. Пуланзас, Э. О. Райт и др.).

В рамках агорической классовой теории указывается на то, что современное капиталистическое общество разделено на два класса – угнетателей и эксплуатируемых. В качестве угнетателей выступают олигархи и государственники, а в роли эксплуатируемых – предприниматели и рабочие (У. Конгер) [142].

В СССР еще в Конституции 1936 г. признавалось, что в советском обществе полностью искоренены эксплуататорские классы, общество состояло из рабочих, крестьян и прослойки народной интеллигенции. Вместе с тем фиксировались и такие элементы социальной структуры общества, как «иждивенцы»:

учащиеся, пенсионеры и т. д., а также люди без определенного места жительства, тунеядцы. Главный принцип устройства общества заключался в отсутствии эксплуатации, закреплённой законом. Для СССР был типичен чрезвычайно высокий уровень организованной социальной мобильности, что в немалой степени связывалось с плановым характером экономики, а также динамичность «социальных лифтов», благодаря чему у широких кругов молодежи, защищенной правовым полем, была реальная возможность повышать свой социальный статус.

Если в советском обществе преобладали черты этакратической системы (когда основным критерием социальной стратификации является распределение власти между различными группами, построенной на властных иерархиях и формальных рангах), то в современном российском обществе формулирование стратификационной системы происходит на экономической основе, когда главными критериями становятся уровень доходов, владение собственностью и возможность осуществлять самостоятельную хозяйственную деятельность.

С социальной структурой общества тесно связано явление социальной стратификации (М. Вебер [50, с. 495–546]).

Социальная стратификация – это иерархическое упорядоченное социальное неравенство, а также процесс, в результате которого субъекты общественной жизни занимают различное положение в социуме и могут сгруппироваться согласно определенным социальным признакам; это совокупность расположенных в вертикальном порядке социальных слоев, в частности, бедных, зажиточных, богатых.

Социальное неравенство является атрибутом любого общества. Вопрос о причинах социальной стратификации – это вопрос о причинах неравного распределения власти в любом социальном пространстве.

В социологии существуют различные методологические подходы к решению вопросов о сущности, истоках и перспективах развития социальной стратификации. *Функциональный подход* рассматривает стратификацию как необходимое, неизбежное и универсальное явление, связанное с естественным многообразием функций, социальных ролей. Иерархия функций определяет иерархию социальных групп. Вознаграждение соответствует роли и поэтому оно справедливо. Стратификация обеспечивает нормальное функционирование общества.

Конфликтный подход к анализу социальной стратификации опирается на теорию борьбы между различными социальными группами. Таким образом, социальная стратификация не является необходимой, ее определяют интересы власть имущих, поэтому стратификация несправедлива и затрудняет нормальное функционирование общества. По мнению одного из представителей этого направления – М. Вебера, в основе социального неравенства лежит не только уровень доходов и владение собственностью, как у К. Маркса, но и неравенство статусов [50].

В процессе развития демократических и рыночных реформ социальная структура российского общества в постсоветский период претерпела значительную трансформацию. В настоящее время существует несколько моделей его социальной структуры. Рассмотрим некоторые из них.

Отечественный социолог Н. М. Римашевская выделяет в социальной структуре российского общества следующие элементы [259, с. 209–218]:

- 1) «общероссийские элитные группы», соединяющие обладание собственностью в размерах, сопоставимых с западными крупнейшими состояниями, и средствами властного влияния на общероссийском уровне;

2) «региональные и корпоративные элиты», обладающие значительным по российским масштабам состоянием, а также влиянием на уровне регионов и секторов экономики;

3) российский «верхний средний класс», имеющий собственность и доходы, которые обеспечивают ему западные стандарты потребления, притязающий на повышение своего социального статуса и ориентирующийся на сложившуюся практику и этические нормы хозяйственных взаимоотношений;

4) российский «динамический средний класс», обладающий доходами, обеспечивающими удовлетворение среднероссийских и более высоких стандартов потребления, относительно высокой потенциальной адаптированностью, значительными социальными притязаниями и мотивациями, социальной активностью и ориентацией на легальные способы ее проявления;

5) «аутсайдеры», характеризующиеся низкой адаптацией и социальной активностью, невысокими доходами и ориентацией на легальные способы их приобретения;

6) «маргиналы», характеризующиеся низкой адаптацией и антисоциальными установками в своей социально-экономической деятельности;

7) «криминалитет», обладающий высокой социальной активностью и адаптацией, но при этом вполне рационально действующий вопреки легальным нормам хозяйственной деятельности.

А. В. Дмитриев, взяв за основу структурирования три признака (размер доходов, уровень образования и престиж), выделил пять основных социальных групп, входящих в социальную структуру современного российского общества:

1) административная элита (правящая элита), состоящая из старой партохозноменклатуры первого и второго эшелонов, а также новая политическая элита;

- 2) рабочий класс, который делится, в свою очередь, по отраслевым и квалификационным признакам;
- 3) интеллигенция;
- 4) «новая буржуазия», которую составляют предприниматели и банкиры;
- 5) крестьянство.

Академик РАН Т. Н. Заславская [101] на основе данных конкретных социологических исследований попыталась выделить основные социальные группы, составляющие структуру российского общества, и определить их процентное соотношение. Наиболее привилегированным, но самым малочисленным (7 %) является «верхний слой». Он выступает реальным субъектом реформ, так как к нему относятся элитные и субэлитные группы, занимающие важное место в системе государственного управления, а также в экономических и силовых структурах. При этом непосредственно правящая политическая и экономическая элита составляет лишь 0,5 %, а остальная часть (6,5 %) приходится на крупных и средних предпринимателей, директоров крупных и средних приватизированных предприятий.

Следом за «верхним» идет «средний слой». Он более многочисленный (20 %) и включает в себя мелких предпринимателей, менеджеров средних и небольших предприятий, среднее звено бюрократии, офицеров, наиболее квалифицированных специалистов и рабочих.

Наиболее многочисленным является «базовый слой». Основную часть его составляют такие группы, как интеллигенция (специалисты), полунинтеллигенция (помощники специалистов), служащие из технического персонала, работники массовых профессий в сфере торговли и сервиса, а также рабочие. Этот слой объединяет около 60 % населения нашей страны. Причем невоз-

можность реализовать свои жизненно важные цели толкает представителей данного слоя на выражение массового протеста.

За базовым следует «нижний слой». Он представлен мало-квалифицированными и неквалифицированными работниками, безработными, беженцами и другими. Для них характерен низкий деятельностный потенциал, неспособность адаптироваться к социальным условиям, их удельный вес в структуре населения – 8 %.

Последний слой в данной классификации получил название «социальное дно» и составил 5 %. В него входят преступные и полупреступные элементы, а также личности с асоциальным типом поведения (наркоманы, алкоголики, бродяги и др.).

Надо отметить, что эта структурная модель предложена на основе исследования только занятого населения, поэтому наполняемость вышеперечисленных слоев может уточняться и изменяться с учетом семейного статуса, значительной доли пенсионеров и инвалидов, неработающей молодежи.

Выделенные элементы стратификационных систем играют очень важную роль в общественной жизни, выполняя следующие функции:

- 1) активизация процессов общественного развития;
- 2) обеспечение функционирования всех социальных институтов;
- 3) формирование типа общественно-политического устройства государства.

Необходимо отметить, что в современных условиях обществ с застывшей или ярко выраженной стратификационной системой не существует. Фиксируются смешанные стратификационные системы, кроме того, по мнению ученых, люди находятся в постоянном движении, а общество – в развитии [82].

В обществе любой формации, любого типа всегда существует социальная мобильность. *Социальная мобильность* – перемещение отдельных индивидуумов или социальных групп от одной позиции в иерархии социальной стратификации к другой, смена статуса. Выделяются следующие *типы социальной мобильности*:

- добровольная и вынужденная;
- межпоколенная (перемещение детей на более высокую или низкую ступеньку по сравнению с родителями) и внутрипоколенная (один и тот же индивидуум на протяжении жизни несколько раз изменяет свою социальную позицию);
- индивидуальная (перемещения внутри социума происходят у одного человека независимо от других) и групповая (перемещения происходят коллективно, меняется положение всей группы);
- вертикальная и горизонтальная; вертикальная мобильность – изменение статуса с изменением положения в социальной иерархии. Вертикальная мобильность разделяется на нисходящую и восходящую; горизонтальная мобильность – изменение статуса без заметного изменения положения в социальной иерархии.

Перемещение между стратами осуществляется по специальным каналам («лифтам»), важнейшими из которых являются такие социальные институты, как семья, школа, армия, церковь, собственность и т. д.

В стратификационных системах определяется социальный статус человека, группы. *Социальный статус* – это положение человека в обществе, занимаемое им как представителем определенной социальной группы и включающее определенный набор прав и обязанностей. Социологами выделяются следующие виды статусов:

- естественный (это статус, который опирается на биологический признак (мужчина или женщина));

– личный (положение, которое человек занимает в малой или первичной группе в зависимости от того, как он оценивается по своим индивидуальным качествам);

– социальный (положение человека, которое он занимает автоматически как представитель большой социальной группы или общности (профессиональной, классовой, национальной);

– предписанный (статус, который человек приобретает по факту рождения или социальному происхождению);

– достигаемый (положение, которого человек достигает благодаря своим усилиям).

Человек всегда обладает несколькими статусами, что характеризуется как «статусный набор»; очевидно, что некоторые статусы являются *основными*, ведущими, на основе чего формируются реальные группы, их представители взаимодействуют друг с другом (учителя, представители одной партии); некоторые – *неосновными* (пешеходы, покупатели), их поведение не согласуется. Социальный статус зависит от пола, возраста, семейного положения, интеллектуального развития, происхождения, образования, дохода, профессии. Между статусами существуют противоречия: например, в Российской империи (1721–1917 гг.) существовала дискриминация людей по этническому принципу (татары, цыгане и др.), которая была уничтожена после Великой Октябрьской социалистической революции (1917 г.). В обществах кастового, феодального типов преобладают предписываемые статусы, в демократических обществах – приобретенные. В гуманистически ориентированном, высококультурном обществе оценивается преимущественно человеческий потенциал личности, отношение к статусности второстепенное; в свою очередь, в обществе низкой культуры акцент на статусе весьма значим.

Социальный статус личности неразрывно связан с вопросом социальных ролей. Повторим (см. гл. 1), что *социальная роль* (роль от франц. *role* – образ, воплощенный актером) – это модель поведения человека, объективно заданная социальной позицией личности в системе социальных, общественных и личных отношений, это «поведение, которое ожидается от человека, занимающего определенный статус» [79]; в рамках социальной роли со стороны общества к личности предъявляются конкретные требования – общество ожидает от нее тех действий, поступков, которые во многом предопределены конкретным статусом.

Социальная роль – это ожидание, предъявляемое обществом к личности, занимающей тот или иной статус. Она не зависит от самой личности, ее желаний и существует как бы помимо и до самой личности. Как следует себя вести, как действовать в той или иной ситуации человеку с определенным положением, социальным статусом – все это предначертано обществом, выработано обществом, его культурой, его историей [222].

В настоящее время сущность социальной роли раскрывается через синтез двух теоретических аспектов:

- 1) это единица общественной структуры, ролевое ожидание (экспектация) (Р. Линтон);
- 2) непосредственное взаимодействие людей, транслируемая ими «ролевая игра», когда человек представляет себя в роли другого и посредством этого усваивает социальные нормы (Дж. Мид).

В случае, если ролевые ожидания согласуются с ролевым исполнением, то можно предполагать полноценную реализацию социализацию личности, эффективное социальное взаимодействие.

Т. Парсонс выделил основные характеристики социальной роли [8]: масштаб, способ получения, эмоциональность, формализация, мотивация.

Масштаб роли зависит от диапазона межличностных отношений. Чем больше диапазон, тем больше масштаб (например, социальные роли супругов имеют очень большой масштаб, продавец – покупатель: взаимодействие осуществляется по конкретному поводу – покупки – масштаб небольшой).

Способ получения роли зависит от того, насколько неизбежной является данная роль для человека.

Роли молодого человека, старика, мужчины, женщины обусловлены и не требуют особых усилий для их приобретения. Другие роли достигаются в процессе жизни человека и в результате целенаправленных усилий: студент, академик, писатель и т. д.

Уровень эмоциональности: каждая роль несет в себе определенные возможности эмоционального проявления ее субъекта.

Существуют роли, которые предписывают эмоциональную сдержанность и контроль: следователь, хирург и т. д. И, наоборот, от актеров требуется повышенная эмоциональность.

Формализация как описательная характеристика социальной роли определяется спецификой межличностных отношений носителя данной роли. Одни роли предполагают установление только формальных отношений между людьми с жесткой регламентацией правил поведения; другие, напротив, – только неформальные; третьи могут сочетать и те, и другие (инспектор ГАИ к нарушителю – только формальные).

Мотивация зависит от потребностей и мотивов человека. Разные роли обусловлены различными мотивами. Родители, заботясь о благе своего ребенка, руководствуются, прежде всего, чувством любви и заботы; руководитель трудится во имя дела и т. д.

2.3. Теории социализации личности

Обращаясь, в свою очередь, к *теориям социализации личности*, остановимся сначала на понимании личности как социокультурного психологического феномена.

Личность – понятие междисциплинарное, представленное в научной литературе множеством трактовок.

В философии личность понимается как «динамическая, относительно устойчивая, целостная система интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности. Личность представляет собой диалектическое единство общего (социально-типического), особенного (национального и т. д.) и отдельного (индивидуального), характеризуется осознанием мотивов своего поведения, наличием сознания и воли, направленностью на самореализацию, раскрытие индивидуальных способностей <...>. Определяющее воздействие социальных и природных факторов на формирование и развитие личности происходит через ее субъективность. Внутреннее содержание личности – это не результат внедрения в ее сознание многообразных внешних воздействий, а итог внутренней работы самой личности» [322].

Личность в психологии – важнейшая характеристика человека. Б. Д. Парыгин показал: это интегральное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и объединяющее в нем общечеловеческое, социально-специфическое и индивидуально-неповторимое [235, с. 77–86].

Б. Г. Ананьев в системе человекознания выделил четыре основных понятия: индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность. *Индивид* обладает первичными (возраст, диморфизм как принадлежность к определенному полу, инди-

видуально-типические характеристики, включая особенности сложения тела, нейродинамические свойства мозга, особенности функциональной геометрии больших полушарий) и вторичными свойствами (динамика психофизиологических функций, структура органических потребностей). В свою очередь, интеграция всех этих свойств обуславливает особенности темперамента и задатки человека. *Субъект деятельности* соединяет в единое целое биологическое начало и социальную сущность человека; ведущая черта человека как субъекта – сознание как высшая форма психического развития, присущая только человеку (определяет возможность познания объективной реальности, формирования целенаправленного поведения и, как следствие, преобразования окружающего мира). *Личность* – индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; ей присущи такие свойства: мотивация, темперамент, способности, характер. *Индивидуальность* – это совокупность психических, физиологических и социальных особенностей конкретного человека с точки зрения его уникальности, своеобразия и неповторимости; предпосылкой формирования человеческой индивидуальности служат анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются в процессе воспитания, имеющего общественно обусловленный характер [9].

В. И. Слободчиков, выстраивая своего рода потенциальные этапы становления человека (индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность), присовокупляет к ним ступень универсализации. Высшей ступенью развития человека в обществе является уровень, когда он выступает как универсум. *Универсум* – это полнота человеческой реальности; человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности, предстает в ней как микрокосм, как тождество человеческому роду [280].

В гуманитарной сфере существует большое количество научных теорий, обосновывающих эффективную социализацию личности. Все их широкое разнообразие можно условно разделить на пять больших групп, реализующих себя на уровне подходов: биологический, социологический, биосоциальный, социокультурный, биосоциокультурный. Приведем в соответствии с этим примеры некоторых теоретических концепций.

Биологический подход представляет собой совокупность различных теорий, общим признаком которых является применение понятий и законов биологии при анализе общественных явлений [198]. Представим их краткие характеристики:

- органицизм, в рамках которого осуществляется сравнительный анализ общества и биологического организма (Г. Спенсер и др.);

- социальный дарвинизм (попытка доказать естественный характер социального неравенства в обществе и идею о ведущей роли конфликтов в жизни людей на базе биологии и теории эволюции и естественного отбора. Социал-дарвинисты утверждают: люди не равны физически и умственно, а способности передаются по наследству. Они полагают, что эволюция видов и обществ осуществляется путем отбора и борьбы за выживание, сохранение себя и воспроизводство себя в потомстве. (Л. Гумплович, У. Г. Самнер);

- теория расового и этнического неравенства, утверждавшая неравенство рас на основе «неравной ценности» культурно-исторического опыта народов, принадлежащих к разным расам; согласно данной теории, только людям белой «высшей» расы присущи энергетический интеллект и обдуманная энергия, любовь к жизни (Ж. А. де Гобино; Ж. В. де Лапуж; Х. С. Чемберлен);

– теория гередитаризма (наследственности), ключевыми идеями которой стали следующие: физическое и умственное неравенство людей наследуется благодаря естественному отбору, умные и здоровые люди стараются соединиться с себе подобными, рождая такое же преуспевающее потомство, преступления совершают люди с природной предрасположенностью к ним (физически ущербные, психически больные), общество должно заниматься евгеникой (селекцией отборных человеческих экземпляров, соединением лучших с лучшими) (Ф. Гальтон, Ч. Ломброзо).

Социологический подход [296] также представляет собой совокупность нескольких подходов: демографического, психологического, биосоциального, функционального.

На основе демографического подхода изучаются население, особенности рождаемости, смертности, миграции и связанная с ними деятельность людей (А. И. Антонов, М. А. Клупт и др.).

Психологический подход объясняет поведение с точки зрения его значимости для людей как личностей:

– теория установки: социальная установка – это предрасположенность человека воспринимать что-то определенным образом и действовать тем или иным способом; именно установка побуждает человека к определенной деятельности: если процесс социализации объясняет, каким образом личность усваивает социальный опыт и вместе с тем активно воспроизводит его, то формирование социальных установок личности отвечает на вопрос: *как усвоенный социальный опыт преломлен личностью* и конкретно проявляет себя в ее действиях и поступках (Д. Кац, Д. Узнадзе и др.);

– теория коллектива: микросоциум должен конституироваться таким образом, чтобы стать средой кристаллизации личностного начала в психологическом «устройстве» образующих его индивидов, подобной средой является коллектив как выс-

шая ступень развития социальной общности; «...именно в коллективе индивид, занимающий активную жизненную позицию, получает наилучшие возможности утвердить себя как личность в полном и лучшем значении этого слова» [240, с. 161–162].

Стратометрическая концепция: в ней предлагается структурные отношения условно разделить на 3 слоя: внешний – межличностные отношения – эмоциональные, стихийно складывающиеся; средний – ценностно-ориентационное единство – единство ценностных представлений, связанных или не связанных с содержанием деятельности; центральный – коллектив – групповые ценности занимают первые места в иерархии индивидуальных ценностей; критерии построения типологии:

- степень опосредованности межличностных отношений в группе содержанием совместной деятельности;

- общественная значимость последней, т. е. уровень ее позитивности – негативности с точки зрения общественного прогресса. (А. В. Петровский и др.).

В биосоциальном подходе (Б. Г. Ананьев, Д. Спайсер и К. Чемберлен, Д. Халперн, В. Штерн, Д. Эйнджел и др.) человек понимается как биосоциальное существо, наделенное сознанием и способностью к деятельности.

В нем утверждаются следующие идеи:

- 1) человек рождается как существо биологическое, однако, в процессе жизнедеятельности постепенно социализируется под влиянием среды, прежде всего, тех социальных групп, с которыми он общается, составляющие его ближайшее окружение;

- 2) среда является определяющим фактором формирования личности;

- 3) воспитание призвано корректировать характер влияния среды;

4) чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего, инстинкты обладания, разрушения, половые и т. п.

Функциональный подход ориентирует специалистов не столько на изучение самого индивида, сколько на выполняемые им роли.

Дж. Мид разработал концепцию «обобщенного Другого», в соответствии с которой «обобщенный Другой» представляет собой всеобщие ценности и стандарты поведения некоторой группы, формирующие у ее членов индивидуальный Я-образ. То есть индивид в процессе общения встает на место других индивидов и видит себя другой личностью. «Обобщенный Другой» развивается через процессы принятия и исполнения роли – принятия на себя поведения личности в другой ситуации или в другой роли.

А. Халлер в дополнение к теории Дж. Мида разработал концепцию «значимого Другого». «Значимый Другой» – это та личность, одобрения которой данный индивид добивается и чьи указания он принимает. Такие личности оказывают наибольшее влияние на установки индивидов и на формирование их собственного «Я». В качестве «значимых Других» могут выступать родители, учителя, наставники, некоторые товарищи детских игр и, возможно, популярные личности. Индивид стремится принять их роли, подражать им и, таким образом, осуществлять процесс социализации через «значимого Другого» [202].

В данном случае актуализируется проблема степени самостоятельности личности в процесс социализации. А. В. Мудрик подчеркивает, что анализ рассмотренных концепций позволяет говорить о двух аспектах в процессе социализации личности:

- объектный подход;
- субъектный подход.

На наш взгляд, наиболее продуктивным в решении указанной проблемы является синтез двух подходов, которые обусловлены возрастом, полом, характером личности, а также внешними обстоятельствами. Например, ребенок в 2–3 года – во многом беспомощный индивид, по отношению к которому в социальном плане преобладает объектный подход, потому что функции контроля, организации и прочего осуществляются ответственными за ребенка взрослыми. Столь же неоднозначной будет ситуация в случае инвалидности человека или какой-либо частной ситуации (например, переход в новый коллектив). Субъектный подход становится все более значимым в процессе взросления ребенка. Однако в любой личной истории в идеале не неэффективно абсолютизировать тот или иной подход – важна их сбалансированность с учетом конкретных социокультурных условий.

Весьма значимой в данном подходе является *концепция межпоколенного взаимодействия*, связанная с теорией «конфликта поколений» (Ш. Айзенштадт, Г. Маркузе, Э. Я. Мозговая и др. [195]).

Эта концепция фиксирует факт того, что любое общество имеет четкую возрастную дифференциацию со строго закрепленными социальными функциями. Функции, статус, права, возможности, формы поведения детей, подростков, молодежи, взрослых, стариков резко отличаются, создавая основу как для взаимодействия, так и для конфликтных противоречий.

Из-за того, что в современном обществе молодежь имеет пониженный социальный статус, меньше прав по сравнению с взрослыми, то у подрастающего поколения рождаются мысли о ролевом бесправии. Однако при этом оно в большинстве своем не готово брать на себя ответственность, ориентировано на потребление, не прилагает усилий для своего продвижения.

Вместе с тем, стремясь к самоутверждению, молодежь часто отвергает ролевые ограничения, традиционно предписываемые обществом, пытается играть роль взрослого: самостоятельно принимает рискованные решения, не учитывая советы старших, демонстрирует свою взрослость и самостоятельность через секс, лихачество, алкоголизм, наркоманию, понимание свободы как самопроизвола.

Социальные критерии перехода от юношества к взрослости:

- достижение экономической, политической и социальной самостоятельности;
- обеспечение себя самостоятельно средствами существования;
- распоряжение деньгами независимо от других;
- самостоятельный выбор образа своей жизни;
- проживание независимо от родителей;
- вступление в брак.

Вступая в брак, в сексуальные отношения, пытаясь обрести самостоятельность, не реализуя все остальные критерии, молодой человек искажает межпоколенное и социальное взаимодействия.

Как отмечено О. А. Нор-Аревян, «в условиях социальной транзисии изменяется характер межпоколенного взаимодействия: из субъект-объектных они становятся субъект-субъектными. В современной России этот процесс приобретает конфликтогенный характер. Конфликтогенность рассматривается как процесс нарастания противоречий во взглядах, интересах и ценностях под влиянием экзогенных и эндогенных факторов, приводящий к столкновению сторон и обостряющий способы взаимодействия между ними» [220].

Ситуация системного кризиса, создающая ценностный межпоколенный разрыв, характеризует конфликтогенность как

неготовность старшего поколения рассматривать молодежь в качестве субъекта социального взаимодействия, воспринимая и используя ее социальный опыт. В условиях российской транзитивности выделяются такие макрофакторы, как социально-политические, социально-экономические, социально-демографические, юридические, социокультурные, аксеологические, обуславливающие конфликтогенность взаимодействия поколений в российском обществе.

Семейно-бытовая сфера, являясь первичной, сохраняет детерминирующее влияние на характер межпоколенного взаимодействия, от благополучия которого зависит стабилизация всего общества. Анализ типов семейной организации, способов межпоколенных взаимодействий в семье, стилей воспитания и характера детско-родительских отношений в России показал, что они воспроизводятся на новом витке межпоколенных отношений уже в будущих семьях, однако, не являются культурным образцом социализации поколений в условиях системного кризиса российского общества, что увеличивает степень конфликтогенности.

В *концепции социального конфликта* (Г. Зиммель, Р. Дарендорф, Л. Козер, М. Крозье, А. Турэн и др.) [84, с. 142–147] конфликт рассматривается как естественное явление социальной жизни. Нередко он выполняет в обществе стимулирующую функцию, создавая предпосылки для развития общества.

Однако не все конфликты играют позитивную роль, поэтому на государство возлагается функция контроля за конфликтами, чтобы они не перерастали в состояние повышенной социальной напряженности.

Социальные аспекты образования рассматривались в трудах основателей социологии Ф. Гиддингса, Л. Гумпловича, О. Конта, Г. Лебона, Г. Спенсера и других. Ключевые вопросы: соотношение воспитания и образования; массовизация образо-

вания; структура знания; соотношение традиционного и инновационного в содержании образования, формах и методах передачи знаний; роль социальных и природных факторов в формировании личности, ее воспитании и образовании.

Э. Дюркгейм (как один из основоположников социологии образования) акцент ставил на социальной функции образования, подчеркивая: воспитание и образование должны исследоваться как социальные факты, т. е. именно они являются средством социализации ребенка.

М. Вебер предлагал в социологии образования вычленить феномен «социальное действие», осваивая которое, ребенок учится ориентироваться на себя (субъективно) и на других, развивает способности к целеполаганию; для этого необходимо развивать сознание, грамотно и научно мыслить и действовать. На основе данной рационализации будут развиваться наука, производство, управление, быт.

К. Манхейм утверждал, что именно образование выступает средством социального контроля, методом влияния на поведение, помогает решать различные социальные противоречия. Им подчеркивалась значимость для общества такой социальной группы, как творческая интеллигенция.

Л. Уорд определял реформы образования как возможность социального равенства, движение к социальному прогрессу, «коллективному разуму» общества.

Социокультурный подход позволяет выявить и изучить важнейшие детерминанты мотивации и поведения людей, которыми выступают общество и культура в их органическом взаимодействии, единстве; человек выступает как творец культурного мира, но не как его продукт, результат самой культуры (П. Сорокин) [286].

В данном контексте К. Вебер обосновал направление «познающая социология». Ее задачи – объяснить, посредством

каких осмысленных действий люди пытаются осуществить свои стремления, в какой степени и по каким причинам им это удавалось или не удавалось; какие последствия имели их стремления для поведения других людей [49]. По мнению социолога, совершать социальное действие может только человек и оно должно быть направлено по отношению к другим людям. «Социальным» называется такое действие, которое в соответствии со смыслом, заложенным в нем действующим или действующими, направлено на поведение других и ориентировано так в своем течении. Главная характеристика социального действия – его смысл. Основными компонентами социального действия ученый называет цели, нормы, средства. М. Вебер выделил *четыре типа социальных действий*:

- целерациональные (например, действия предпринимателей в экономике с целью получения прибыли);
- ценностно-рациональные (например, предприниматель тратит деньги на церковь, а не на производство);
- традиционные (действия по трафарету, по привычке);
- аффективные (действия, где ведущим мотивом являются эмоциональные порывы, например, поведение футбольных болельщиков).

Критерием выделения типов социального действия являются рациональность, точность, мера [49].

Опираясь на этот фундаментальный синтез, Н. И. Лапин понимает под культурой совокупность способов и результатов деятельности человека (материальных и духовных: идеи, ценности, нормы, образцы и т. д.), а под социальностью – совокупность отношений каждого человека или иного социального субъекта с другими субъектами: экономических, социальных, идеологических, политических отношений, формируемых в процессе

деятельности. Специфика социокультурного подхода состоит в том, что он интегрирует *три измерения человеческого бытия* (человека в его соотношении с обществом, характер культуры, тип социальности) именно как фундаментальные, каждое из которых не сводится к другим и не выводится из них, но при этом все они взаимосвязаны и влияют друг на друга как важнейшие составляющие человеческих общностей. «Социокультурный подход не противостоит иным подходам, а дополняет их. Он связывает цивилизационный и формационный подходы в единое целое. Если цивилизационный подход, как наиболее масштабный, охватывает устойчивые компоненты человеческой истории (антропологические, этнические, культурные), а формационный подход концентрирует внимание на более изменчивых (социальных, личностных структурах), то социокультурный подход выясняет сопряжение устойчивого и изменчивого (личности и общества, культуры и социальности)» (Н. И. Лапин) [168, с. 3–12].

Л. С. Выготский обосновал культурно-историческую теорию развития психики, указав на то, что культура создает особые формы поведения, видоизменяет деятельность психической функции; высшие психические функции (произвольное внимание, память, абстрактно-логическое мышление, воля) являются социально обусловленными [55].

А. И. Ракитов [257, с. 14–34] предложил любую культуру рассматривать как двухкомпонентную структуру – ядро культуры и его защитный пояс. При этом *ядро культуры* концентрирует в себе нормы, стандарты, эталоны и правила деятельности, а также систему ценностей, выработанных в реальной истории данного этнического, профессионального или религиозно-культурного целого. Эти специфические стандарты и правила связаны с судьбой сообщества, его победами и поражениями, реальными сформировавшими условиями, спецификой окружаю-

щей природной среды, национальными привычками, адаптационными процессами и теми цивилизационными условиями, в которых изначально формировалось это ядро.

Главной функцией ядра является *сохранение самоидентичности социума*, которое возможно только при высокой устойчивости и минимальной изменчивости культурного ядра. Такое ядро выполняет функцию своего рода социальной ДНК, хранящей информацию об истории, этапах формирования, условиях жизни и деятельности и этнического потенциала. Информация, аккумулируемая в ядре через систему воспитания и образования, транслируется от поколения к поколению – «именно так и передается национальное сознание, самоидентификация индивида со своей нацией и общностью» [26].

Биосоциокультурный подход к личности учитывает все аспекты бытия развивающегося человека, включая его внутренний и внешний миры. С. Л. Рубинштейн говорил: личность есть совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние [266].

Именно в этих условиях актуализируется экзистенциальная концепция личности В. Франкла, опирающаяся не на центрическо-горизонтальный принцип конструкции, а на вертикальный. В. Франклом доказано, что личностно человек существует на трех уровнях: биологическом, психологическом и ноэтическом (духовном, нравственном) – потенциально социокультурном [325] (схема 2.3).

Процесс индивидуального развития человека отражен в термине онтогенез (тогда как общий процесс социокультурного и психофизического развития человечества отражен в термине филогенез).

Ноэтический
(духовный, нравственный)

Психологический

Физиологический
(биологический)

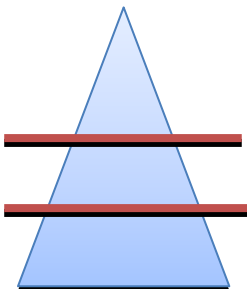


Схема 2.3. Структура (уровни) личности по В. Франклу

В ходе онтогенетического развития формируется индивидуальность человека, содержание которой составляют «три этажа» свойств: свойства центральной нервной системы человека, темпераментные свойства и свойства личности.

Свойства центральной нервной системы человека в значительной степени определены наследственностью и содержат такие свойства, как сила нервной системы по отношению к возбуждению. На поведенческом уровне сила нервной системы по отношению к возбуждению проявляется в уровне работоспособности и выносливости человека. Сила нервной системы по отношению к торможению реализуется в сформированном качестве – самоконтроле человека. К свойствам нервной системы человека относится также свойство подвижности, в жизни и поведении человека проявляющееся в его способности к внутренним изменениям и адаптации к новым условиям внешней среды. Наконец, такое свойство нервной системы, как лабильность, характеризует скорость возникновения и прекращения нервной активности человека.

Свойства нервной системы составляют первый, нижний «этаж» структуры индивидуальности человека. Второй ее этаж – это темпераментные свойства, которые в определенной

степени обусловлены наследственностью, но могут также изменяться под влиянием факторов внешней среды. Например, в процессе воспитания можно «отладить» такие черты холерика, как вспыльчивость, горячность и несдержанность, или развить у флегматика черты подвижности и оперативности в принятии решений. Но замечено, что в условиях стресса, неожиданно возникших экстремальных факторах в ситуации, свойства нервной системы и темпераментные свойства могут проявиться в запрограммированном природой виде, т. е. своей наследственной обусловленности. Именно с этой закономерностью связана необходимость проведения профессионального отбора работников для профессий, в которых возникновение стрессовых факторов и экстремальных ситуаций происходит наиболее часто. Это же относится и к воспитанию детей, когда необходимо максимально тонко и корректно воздействовать на ребенка с учетом его темперамента.

Третий «этаж» индивидуальности человека, полностью обусловленный его социальной жизнью, обозначается термином «личность». Личность – это система социальных отношений человека, его ценностные ориентации и мировоззрение, мотивы, направленность, устремления, интересы. Личностные свойства имеют относительно устойчивое проявление: именно личностные свойства в наибольшей степени подвержены воздействию внешней социокультурной среды жизни человека.

В. Н. Мясищев, указав на целостность личности как «динамическое равновесие», «процессуальное триединство» сознания, чувства и воли, справедливо настаивал на том, что движущей силой развития личности являются *отношения*. Отношение – «потенциал, определяющий степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности», – в «нормальных условиях» развития человека позволяет ему на определенном этапе снять возникшее противоречие между объек-

тивным и субъективным началами, разрешить внутренний конфликт [208, с. 50–55].

Развивающая функция личности как социокультурного феномена убедительно отражена в сентенции А. Н. Леонтьева: «Личностью не рождаются, личностью становятся» [171, с. 177].

Для того, чтобы социокультурный уровень личности, опирающийся на биологический фундамент, был максимально раскрыт, следует изучить потенциал личности на уровне ее сфер.

Н. В. Шевандрин (семантический подход) выделяет устойчивый комплекс сфер личности, незначительно модифицированный нами в Педагогике смысложизненных ориентаций:

1. Потребностно-мотивационная сфера.
2. Эмоционально-волевая сфера.
3. Интеллектуально-познавательная сфера.
4. Коммуникативно-социальная сфера (сфера отношений).
5. Действенно-практическая сфера.
6. Морально-нравственная сфера.
7. Экзистенциально-бытийная сфера [341].

Если экзистенциально-бытийную сферу личности воспитанника, ученика определить в качестве системообразующей личностного конструкта в силу ее синтетичности и интегративности, то (при комплексе необходимых и достаточных социальных, психолого-педагогических условий) личность получит неисчерпаемые возможности для эффективного самовоспитания и саморазвития, так как это будет забота о себе, о своем будущем, соотношенная с учетом благополучия окружающих (микро-, мезо-, макросоциума).

В данном контексте необходимо указать на важность развития личности как нравственного субъекта. В данном случае важны труды Л. Кольберга [201], разработавшего *теорию нравственного развития ребенка*, где раскрывается взаимосвязь мо-

рального обоснования и умственного развития личности. Им выделены три уровня, включающие в себя шесть стадий нравственного развития:

Уровень 1. Преднравственный (с 4 до 10 лет). Поступки определяются внешними обстоятельствами.

Стадия 1. Ориентация на наказание.

Стадия 2. Ориентация на поощрение.

Уровень 2. Конвенциональный (с 10 до 13 лет). Человек придерживается условий роли, ориентируясь при этом на принципы других людей.

Стадия 3. Ориентация на образец «хорошего мальчика/девочки».

Стадия 4. Ориентация на авторитет.

Уровень 3. Постконвенциональный (с 13 лет). Человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что предполагает и высокий уровень рассудочной деятельности.

Стадия 5. Ориентация на общественный договор.

Стадия 6. Ориентация на общечеловеческие этические принципы и нравственные нормы.

Каждая последующая стадия основывается на предыдущей, преобразует ее и включает в себя, а также подготавливает новые подходы и критерии для выработки моральных суждений. Люди в любой культурной среде, по Л. Кольбергу, проходят все эти стадии в одном и том же порядке. Различие заключается в скорости прохождения и в том, насколько далеко они продвигаются в рамках той или иной стадии. Л. Кольберг полагал, что итог нравственного развития достигается в среднем к 25 годам. На наш взгляд, это весьма поздний возрастной срок, тем более что с 18 лет (в Российской Федерации) личность достигает совершеннолетия и полностью отвечает за собственные поступки на морально-нравственном и правовом уровнях.

Именно в условиях биосоциокультурного подхода актуализируется проблема соотношения развития, воспитания и социализации личности. Данные явления диалектически взаимосвязаны между собой, во многом обуславливая друг друга. В работах А. В. Мудрика указывается на то, что в русле этого подхода к воспитанию как составной части социализации и, исходя из понимания социального воспитания как планомерного создания условий для относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации человека, воспитанность можно лишь условно выделить из социализированности, а воспитание, рассматриваемое в контексте социализации, имеет определенные возможности влиять на позитивный характер социализации конкретного человека [205].

В дополнение к материалу, связанному с теориями социализации, целесообразно обратиться к работе Н. Ф. Головановой: [74], где представлены позиции ученых, ориентированных на процесс социализации – таблица 2.1 «Основные концепции социализации личности в западной философии и психологии».

Таблица 2.1

Основные концепции социализации личности в западной философии и психологии

Концепция	Основные представители	Модель социального поведения личности	Цель социализации	Интерпретация педагогической сущности социализации
Адаптивная	Дж. Дьюи, В. Кукартц	«Человек делающий»	Приспособление личности к существующему образу жизни	Обеспечивать ребенку возможность накопления собственного опыта решения жизненных проблем
Ролевая	Э. Дюркгейм, Дж. Мид	«Человек играющий»	Интеграция личности в социуме через освоение его системы социальных ролей	Создавать правила и планы социального поведения детей, придавая им в нужный момент необходимую ролевую форму
Критическая	К. Роджерс, А. Маслоу	«Человек самоопределяющийся»	Самореализация и самоутверждение личности в социуме	Побуждать детей к социальному поведению, мотивированному ценностями собственного «Я»

Концепция	Основные представители	Модель социального поведения	Цель социализации	Интерпретация педагогической сущности социализации
Когнитивная	Ж. Пиаже, Л. Колберг	«Человек познающий»	Вносить в сознание человека «когниции», помогающие устанавливать равновесие с социумом	Создавать в окружении ребенка (в семье, в школе) «проекции» социального равновесия, стабильности, терпимости, заботы
Социального научения	А. Бандура, У. Бронфен-бреннер	«Человек наблюдающий»	Овладеть социальным поведением, которое представляет «обмен деятельностью» между людьми	Целенаправленно использовать примеры для подражания, систему поощрений и наказаний. Это позволит формировать поведение по социально значимой модели

Окончание табл. 2.1

Концепция	Основные представители	Модель социального поведения	Цель социализации	Интерпретация педагогической сущности социализации
Психоаналитическая	З. Фрейд, Э. Эриксон	«Человек желаний»	Социализировать – это значит приучить человека принимать произвольные, автономные решения	Развивать социальные чувства детей, организовывать интеллектуальное осознание ошибок и достижений в своем поведении
Психодинамическая	К. Левин, Ф. Хайдер	«Человек объясняющий»	Научить человека жить, используя атрибуты повседневных событий, поступков людей	Учить детей в играх и общении, распознавать ошибки причинно-следственных связей социального поведения других людей, побуждать их относиться к окружающим людям так, как хотели бы, чтобы относились к ним

2.4. Специфика социализации несовершеннолетних в постиндустриальном обществе

Социализация – процесс, сопровождающий человека в процессе всей жизни. Вместе с тем именно период детства является приоритетным для позитивной социализации [318]. Как отмечалось выше, полноценная социализация ребенка обусловлена широким комплексом факторов, которые в условиях постиндустриализма (капиталистической формации) обладают позитивными и негативными характеристиками. Более того, в них раскрываются те риски и опасности, которые можно определить как *социокультурные барьеры*, требующие осмысления, преодоления, что невозможно осуществить без социально-педагогического воспитания подрастающего поколения, гуманистически ориентированной социальной педагогики в целом. *Социокультурные барьеры* – это препятствия для полноценной социализации личности и ее инкультурации.

Рассмотрим сущность постиндустриального общества на основе научных источников.

В современном западноевропейском мире ведущая философия постиндустриального общества – философия постмодернизма (Ж.-Ф. Лиотар, Р. Барт, М. Фуко, Ж. Деррида, М. Бланшо, Ж. Батай, Ж. Делез). Ее идеологическую основу составляют следующие положения:

- отказ от традиционной организации философского знания, изучения проблем онтологии, теории познания, социальной философии и т. д. (вопросов устройства мира, назначения человека, смысла жизни и т. п.);

- пренебрежение к традиционному философскому понятийному аппарату, включающему такие категории, как материя,

сознание, идея, необходимость, сущность, количество и т. д., оперирование постмодернистской терминологией: деконструкция, логоцентризм, нарратив, номадология, ризома, нигилизм (цель, субъект – это ничто) и т. д.);

– опора на постметафизическое мышление, «номадологический проект» («номад» – кочевник), когда мир предстает перед человеком как бесконечное пространство, не имеющее центра, определенной организации, в нем нет четкого движения от прошлого к будущему, события, в нем происходящие, могут иметь случайный, непредсказуемый характер, а сам человек в этом мире не занимает никакого определенного места;

– опора на методологический принцип множественности, что предполагает невозможность существования единого метода познания, правил мышления, стратегии исследования, способ изучения каждого предмета зависит от ситуации, в которой находится изучающий; отрицание возможности устойчивого знания о какой-то сфере реальности, поскольку в мире вообще ничего не повторяется в точности; отрицание бинарной логики, согласно которой каждое утверждение либо правильно, либо неправильно, предметы либо обладают какими-то свойствами, либо не обладают (согласно позиции постмодернизма, любое однозначное суждение обедняет представление об объекте, знание по какому-то вопросу является совокупностью бесконечного множества возможных суждений о нем);

– сознание современного человека неизбежно находится в плену стереотипов, поскольку массив уже произведенных цивилизацией представлений о мире очень велик, поэтому постмодернизм стремится быть не понятным и доступным, а парадоксальным, и многие его идеи направлены на растормаживание мышления, переоценку ценностей, переворачивание привычных взглядов [321].

Уже в период индустриализма К. Хорни, Э. Фромм, Э. Эриксон и другие указывали на обострение психологических проблем человека: он переживает одиночество, отчуждается от родового, коллективного, в итоге, формируется невротичная, дезадаптированная в пространстве и во времени личность, не удовлетворяющая базовые потребности в любви, заботе, понимании [325]. Наряду с этим В. Франкл обосновал феномен экзистенциального вакуума как «коллективного невроза нашего времени», «личностную форму нигилизма, ибо нигилизм есть установка на то, что бытие не имеет смысла» [325]. В период постиндустриализма указанные тенденции постоянно усиливаются.

Постмодерн как направление искусства в постиндустриальном обществе (С. Беккет, У. Берроуз, Й. Бойс, У. Бартолини, В. Комар, М. Ткачев, Л. Берио, Дж. Кейдж, А. Шнитке), опираясь на идеи плюрализма и тотальной терпимости, культивирует эклектику (смешение стилей, приемов из различных эпох, субкультур, регионов), отказ от универсальных канонов, тотальную свободу художника при отсутствии каких-либо ограничений для самовыражения. Постмодернисты в своих произведениях опираются на гротеск, пародии, сарказм, тяготеют к коллажу, случайности, минимализму и др.

Особое место в эпоху постиндустриального общества занимают идеи цифровизации, глобализации, технократизации жизни общества и человека. В этом контексте фигурируют (чрезвычайно опасные для детей) *социокультурные барьеры* как определенные препятствия, трудности для гармоничного развития и эффективной социализации. Они делятся на общие и частные: первые относятся ко всему обществу, частные – к его конкретным аспектам и субъектам, в данном случае – к системе образования (образовательным организациям) и всем субъектам социально-педагогического процесса, включая семью.

Принадлежность людей к определенной нации, этносу, классу, социальной группе, религиозной конфессии, профессиональному сообществу, демографической группе и т. д., различный жизненный опыт, специфика обучения, воспитания порождают и социокультурные различия, которые могут вызвать существенные затруднения в процессе общения.

Рассмотрение детства XXI в. в условиях постиндустриального общества, как отмечают современные отечественные социологи: И. М. Ильинский, В. И. Чупров, В. А. Ядов и др., вызывает тревогу за будущее поколение страны, потому что Россия вошла в состояние риска (это форма деятельности в условиях неопределенности при наличии возможности оценить вероятность ее результата). Весь конгломерат рисков представляется совокупностью цивилизационных и государственно-этнических признаков. В их контексте в российском социуме все более остро проявляются опасности для подрастающего поколения. Их перечень крайне широк, остановимся на некоторых, опираясь на современные научные источники:

- увеличение количества семей с одним ребенком, рождение детей вне брака (что порождает у детей чувство одиночества, тревоги и одновременно способствует культивированию эгоцентризма, ослаблению социальных контактов);

- несформированность в обществе целостного образа семьи (более 30 % поступающих в школу первоклассников живут с одним из родителей), прежде всего, отца; интенсивного отчуждения родителей от детей в силу объективных (продолжительного рабочего дня, отъезда на заработки и т. д.) и субъективных (депривации материнского чувства у женщин, неразвитости чувств любви, заботы, ответственности у отцов, подтверждение тому – участвовавшие случаи появления в российской провинции детей-маугли, родственных убийств) причин;

– резкое обострение проблемы здоровья молодежи: число нездоровых детей в отдельных регионах превышает 90 %; расширяется география и интенсивность заболеваний наиболее опасными болезнями (туберкулезом, СПИДОМ), что снижает уровень интеллектуального развития личности и повышает риск разрушения генофонда России;

– рост беспризорности несовершеннолетних (по разным источникам их 4–6 млн), около 60 % из них пополняют со временем ряды уголовников;

– рост жестокого обращения с детьми (только в 2008 г., по статистике МВД, подверглись насилию 2330 тыс. детей): сотни новорожденных выбрасываются на свалки, несовершеннолетние активно вовлекаются в проституцию, Россия – один из мировых лидеров по производству детской порнографии;

– повышенные показатели статистики суицидов среди несовершеннолетних: ежегодно в России более 3 тыс. подростков совершают самоубийства (12,7 % от общего числа умерших от неестественных причин). В течение последних двух десятилетий частота суицидальных действий среди молодежи удвоилась (А. Г. Амбрумова); основными социальными причинами являются отсутствие перспектив, одиночество, примеры для подражания на телевидении;

– рост аддикций: так, количество алкоголе-, наркозависимых подростков за последние шесть лет в России увеличилось в 10 раз; более 3 млн подростков: 0,5 млн девушек и 2,5 млн юношей – табакозависимые; компьютерозависимых подростков – 67 % от общего числа несовершеннолетних потребителей услуг; современное интернет-пространство приобретает все большую агрессивность: появляются группы смерти, детские порносайты, фиксируется ажиотажный поиск несовершеннолетними форм

аутопиара (экстремальные селфи, квесты, акционизм); психотерапевты указывают на усиление компьютерной, гаджетовой зависимости несовершеннолетних;

– углубление экономического и социального расслоения молодежи, особенно в региональном разрезе, что влечет за собой неравенство доступа к образованию; маргинализация молодежи в условиях социальной неопределенности, ситуативной деятельности, состоящей в неясности ее исхода и в возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха;

– информационная экспансия (бесконтрольность объема, содержания информации: культивирование посредством рекламы, телевидения, радио, прессы, мобильной связи, эротики, криминальной идеологии);

– ценностно-нормативная аномия в обществе, размытость понятий «социально-культурная, морально-нравственная нормы»; дезориентация в выборе «героя нашего времени» (82 % респондентов не могут назвать конкретных героев), что не позволяет противостоять реализации антисоциальных отношений и повышает опасность вовлечения молодежи в деструктивные молодежные движения (скинхедов (их в России насчитывается более 50 тыс., столько же, сколько во всем мире), эмо, готов);

– повышение роли ситуативного поведения, когда долгосрочные планы «уходят в тень», ведущее значение приобретают краткосрочные модели планирования жизни; индивидуальная предприимчивость, прагматизм, стремление к достижению успеха ассоциируются только с карьерой и материальным благополучием; выражение мозаично-эклетического менталитета;

– разрушение морально-этических представлений молодежи о нормах труда, правовых отношениях; тем самым расширяется пространство воспроизводства иррационального сознания:

у одних это проявляется в нежелании работать («лучше ничего не делать, чем работать за копейки»); у других – в нежелании приобретать знания и квалификацию («лучше купить диплом»); у третьих – в нежелании отказывать себе в сиюминутных удовольствиях («лучше промотать деньги, чем вкладывать их в дело, бизнес»); каждый 4-й имеет иную, не связанную с трудом, ориентацию (14,3 % не стали бы работать, 9,4 % не определились твердо в своем выборе); отсутствует четкая связь между работой и деньгами;

- рост молодежных конфликтов, проблема повышения социального статуса в обществе;

- религиозная неоднозначность общества; институт церкви претерпел изменения: с одной стороны, активизируется влияние традиционных для России конфессий и нетрадиционных религий, различных сект (Общества сознания Кришны, Белого Братства и т. п.), с другой стороны, религия в сознании большинства молодых людей присутствует преимущественно в стереотипной форме, не затрагивая глубинных пластов сознания.

Таким образом, специфика социализации несовершеннолетних в России как в постиндустриальном обществе, пережившем и переживающем политическую, экономическую трансформацию, сегодня во многом сопряжена с его культурной, аксиологической неопределенностью. В связи с этим правомерно обратиться к теории социокультурной травмы, разработанной П. Штомпой [346]. Им рассмотрена специфика обществ трансформационного типа, проведена аналогия между социальной реакцией на внезапные изменения в обществе и реакцией организма на болезненное воздействие извне, которое также приводит к нарушению привычных ритмов функционирования организма.

П. Штомпка говорит о том, что такое общество переживает шесть стадий травматического состояния:

1) дореформенное кризисное состояние, когда накапливается кризисный потенциал общества, ему соответствует критическое переосмысление господствующей системы ценностей, определяющей экономическую, политическую и культурную жизнь государства;

2) стадия собственно травматических событий, которым соответствуют внезапные радикальные изменения в политической и экономической жизни общества, вызывающие разрушительные последствия в экономике, политике, культурной сфере; наступающий кризис влечет за собой стремительное массовое обнищание, безработицу, ценностный вакуум и аномийное состояние общества;

3) начало процесса переосмысления в обществе собственного исторического опыта, здесь возникает конфликт между различными интерпретациями прошлого, которые зачастую противоречат друг другу;

4) масштабные ценностные и нормативные изменения в обществе, что представляет собой закономерный процесс в условиях изменившейся социальной реальности;

5) процесс «излечения» общества от последствий социокультурной травмы, что может сопровождаться как преодолением трудностей трансформационного периода и выходом на качественно новый уровень развития, так и простой адаптацией к ним без видимых качественных изменений в значимых сферах жизни общества;

6) преодоление травмы и стабилизация общественной жизни, на этой стадии просходит восстановление социальных связей, преодоление социальных противоречий различного характера — межэтнических, межпоколенческих, политических и т. д.

Если многие взрослые люди способны пережить (с большей или меньшей степенью физических, моральных проблем, утрат) переломный общественный период, то для подрастающего поколения это, в подавляющем большинстве случаев, непосильная ноша. Следовательно, современные несовершеннолетние остро нуждаются в комплексном, системном сопровождении со стороны компетентных взрослых, способствующих им в социализации, в формировании социального иммунитета. (Р. С. Гринберг, А. Я. Рубинштейн) [76].

Социальный иммунитет (от латинского *immunitas* – освобождение, избавление) – механизм невосприятия обществом, человеком аномальных для их естественно-исторического развития отклонений, способных переродиться в социально-патологическую форму и сдерживать прогресс тех систем, на базе которых они воспроизведены [271].

Социальный иммунитет – это:

1) «способность общества противостоять социальным рискам и угрозам, прежде всего, внешнего характера, связанным с проникновением в общественный организм чужеродных элементов (ценностей, норм, культурных образцов), разрушающих его целостность, интегрированность и адаптационный потенциал;

2) социальный механизм защитного характера, «позволяющий обществу регулировать уровень рисков и угроз за счет невосприимчивости чужеродных по отношению к нему элементов разрушительного характера и сохранять за счет этого стабильность и высокую адаптивность внутренней среды» [97, с. 46–50].

Функции социального иммунитета:

– защитная (отвечает за сферу сохранности общественного организма от рисков и угроз);

- адаптационная (отвечает за сферу адаптации элементов общества (индивидов, социальных групп, социальных структур) к внешней среде);

- регулятивная (отвечает за сферу регулирования уровня рисков и угроз, как внутреннего, так и внешнего характера путем выявления и артикуляции общественного интереса);

- интегративная (отвечает за сохранность общества как единого целого).

З. А. Жапуев подчеркивает, что «совокупность функций, а также социальных структур, ответственных за их выполнение, составляют *иммунную систему общества*. Основу иммунной системы составляет институциональная система общества в лице таких важнейших социальных институтов, как государство, семья, образование, воспитание, экономика» [97, с. 46–50].

Однако на сегодняшний день нет основания говорить о том, что на государственном, общественном, семейном уровнях в России полноценно реализуются функции социального иммунитета. В определенной мере можно указать на его институциональные проявления: в условиях высококультурных семей, образовательных организациях, культурных учреждениях с ярко выраженной гуманистической идеологией (т. е. в локальном формате).

На этом основании можно сделать вывод о том, что позитивная социализация подрастающего поколения в России XXI в. осложнена комплексом многоуровневых причин. Ее специфика заключается в необходимости преодоления существующих государственных, общественных рисков, в реализации преимущественно локальных социальных сред подлинно гуманистического характера – именно в них возможна трансляция гуманистических ценностей и полноценные социальное воспитание, социальное обучение детей, подростков, юношества, формирование у них устойчивого социального иммунитета.

2.5. Гендерные особенности социализации несовершеннолетних

Социализация несовершеннолетних тесно связана с *гендерным развитием* детей, подростков, юношества (от англ. gender – род, пол; полоролевой аспект личности с учетом социальных характеристик). С одной стороны, игнорирование половой принадлежности ребенка максимально упрощает воспитательное воздействие, лишает его конкретики (что свойственно сциентизму). С другой стороны, неконтролируемые современным обществом воздействия на неокрепшее сознание информации сексуального характера дезориентируют личность в полоролевом самоопределении. Представления ребенка о «мужественности» и «женственности», о мере своего собственного соответствия этим критериям зависят от культурных норм и влияния окружающих людей.

Гендерная социализация (полоролевая социализация) – это процесс усвоения человеком норм, правил поведения, установок того общества, в котором он живет; *гендерная ресоциализация*: разрушение ранее принятых ценностей и моделей и усвоение новых [28].

Е. Н. Каменская [118], обобщив результаты научных поисков философов, социологов, психологов о полоролевом воспитании в историческом контексте (П. П. Блонского, И. С. Кона), подчеркивает актуальность педагогического аспекта данного вопроса, говорит о новом научном дискурсе. В «условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации общества фактор пола является важнейшей составляющей» гуманитарных исследований, так как «мужчина и женщина – два основных человеческих типа, и отношения между ними необходимо рассматривать как базовую модель человеческих отношений [256].

Усиливающийся эгалитаризм как принцип равных прав и возможностей личности, независимо от половой принадлежности ребенка, в процессе воспитания должен уравниваться принципами ориентации на женские и мужские модели половой идентификации и самореализации» [255, с. 49–59].

Гендерный компонент необходимо обосновывать в содержании воспитания, образовательных программ, учебных пособий, урока. Основные закономерности гендерного подхода в педагогике: гендерное равновесие группы (примерно равное количество девочек и мальчиков в классе); закономерность формирования гендерной идентичности, на основе чего у мальчиков и девочек формируются идеалы своего и противоположного пола; гендерное равновесие преподавательского состава; закономерность формирования гендерного поведения. Условия практической реализации гендерного подхода в педагогике: макроуровень – совместное воспитание и обучение мальчиков и девочек, привлечение в школу учителей-мужчин; мезоуровень – развитие гендерной компетентности педагога; микроуровень – учет гендерных особенностей обучаемых и обучающихся, развитие гендерного самосознания личности, отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному гендерному саморазвитию, поощрение видов деятельности, способствующих подготовке к семейно-брачным отношениям, формированию нравственной культуры в сфере взаимоотношений полов, выражению чувств интереса (в детстве), любви как эмоционально-духовной привязанности (в юношестве) к противоположному полу [255, с. 49–59].

Гендерное (полоролевое) воспитание – это целенаправленный педагогический процесс приобщения к нравственным и семейным ценностям для формирования мировоззрения этноэгалитарного типа, гендерной культуры взаимодействия с противоположным полом на принципах взаимоуважения, доверия,

сотрудничества и партнерства; это педагогический процесс, связанный, прежде всего, с развитием полноценной *гендерной идентичности ребенка* на основе формирования культуры здорового образа жизни при учете половой принадлежности, его интересов, склонностей, запросов, а также воли, потребностей, ожиданий родителей – путем мотивации личности и членов семьи на ценности семьи, любви, брака; материнства, отцовства, детства, родительства; ценности нравственного и физического целомудрия, ответственности личности за проявления сексуальности [96].

И. С. Кон говорит о том, что «цель полоролевого воспитания не в "спасении" от сексуальности, а в том, чтобы научить старшеклассников управлять этой важной стороной жизни» [140]. В. Е. Каган подчеркивает важность системной модели половой дифференциации с учетом сложности характера психосексуального развития личности. Цели гендерного воспитания: развитие способности «устанавливать оптимальные контакты с людьми своего и противоположного пола»; помощь развивающейся личности освоить роль мальчика и девочки, юноши и девушки, в дальнейшем – роли мужчины и женщины, отца и матери [116]. Для социальной педагогики актуален вопрос конструирования гендерной идентичности, которая понимается И. А. Курочкиной как усвоение личностью культурно заданных образцов и норм определенного гендера, а также реализация внутренних замыслов, смыслов, потребностей личности на определенных ступенях возрастного и профессионального развития [163].

Гендерно-половая идентичность подрастающего поколения обусловлена процессом социализации личности, теми социокультурными нормами, правилами поведения, отношений, которые транслируются обществом.

Структурными компонентами гендерно-половой идентичности являются эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный:

Эмоционально-оценочный компонент обусловлен совокупностью компонентов образа Я, его оценочной составляющей и интегрирует эмоциональные переживания, самооценку в аспекте принадлежности к определенному полу.

Когнитивный компонент включает в себя процесс познания и осознания личностью окружающего мира с точки зрения гендера, знание и принятие гендерно-ролевых позиций и стереотипов поведения.

Поведенческий компонент обеспечивает реализацию деятельности, выполнение гендерных ролей и следование гендерным стереотипам.

Личностный компонент – совокупность психических свойств, состояний, обуславливающих формирование Я-образа с точки зрения гендера и функционирование в соответствии с воспринимаемым полом и гендером.

С учетом вышесказанного становится очевидной значимость социальной педагогики, в контексте которой актуализируется гендерный аспект, благодаря которому социальное воспитание, социальное обучение, реализуемые в гуманистической педагогической парадигме, будут содействовать несовершеннолетним в формировании традиционных гендерно-половых представлений. Э. Фромм подчеркивал, что оба пола символизируют мужской и женский принципы в мире и в каждом человеке, при этом они являются разнонаправленными полюсами и должны сохранить свои различия [327].

Некоторые типичные черты, соответствующие полу, опосредованы эволюционно-генетическими и физиологическими детерминантами (биологические факторы), другие формируются в про-

цессе социализации, воспитания и развития личности (социальные факторы). К типично мужским чертам (маскулинность) традиционно относят независимость, самостоятельность, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, уверенность в себе, самоуважение, к типично женским чертам (фемининность) – уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. [276].

Н. Д. Губанова отмечает, что маскулинность и фемининность выступают центральными категориями гендерного анализа общества. Это позволяет говорить о присутствии образов маскулинности и фемининности во всех сферах общества, о базовой особенности онтогенетического развития человека [80. с. 14–18].

Фемининность (от англ. feminity – женственность) – характеристики, связанные с женским полом, или характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе.

Маскулинность (от лат. masculinus – мужественность) комплекс телесных, психических и поведенческих особенностей (вторичных половых признаков), рассматриваемых как мужские (то есть внешне отличающих мужчину от женщины или самца от самки у животных), маскулинность – это то, что добавлено к анатомии для получения мужской гендерной роли [66].

Сегодня в обществе происходят изменения социальных условий, социально-экономических процессов и отношений. Новое социальное положение и характер деятельности мужчин и женщин приводят к трансформации базовых установок, ценностей, психологических свойств и состояний. Многие социально значимые черты личности стали считаться гендерно-нейтральными. Идеальный тип «настоящего мужчины» становится более вариативным, а отдельные его компоненты (агрессивность и др.) все чаще рассматриваются как проблематичные, дисфункциональные

и уместные в определенных условиях (война, спорт и т. п.). Примушество в современном обществе имеют наиболее умные и креативные мужчины, их социальные достижения обеспечивают им более высокий статус. Следовательно, для анализа проявлений маскулинности необходимо учитывать объективные социально-структурные сдвиги, их преломление в культуре, в стереотипах и нормах маскулинности.

А. Игли говорит о том, что и мужчины, и женщины сильнее выражают свою приверженность гендерным стереотипам на публике, чем среди близких людей. Это указывает на использование механизма уступчивости чаще, чем механизмов одобрения и идентификации. Люди, соответствующие анатомо-физиологическим нормам (предельно женственные женщины и крайне мужественные мужчины), привержены к поведению в рамках полоролевых стандартов и, вероятнее всего, используют механизм одобрения.

Е. П. Ильин, ссылаясь на исследование Л. Кольберга, подчеркивает важность *интеллектуального развития ребенка для становления половой идентичности*. Познавательная сторона процесса идентификации заключается в осознании ребенком того, что значит быть мужчиной или женщиной, затем в определении того, кто он есть, и согласовании своего поведения с представлением о мужчине или женщине [111].

Согласно *теории социального научения* А. Бандуры, в основе механизмов формирования гендерно-половой идентичности лежит принцип причинного обусловливания. Родительские модели как объекты наблюдения, подражания и подкрепления оказывают значимое влияние на формирование гендерной идентичности (обсервационное научение). Ребенок идентифицирует себя не с одним из родителей, а с неким абстрактным образом мужчины или женщины, созданным им на основании наблюдений за соответст-

вующим полу поведением взрослых. Причем важным для ребенка оказывается не пол родителя, а информация о соответствии поведения этого человека определенному полу [20].

Механизмы, факторы и этапы гендерной социализации.

Проблемы гендерной социализации в отечественной психологии рассматривались в работах А. Е. Алешиной, А. С. Волович, Д. Б. Исаева, В. Е. Кагана, И. С. Клециной, Д. В. Колесова, И. С. Кона, Т. П. Хризман, А. Г. Хрипковой и др.

Процесс гендерной социализации начинается с момента рождения ребенка, составляя наиболее устойчивую, но изменяющуюся с возрастом стержневую структуру его самосознания. Ведущими институтами гендерной социализации являются семья (родители, прародители, сиблинги – братья и сестры), сверстники, школа, средства массовой информации [63].

Психологические механизмы гендерной социализации:

- процесс идентификации (психоаналитическая теория З. Фрейда, А. Фрейда, Дж. Боулби);
- социальные подкрепления (теория социального научения и половой типизации А. Бандуры, У. Мишела);
- осознание, понимание гендерно-половой роли (теория когнитивного развития Дж. Сметаны и К. Летурно);
- социальные ожидания (новая психология пола Р. Алперта, Л. Рау, Р. Сирса);
- гендерные схемы (теория гендерной схемы С. Бем).

Социально-психологические механизмы гендерной социализации:

- импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов, в основном, в мла-

денческом возрасте, однако, и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.;

- подражание – следование какому-либо примеру, произвольное, а чаще всего непроизвольное усвоение человеком социального опыта;

- экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения в процессе взаимодействия со значимыми взрослыми;

- идентификация (отождествление) – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом;

- рефлексия – процесс самопознания субъектом своих внутренних психических актов, состояний, оценка своего восприятия действительности, принятие или отвержение ценностей, норм, правил, свойственных различным социальным институтам, и т. д. [136].

Социально-педагогические механизмы гендерной социализации:

- традиционный (стихийный) как усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов;

- институциональный как процесс взаимодействия человека с социальными институтами;

- стилизованный как действующий в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений;

– межличностный, обусловленный процессом взаимодействия человека со значимыми людьми, в качестве которых могут выступать родители, любые взрослые, друзья, сверстники своего или противоположного пола и др.

В процессе развития ребенка, идентификации с объектами, соответствующими его полу, формирование его внутриспсихических представлений опосредовано средовыми факторами влияния культуры, социума [164].

Социально-психологические механизмы гендерной социализации идентичны общим механизмам социализации (А. В. Мудрик).

В традиционной европейской культуре гендерная социализация начинается в детстве с момента выбора родителями определенных игрушек, одежды и поощрения детей к приобретению тех личностных черт, которые позволят им вести себя адекватно представлениям взрослых о половых ролях. Научные исследования показывают, что двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать этот факт. В три–четыре года дети уже осознанно различают пол окружающих людей, но часто ассоциируют его со случайными внешними признаками (с одеждой, прической). По данным В. Е. Кагана, понятия «дядя» и «тетя» осваиваются детьми трех–четырех лет успешнее, чем супружеские понятия «муж» и «жена» и родительские понятия «папа» и «мама», успешность идентификации зависит от компетентности и значимости родителя в представлении детей, а также от наличия в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (дедушки для мальчиков и бабушки для девочек).

Исследования становления предпосылок гендерной идентичности показывают, что дети, которые ведут себя строго в соответствии с требованиями их половой роли, часто отличаются более низким интеллектом и меньшими творческими способностями.

Формирование гендерного стереотипа в детстве не является пассивным процессом, возникающим под влиянием социально подкрепляемых упражнений, а зависит от общего интеллектуального развития ребенка и связано с проявлением самокатегоризации. К дошкольному возрасту ребенок уже усваивает представление о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет себя в качестве мальчика или девочки, устанавливая константность биологического пола, а затем старается согласовать собственное поведение с представлениями о своей гендерной идентичности. Поскольку большинство взрослых поощряют мальчиков за маскулинное и осуждают за фемининное поведение, а с девочками поступают наоборот, ребенок сначала учится различать мужские и женские образцы поведения, затем – выполнять соответствующие правила и, наконец, интегрирует этот опыт в целостной структуре идентичности. Вместе с тем все чаще современные родители допускают андрогинное поведение (т. е. проявление одновременно мужских и женских качеств) у девочек и иногда у мальчиков. Гибкое поведение вырабатывается у детей в том случае, если оно моделируется на глазах ребенка родителем своего пола и принимается (поощряется) родителем противоположного пола.

К 7-летнему возрасту половая идентичность сформирована практически у всех детей, причем, в основе ее лежат внешние половые признаки (имя, одежда, прическа).

Дальнейший процесс гендерной социализации ребенка происходит в школе. Выявлено, что мальчикам уделяется больше внимания со стороны педагогов. Учителя в среднем отводят девочкам на 20 % времени меньше, чем мальчикам: мальчиков чаще привлекают к демонстрации различных опытов, учитель ожидает от них более высоких результатов, особенно там, где требуется абстрактное мышление, и более высоко оценивает их работу.

Гендерная социализация в младшем школьном возрасте связана с адекватным половой принадлежности выбором предметов, среды и форм активности, особенно выраженными в кругу мальчиков; со становлением индивидуальных полоролевых стереотипов, относящихся к личностным чертам и областям достижений. Ярко выраженной становится половая сегрегация и дифференциация. В этот период, благодаря достижению гендерной согласованности, начинается самосоциализация, представляющая собой поиск ребенком эталонов поведения, соответствующих осознаваемому полу и согласующихся с соответствующими образами Я. Гендер приобретает все большую субъективную ценность.

И. С. Клецина отмечает, что гендерная социализация девочек в школьные годы способствует формированию у них определенных внутренних состояний-барьеров, затрудняющих личностную и профессиональную самореализацию. К ним можно отнести боязнь неудачи, боязнь утраты женственности, недостатков настойчивости в достижении цели, боязнь общественного отвержения [129].

Процесс половой идентификации приостанавливается в период с десяти лет у мальчиков и с девяти лет у девочек, что отражает возрастающую личностную автономию младшего школьника. Завершение формирования полоролевой идентичности происходит в подростковом и юношеском возрасте: у девушек резко усиливается интерес к своей внешности, возрастает потребность нравиться; у юношей возникает фетишизация силы и мужественности.

Мужские и женские модели поведения и идентичности опосредованы процессом социализации и характеризуют соответствующие культурные стандарты и идеологию, господствующую в обществе.

Процесс социализации оказывает влияние на врожденную predisposition к выбору видов деятельности, игр, игру-

шек, характерных для определенного пола, и обуславливается не только воспитанием, но и связью с генетическими особенностями. И. С. Клецина, ссылаясь на мнение С. Скарр, К. Маккартни, считает, что не родители навязывают ребенку игрушки и игры, а ребенок, проявляя склонность к определенным игрушкам, заставляет родителей реагировать на его склонность [63] и психологические особенности. В узком смысле слова психический пол – это пол, в котором человек сам себя ощущает и осознает, т. е. пол самоидентификации. Психический пол индивида не всегда совпадает с биологическим полом, с полом воспитания, с социальным или паспортным полом. Несовпадение может порождать транссексуальность или трансгендерность (трансгендеры – индивиды, чувствующие себя представителями иного пола, чем врожденный биологический) [63].

В пубертатный период половое созревание выводит задачу построения гендерной идентичности в число самых актуальных в общем процессе становления целостной идентичности, а, по мнению некоторых исследователей, половая идентификация и присвоение социального пола являются ведущей линией развития в отрочестве. Гендерная идентичность подростков впитывает в себя набор предписаний и ожиданий, которые предъявляет общество индивиду в контексте социальных нормативов половых ролей. Эти нормы, в свою очередь, приобретают в общении со сверстниками и в совместной деятельности личностный смысл, который обеспечит подростку осознание и принятие своей половой принадлежности, включенности в мужскую или женскую группу, обеспечит выработку моделей поведения и взаимодействия в контексте гендерных ролей.

Гендерная идентичность, трактуемая как одна из подструктур социальной идентичности, представляет своего рода рефлексивное отражение половой идентичности, являющейся под-

структурой персональной идентичности. Половая принадлежность личности, осмысленная и трансформированная для других, через других и в общении с другими, обрывает социальными смыслами и развивается в гендерную идентичность, таким образом. Последняя включает в себя не только ролевой аспект, поведенческие проявления личности как индикаторы мужского и женского, идентификацию с группой, но и представления о себе в целом.

Влияние агентов гендерной социализации (семьи, сверстников, школы, средств массовой информации) различно и в результате приводит к формированию разных типов личности. В свою очередь, гендерные характеристики личности, сформировавшись к концу отрочества, начинают определять структуру и направленность общения подростков, выбор ценностей, степень популярности подростка в группе и ряд других параметров, которые можно считать показателями социализации.

Социализация в современных условиях ставит перед подростками столь разнообразные задачи и предъявляет столь неоднозначные требования, что жесткая детерминация поведения в соответствии с половой ролью является в большинстве случаев препятствием для полноценной самореализации взрослеющей личности в обществе. При характеристике маскулинности – фемининности, даваемой в литературе, очевидна тенденция связывать маскулинность с деятельностью, инструментальностью, а фемининность – с общением и экспрессией. Отмечается, что высокая фемининность у женщин и высокая маскулинность у мужчин вовсе не являются гарантией психического благополучия, что предполагается прямой логикой соответствия пол – гендер. Так, высокая фемининность у женщин часто совпадает с повышенной тревожностью. Высокомаскулинные мужчины тоже оказываются более тревожными, менее уверенными в себе и менее

способными к лидерству, хотя, будучи подростками, обладали такой уверенностью и были удовлетворены своим положением среди сверстников. Высокофемининные женщины и высокомаскулинные мужчины хуже справляются с формами активности, не совпадающими с традиционными половыми ролями (И. С. Клецина, 2005) [129]. Присвоение и реализация конкретной гендерной роли имеет как преимущества, так и ограничения, в первую очередь, связанные с возникновением гендерно-ролевых конфликтов, когда жестко детерминированная маскулинная или фемининная роль не позволяет принимать решения и действовать в ситуациях, требующих проявления качеств или действий, «закрепленных» за противоположным полом.

Подростковый возраст отмечен первоначальным усилением нетерпимости к поведению, не адекватному представлениям о половой принадлежности, и формированием гибкой позиции в дальнейшем. Принципиально важным моментом в характеристике гендерной социализации подростка является сензитивность отрочества к формированию именно этой структуры идентичности, а значит, и наличие открытой возможности принятия новой модели гендерной социализации, осознания значимости ценностей, модуса и внешних проявлений, приписываемых другому полу.

Несмотря на отсутствие в отношении большинства полоролевых стереотипов реальных оснований, многие современные молодые люди убеждены в их неопровержимости и следуют правилам, навязываемым им традиционными представлениями о возможностях мужчин и женщин. Большая часть половых различий не предопределена биологически и зависит от социокультурных факторов, а значит модели гендерной социализации приобретают все большее значение в развитии подростка, ограничивая или актуализируя его многочисленные, не зависящие от пола способности.

Следует отметить, что процесс гендерной социализации усложняется еще и тем, что маскулинность и фемининность могут как совпадать, так и не совпадать с чисто биологической идентичностью юношей и девушек. Для гендерной идентичности решающее значение имеет не эмпирически фиксируемая половая принадлежность, а фактически выполняемая социальная роль мужчины или женщины. Это свидетельствует о самостоятельном характере гендера как именно социального (не биологического) пола. Подобная дифференциация в современном мире детерминирована экономическими, демографическими и социальными факторами.

В настоящее время ситуация в сфере социального поведения мужчин и женщин характеризуется двумя противоречивыми тенденциями, которые в научных работах современных исследователей описываются, с одной стороны, как акцент на выраженной тенденции сближения профессиональных и семейных ролей мужчин и женщин. (И. С. Кон). С другой стороны, как внимание не на сходстве, а на различиях мужского и женского поведения, на противопоставлении ролей, статусов и жизненного предназначения мужчины и женщины [12]. Эти тенденции на уровне массового сознания проявляются в сосуществовании *традиционалистских* (патриархальных, консервативных) и *эгалитарных* (современных) гендерных норм.

Гендерные нормы – это правила, образцы поведения, стандарты деятельности мужчин и женщин как членов общества и представителей разных социальных групп. Они не являются простым отображением реального положения вещей, а фиксируют некоторые оптимальные стандарты поведения для мужчин и женщин. Гендерные нормы наряду с ценностями, традициями, смыслами составляют социокультурное пространство, в котором находятся мужчины и женщины современного общества, отра-

жают как позитивные характеристики действия (предписания), так и негативные характеристики, т. е. запреты. Данные нормы дают мужчинам и женщинам представление о том, что считается «должным», «обязательным», «желаемым», «одобряемым», «ожидаемым», «отклоняемым». Процесс их освоения, приобщения человека к стандартам полоролевого поведения принципиально не отличается от процесса освоения других видов норм и включает в себя, с одной стороны, рациональное осознание этих норм, а, с другой стороны, интериоризацию нормативных стандартов, т. е. превращение внешне заданных требований во «внутреннюю» норму, потребность, привычку [63].

Гендерные нормы выполняют следующие функции: интегрирование детей разного пола в группы в процессе формирования гендерной идентичности; формирование моделей, эталонов общепринятого поведения, соответствующего представителям мужского и женского пола; регулирование общего хода гендерной социализации и контролирование поведения, отклоняющегося от гендерных норм (например, часто мы слышим высказывания типа: «Женщины (девочки) так себя не ведут», «Мужчины (мальчики) так не поступают»); упорядочение, уравнивание, стабилизация отношений в группе [63].

Основу *традиционалистского типа* составляют нормы поведения, предполагающие однозначное разделение мужских и женских ролей, и женщины преимущественно ограничиваются домом и семьей, а работа женщины вне дома не рассматривается в качестве вида деятельности, значимого для ее развития и самореализации. Предполагается, что женщина, прежде всего, должна реализовать себя в ролях матери и жены. Для мужчин приоритетной считается именно внесемейная сфера жизнедеятельности, где необходимо проявлять себя как профессионал и человек, достигший материального благополучия, высокого социального статуса.

Содержание гендерных норм *эгалитарного (современного) типа* можно охарактеризовать следующим образом: семья и дети не должны рассматриваться только как область ответственности женщины, а профессиональная деятельность и карьера – ассоциироваться только с мужчиной, поскольку самореализация в профессиональной и семейной сферах одинаково важна для мужчин и женщин. То есть *социальные роли* не могут однозначно отождествляться с полом их исполнителя, все социальные роли должны быть *взаимозаменяемыми*, так как могут исполняться и мужчинами, и женщинами.

Вопросы и задания:

1. В чем заключается сущность социализации несовершеннолетних с учетом их возрастных особенностей?
2. Охарактеризуйте социальную структуру цивилизованного общества.
3. Дайте краткие характеристики теориям социализации; обоснуйте их приоритеты.
4. Как теория социокультурной травмы связана с социализацией ребенка? Социально-педагогической деятельностью?
5. В чем заключается специфика социализации несовершеннолетних в постиндустриальном обществе?
6. Какие риски социализации несовершеннолетних проявляются в постиндустриальном обществе?
7. Что собой представляет социальный иммунитет? В чем заключаются его ведущие функции?
8. Каковы гендерные особенности социализации несовершеннолетних в современном обществе?

9. Что собой представляют гендерные нормы?

10. Подберите художественные кинофильмы, литературные произведения, в которых отражен процесс социализации несовершеннолетних с учетом исторического времени; проведите научный анализ, представьте социально-педагогические выводы.

ГЛАВА 3

СОЦИАЛЬНЫЕ НОРМЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

3. 1. Сущность социокультурных норм поведения и их отражение в социальной педагогике: просоциальный (конструктивный) профиль

Поведение – понятие междисциплинарное. С точки зрения физиологии это двигательная активность живых существ, включающая моменты неподвижности, исполнительное звено высшего уровня взаимодействия целостного организма с окружающей средой. «На уровне общественно-детерминированной деятельности человека термин “поведение” обозначает действия человека по отношению к обществу, другим людям и предметному миру, рассматриваемые со стороны их регуляции общественными нормами нравственности и права. В этом смысле можно говорить, например, о высоконравственном, преступном или легкомысленном поведении. Единицами поведения являются поступки, в которых формируются и в то же время выражаются позиция личности, ее моральные убеждения» [37].

С. Л. Рубинштейн дополнил сущность поведения человека следующим: оно имеет природные предпосылки, но в его основе – социально обусловленная, опосредованная языком и другими знаково-смысловыми системами деятельность, чья типичная форма – труд (для ребенка – игра, учение), а атрибут – общение. «Своеобразие поведения индивида зависит от характера его взаимоотношений с группами, членом коих он является; от норм групповых, ценностных ориентаций, ролевых предписаний. Неадекватность

поведения отрицательно сказывается на межличностных отношениях; она выражается, в частности, в переоценке личностью своих возможностей, расщеплении вербального и реального планов, ослаблении критичности при контроле над реализацией программ поведения. Главное в поведении – отношение к моральным нормам. Единица анализа поведения – поступок» [266].

«Поведение человека выступает внешним выражением его внутреннего мира, всей системы его жизненных установок, ценностей, идеалов. Причем знания человеком определенных норм и правил недостаточно для регуляции его поведения, если они не усвоены им осознанно и не приняты как *собственные убеждения*. Лишь воплотившись в реальное поведение, внутренние установки обретают свойство убеждений» [295].

Чем младше ребенок, тем более непосредственно (реактивно) он себя ведет в связи с несформированными навыками саморегуляции, самоконтроля. В процессе взросления (при нормальном психическом развитии) ребенок постепенно приобретает способность самостоятельно регулировать свое поведение, осознанно относиться к своим побуждениям, действиям, целям, к постигаемым социокультурным нормам; утрачиваются спонтанность, импульсивность.

В итоге посредством *критерия адекватности* (от латинского *adaequatus* – «уравненный, приравненный») на уровне различных научных дискурсов, включая социально-педагогический, специалистами отмечается степень *соответствия реального поведения конкретного ребенка возрастной психологической, социально-педагогической нормам*. Оценочный диапазон данной эквивалентности широк, однако, он значим для научно обоснованного сопровождения ребенка, создания для него эффективных условий развития (например, поведение ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности – СДВГ – обусловлено расстройством

работы нервной системы, которое проявляется в особенностях действий, поступков ребенка и требует коррекции, щадящих условий, в том числе в образовательном процессе). Социальному педагогу, инспектору ПДН для эффективной профессиональной деятельности необходимо быть информированным о психическом статусе конкретного несовершеннолетнего на основе официальных медицинских и психологических данных (возможна фиксация акцентуаций, психических заболеваний).

С точки зрения общей и социальной педагогики *норма поведения* (от лат. *norma* – правило, образец, предписание) – это сформированные в определенной культурной среде социально ожидаемые реакции и действия человека определенного возраста, пола и положения на ту или иную образовательную ситуацию в процессе воспитания и обучения; соответствие действий, поступков детей конкретным социальным ролям (сына/дочери, ученика/ученицы, члена детского коллектива и т. д.) с обязательным учетом педагогами их индивидуально-личностных особенностей.

Нормальным поведением считается любое поведение, которое не разрушает общественные отношения, образующие конкретную деятельность. «*Норма*» в толковых словарях трактуется как узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-нибудь; установленная мера, средняя величина чего-нибудь. Она выполняет функцию контроля со стороны общества, информирует, позволяет оценить поведение, прогнозировать его. Нормы существуют и непрерывно действуют, как бы ни относились к ним люди [83].

Нормы поведения обосновываются ценностями жизнедеятельности общества; если нормы нарушаются, то в силу вступают определенные санкции. Нормы в культуре узаконены и признаны, прежде всего, в том смысле, что поддерживаются силой традиций, обычаев, общественного мнения. Вместе с тем на опреде-

ленном этапе часть из них становятся официальными, фиксируются документально и утверждаются соответствующими инстанциями. Устанавливаемые государством *правовые нормы* – конституции, кодексы законов, указы и постановления правительственных органов – являются официальным выражением культурных норм, которыми регулируются гражданские, имущественные общественные отношения. Вместе с тем юридические формулы далеко не всегда достаточно полно согласуются с исторически сложившимися культурными нормами, они не могут исчерпать всего их разнообразия. Для педагогического дискурса особое значение имеют социокультурные поощрения (например, похвала, благодарность), которые стимулируют соблюдение нормы всеми субъектами образовательного пространства. Наряду с этим детей необходимо знакомить с социокультурными порицаниями (замечание, упрек и т. п.), которые, не унижая человеческое достоинство, стимулируют ориентацию личности на соблюдение общепринятых правил, норм поведения.

Культурные нормы складывались веками, они отражают, как правило, тот порядок, уклад жизни, который наиболее значим для конкретного этноса в определенных географических условиях. Выполнение социокультурных норм опирается на интуитивно найденные или сознательно выработанные представления человека о том, что можно и что нельзя делать. Попадая в чужую культуру, человеку для эффективной ассимиляции (лат. *assimilatio*; от *assimilare* – уподоблять) необходимо учитывать ее традиции, усвоить (что весьма значимо для мигрантов, иммигрантов, их детей и, следовательно, системы образования, призванной содействовать их социокультурной интеграции в общество).

Н. Смелзер в данном случае замечает: культура – это «цемент здания общественной жизни. И не только потому, что она передается от одного человека другому в процессе социализа-

ции и контактов с другими культурами, но также и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной группе. По всей видимости, члены одной культурной группы в большей мере испытывают взаимопонимание, доверяют и сочувствуют друг другу, чем посторонним. Их общие чувства отражены в сленге и жаргоне, в любимых блюдах, моде и других аспектах культуры» [282].

У. Гуденау указал на четыре взаимосвязанных вида нормативных элементов культуры [282]:

1. Понятия (концепты). Они содержатся главным образом в языке и помогают людям организовать и упорядочить свой опыт.

2. Отношения. Культуры в действительности не только описывают при помощи понятий то, из чего состоит мир, но и содержат определенные представления, как эти составные части связаны друг с другом в пространстве и времени, по значению.

3. Ценности. Этот элемент культуры представляет собой разделяемые всеми убеждения относительно целей, к которым следует стремиться. Они лежат в основе моральных доктрин.

4. Правила. Эти элементы (включающие и нормы) определяют, как должен вести себя человек, чтобы жить в согласии с ценностями своей культуры.

П. Сорокин в книге «Общество, культура и личность: их структуры и динамика» (1947) указал на общество как единство культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Проводя анализ «родовой структуры» социокультурных явлений, П. Сорокин доказал, что личность, общество и культура – это неразрывная триада. «Структура социокультурного взаимодействия... имеет три аспекта, неотделимых друг от друга:

- 1) личность как субъект взаимодействия;

2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами;

3) культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения.

Ни один из членов этой неразделимой триады (личность, общество и культура) не может существовать без двух других» [286].

Наряду с этим важно принимать во внимание: закономерная неоднородность общества, наличие в нем социальных страт ведут к одновременному функционированию нескольких форм культур, в каждой из которых особый способ выражения художественного содержания (А. И. Кравченко) [154]. Чем менее демократично общество, тем более данные формы являются отчужденными, разрозненными, тем выше опасность открытых и скрытых конфликтов между их субъектами.

В научной литературе традиционно указывается на следующие формы культуры: элитарная, массовая, маргинальная. З. Бауман связал появление массовой культуры с повышением уровня образования народа, когда фольклор утрачивает свое доминирующее значение (вместе с тем многие аспекты высокой и фольклорной культур в данных условиях сливаются, различия между ними стираются) [154].

Элитарная культура охватывает разные сферы социального пространства: политическую, экономическую, этико-правовую, художественно-эстетическую, религиозную и другие области общественной жизни. «Элитарная (высокая) культура создается привилегированной частью общества (элита – от фр. elite – лучшее, отборное – как высокообразованная часть общества), либо по ее заказу профессиональными творцами. Считается, что элитарная

культура сложна для понимания неподготовленного человека» [154]. В настоящее время элита связана не только с высоким статусом людей, но и также с высокой степенью их деятельности, продуктивности, активности по сравнению с массами (Р. Михельс, Г. Моска). При росте уровня образования населения всегда повышается круг потребителей высокой культуры [154].

Х. Ортега-и-Гассет («Дегуманизация искусства», «Восстание масс») и К. Манхейм («Идеология и утопия», «Человек и общество в век преобразований», «Эссе социологии культуры») указывали на элитарную культуру как единственно способную к сохранению и воспроизводству основных смыслов культуры. З. Бауман связал появление массовой культуры с развитием средств массовой информации (радио, высокой печати, телевидения, грамзаписи и магнитофонов) [282], когда естественным путем стала размываться граница между высокой и народной культурами [282].

Массовая культура – понятие, вошедшее в культуру в середине XX в. и означающее культуру большинства (поп-культура). В науке нет единого мнения по поводу времени возникновения массовой культуры, тем не менее она связывается с появлением индустриального и постиндустриального типов обществ, когда стала развиваться новая форма обустройства жизни – массовизация, ориентированная на все сферы: политическую, экономическую, культурную, образовательную, бытовую. Большую роль в формировании массовой культуры сыграли СМИ. Капитализм, ориентированный на массовое производство, оказал влияние на культуру в целом, навязывая ей одинаковость, шаблонность. Ее типичные черты: обесценивание личности, упрощенность, поверхностность, доступность (идей, языка, способов изложения), преимущественно – развлекательный характер, занимательность, тиражируемость, пассивность восприятия, ком-

мерческий характер, утилитарность, профессиональное творчество [282]. В 60–70-е гг. прошлого века в западноевропейской культуре утверждался постмодернизм, идеи которого (глобализм, деструкции, обесценивание традиций) привели к тому, что снизилось противопоставление массовой и элитарной культур. Достоинствами массовой культуры следует определить: повышение информированности населения, его приобщение к искусству, информации, релаксационный характер (Л. Ловенталь).

Сегодня принято выделять следующие *направления массовой культуры*:

- индустрию детства как производство товаров и игрушек для детей, детские клубы и лагеря, коллективное воспитание детей;

- массовую общеобразовательную школу, которая приобщает детей к основам научных знаний, формирует картину мира, основанную на ценностных ориентациях данного общества, а также одинаковые стереотипы;

- средства массовой информации и коммуникации, сообщающие широким слоям населения текущую информацию, дающие ее оценку, формируя общественное мнение и манипулируя сознанием людей; особое место в данной сфере с середины прошлого века занимает интернет;

- систему национальной (государственной) идеологии и пропаганды, формирующую политическую благонадежность основной массы населения;

- массовые политические движения и партии, использующиеся представителями политической и государственной элиты для достижения их целей за счет специальных технологий;

- мировую социальную мифологию – квазирелигиозные течения и секты, лженаучные учения, сотворение кумиров,

формирование сплетен и слухов, которые дают простые объяснения всех современных проблем. Именно так появились мифы о мировом заговоре тайной организации, инопланетянах и др.;

- индустрию развлекательного досуга, в частности, массовую художественную культуру (все виды литературы и искусства), развлекательные представления, профессиональный спорт как зрелище, клубы, дискотеки и т. д., что способствует психической разрядке;

- индустрию оздоровительного досуга – курорты, спортивный туризм, массовую физкультуру, косметические фирмы и услуги;

- индустрию интеллектуального и эстетического досуга – «культурный» туризм, художественную самодеятельность, коллекционирование, кружки и общества по интересам, научно-просветительские учреждения, что продолжает сохранившуюся с XVII в. просветительскую тенденцию;

- рекламу, моду, которые формируют в общественном сознании стандарты престижного образа жизни, стимулируют и управляют потребительским спросом на вещи, услуги, идеи;

- игровые комплексы, развивающие быстроту реакции, приучая человека к современному темпу и ритму жизни;

- словари, справочники, энциклопедии, электронные банки информации, библиотеки, рассчитанные на массового потребителя и популяризирующие современные знания.

В XX–XXI вв. массовая культура приобрела определенные уровни (Н. Смелзер) [282]:

1. *Кич-культура* (от нем. Kitsch – «псевдо») – массовая культура в ее самом низкопробном проявлении. Если первые проявления кича получили широкое распространение лишь в прикладном искусстве, то по мере развития он стал захватывать все виды искусства, в том числе кино и телевидение. К основным харак-

теристикам кича относят: упрощенную подачу проблематики; опору на стереотипные образы, идеи, сюжеты; ориентацию на обывателя, жизнь которого протекает скучно и однообразно. Кич не ставит вопросов, он содержит только ответы, заранее подготовленные клише, не вызывает духовных исканий, психологического дискомфорта. В настоящее время в индустриально развитых странах преобладает именно кич-культура.

2. *Мид-культура* (от англ. *tipologiya-kultur-mid*) – массовая культура, обладающая некоторыми чертами традиционной (высокой) культуры, но в то же время включающая в себя черты массовой. По отношению к кичу эта форма считается более высокой. Можно сказать, что она задает тон, на ее стандарты ориентируется массовая культура гуманистического характера в целом.

3. *Арт-культура* – массовая культура, не лишенная определенного художественного содержания и эстетического выражения. Это наиболее высокий уровень массовой культуры, рассчитанный на самый образованный и требовательный сегмент аудитории. Главной ее задачей является максимальное приближение массовой культуры к нормам и стандартам традиционной культуры.

В условиях XXI в. массовая культура весьма эклектична (др.греч. *ἐκλεκτός* «избранный, отборный» от др.греч. *ἐκλέγω* «выбираю, отбираю, избираю» – смешанная). Реализуя гуманистическую педагогическую парадигму (рационально-этико-экзистенциальное направление), необходимо фиксировать своего рода «социокультурные лагуны», в которых задается ориентир, как минимум, на мид-культуру – культуру среднего уровня, в рамках которой экранизируются классические литературные произведения, вводится мода на образцы подлинно художественного творчества, популярную науку, классическую музыку, соблюдение этикета и т. д. В современной России к таким

«педагогическим лагунам» можно отнести семьи, школы, вузы традиционной направленности, отдельные телевизионные каналы (телеканал «Культура») и др. Наряду с этим существует масса примеров из общественной жизни, когда в семьях, школах, на телевидении превалирует кич-культура (это и интернет-сообщества, и ток-шоу сомнительного содержания), что не оценивается и не корректируется, нанося ущерб нравственному самосознанию детей, дезориентируя их в цивилизационных нормах.

В связи с вышесказанным сложно говорить о том, что общий уровень современной массовой культуры в России возрастает. Ее прерогатива – потребление, развлечение, подрывающие моральный уровень личности, общества, а не созидательное творчество, настойчивый труд, осмысление жизни, духовно-нравственное саморазвитие человека.

Для сохранения логики изложения материала в данном параграфе кратко рассмотрим отклоняющиеся от нормы аспекты, а их подробные характеристики представим в последующих параграфах главы.

Маргинальная культура (позднелат. *marginalis* – находящийся на краю) – культура той группы людей, которые характеризуются как маргиналы, т. е. «выключенные» из всех социальных институтов: политических, экономических, культурных, религиозных, институтов семьи и т. д. Люди, выпадающие из привычной социальной среды и не примкнувшие к другим общностям, переживают кризис самопознания и испытывают сильное психологическое напряжение.

В свою очередь, миграционная маргинализация может порождать межнациональные или локальные конфликты (миграция населения (лат. *migratio* – «переселение») – переселение людей из одного региона (государства) в другой; иммиграция населения (от лат. *Immigro* – «вселяюсь») – въезд населения

одной страны (государства) в другую; эмиграция (от лат. *emigro* – «выселяюсь») – переселение из одной страны в другую, выезд из своей страны).

Если в искусстве маргинальность не приравнивается к отрыву от традиций [193], то в социальном, культурном смыслах отнесение людей к маргинальному уровню наоборот означает их отчужденность от социума.

Маргинальность напрямую связана с молодежной проблематикой: в случае невовлеченности детей, молодежи в активную просоциальную деятельность формируется маргинальный комплекс, который «обнаруживается в осознании собственной малозначимости, социальной неполноценности, в необходимости определять себя через значимых других» [91, с. 173–177]. В этом случае «культурная маргинальность находит свое отражение в многообразных формах молодежной субкультуры» [91, с. 173–177].

При изучении вопроса культурной нормы И. А. Беляев и Н. А. Беляева рекомендуют принять во внимание концепцию Д. В. Пивоварова, в которой указывается: культура строится как возделывание идеалов [25] и обнаруживается как идеалообразующая сторона жизни людей, в единстве своих материальной и духовной составляющих. «В структуре культуры выделяется два элемента: а) «твердое ядро» – основополагающий священный текст, выступающий как средоточие идеалов, задающих лояльному индивиду высший смысл жизни и при этом предоставляющих ему некоторую свободу выбора какого-либо социально приемлемого варианта мироотношения и б) «защитный пояс» – светские идеи, адаптированные к толкованиям признанных религиозных принципов и материализованные в бытовой, производственной, социально-преобразующей и научно-технической практике и открывающие людям смыслы их повсе-

дневной деятельности» [241, с. 41–70]. Указывая на то, что в обществе функционирует два типа социокультурных систем: гетерогенные (от греч. ἕτερος – другой + γένω – род – разнородность) и моногенные (от греч. monos один единственный, однородный), ученые подчеркивают, что гетерогенным социокультурным системам свойственно отсутствие как культурного, так и социального однообразия; такие системы всегда находятся в развитии, их элементы – в хрупком равновесии. В итоге, формируется, своего рода, иерархическая структура: *базовая культура* (как *ядро культуры*) – *субкультура* (как элемент защитного культурного пояса, часто находится на его краю) – *контркультура* (за границами защитного культурного пояса) [25].

Субкультура – (лат. sub «под» + cultura «культура») – понятие в социологии, антропологии и культурологии, обозначающее часть культуры общества, отличающейся своим поведением от преобладающего большинства, а также социальные группы носителей этой культуры. Субкультура может отличаться от доминирующей культуры собственной системой ценностей, языком, манерой поведения, одеждой и другими аспектами [69]. Различают субкультуры, формирующиеся на национальной, демографической, профессиональной, географической и других основах. В частности, субкультуры образуются этническими общностями, отличающимися своим диалектом от языковой нормы, представителями различных профессий, хобби (например, этнические землячества, сообщества музыкантов конкретного музыкального направления и т. п.) – субкультуры позитивные, просоциальной направленности. Наряду с этим в современном обществе фигурируют негативные, асоциальной направленности субкультуры – они опираются на антигуманистические ценности (например, субкультура хакеров).

В молодежной среде субкультурный аспект является весьма актуальным. С точки зрения возрастного критерия, в современной культуре фиксируются субкультуры детства, подростничества, юношества, школьников, студенчества.

Вместе с тем в молодежном контексте выделяются субкультуры, формирующиеся в различных содержательных контекстах, которые подразделяются на конструктивные (просоциальные) и деструктивные (а-, антисоциальные). К *конструктивным молодежным субкультурам* можно отнести такие молодежные движения, как волонтерство, экологические, любительские спортивные сообщества, группы новых музыкальных, художественно-изобразительных течений и т. д. Очевидно, что все они, опираясь на базис гуманистических ценностей, созидательную деятельность, полезны для общества и конкретной личности, несмотря на то, что дифференцируются на две большие подгруппы: а) государственно поддерживаемые; б) автономные.

В свою очередь, перечень *деструктивных молодежных субкультур* широк и динамичен. Весь указанный конгломерат субкультур часто в научной литературе определяются как «*неформальные молодежные объединения*».

С. А. Нечаев подчеркивает: «Неформальные молодежные объединения – закономерное явление современной общественной жизни, представленное социальными группами досугового характера, появление которых обусловлено социально-историческими, культурными, психологическими, педагогическими причинами, важнейшая из которых – отсутствие в постиндустриальном обществе оптимальных условий для социализации личности со слабыми адаптивными ресурсами. Неформальные молодежные объединения не имеют официальной регистрации, не обладают четкой структурой, сформированы по инициативе самих участников с целью самовыражения и самоутверждения,

проповедующих определенную просоциальную, асоциальную или антисоциальную идеологию в контексте молодежной субкультуры, исповедующих узкогрупповую мораль. Педагогическая классификация неформальных молодежных объединений с учетом социально-психологических аспектов условно подразделяется на общую и частную. В целом неформальные молодежные объединения делятся на конструктивные и деструктивные. Деструктивные группы подразделяются на экстремистские, аутоагрессивные, пассивно-подражательские, активно-подражательские. Частная педагогическая классификация неформальных молодежных объединений зависит от характера декларируемых ценностей и особенностей самовоспитания их членов: 1) «элитарные» группы; 2) группы эмоциональной разрядки, подражатели; 3) фанаты; 4) экстремистские группы; 5) аскетично-игнорирующие группы. Неформальные молодежные объединения имеют региональную специфику функционирования» [213].

Как убеждает Т. Б. Щепанская, функционирование субкультур в молодежной среде (подразумеваются деструктивные группы) обусловлено «несоответствием реального статуса желаемому, что, в свою очередь, порождает неудовлетворенность трудом и в целом жизнью. Эта неудовлетворенность связывается с тем окружением, в котором находится молодой человек, и которое, как ему кажется, не признает его способности, что продуцируется в итоге на все общество» [348].

Контркультура – это совокупность социально-культурных установок и ориентаций, противопоставленных официальной культуре общества. Если официальной культуре присущи такие ценности, как государство, власть, образование, религия, искусство, то для контркультуры характерны анархия, аполитичность, нетрадиционные формы искусства, нетрадиционные формы религии (Дж. М. Йингер). Примером контркультуры

может служить культура преступного мира, к которой причастны люди, нарушающие закон. В конце XX в. в России после падения советской власти и образовании политической неопределенности культура уголовного мира стала интенсивно проникать в массовую посредством блатного жаргона, блатной песни, татуировки. В настоящее время на этой основе в подростковой среде интенсивно развивается субкультура АУЕ – «арестантский уклад един» (или «арестантское уркаганское единство»). Ее ключевые идеи: через взаимодействие с членами взрослых бандитских группировок включение в кражи, рэкет, убийства, разбой, беспорядки, мошенничество, сексуальные преступления. Данным молодежным сообществом среди несовершеннолетних пропагандируются воровские и тюремные понятия, идея соблюдения «воровского кодекса» со сбором денег на «общак» и т. д. (А. А. Гребеньков, М. Г. Дебольский, Д. А. Корецкий, Л. П. Тархова, В. В. Тулегенов, М. П. Чернышкова [299]).

Как уже отмечалось, говоря о российском обществе как постсоветском (с 1991 г. – по настоящее время), его можно охарактеризовать как общество «культурной травмы» (П. Штомпка): [346], которую неминуемо переживает общество при резком, нарушающем естественный ход развития, переходе от одной системы общественных отношений к другой. В данном контексте закономерно возникает проблема формирования у несовершеннолетних социального иммунитета как аспекта социальной нормы поведения.

Социальный иммунитет как механизм невосприятия обществом, человеком аномальных для их естественно-исторического развития отклонений [271] приобретает в постиндустриальном обществе очень важное значение как «стратегический ресурс ... педагогического управления процессом» и культурно-досуговой деятельности в условиях инфраструктуры учебных заведений

(Ф. И. Храмцова) [333, с. 43–48] в учебно-воспитательном процессе, жизнедеятельности подрастающего поколения в целом.

П. Ф. Лилиенфельд-Тоаль обосновал вывод о том, что *источником «социальных болезней» (деструктивных явлений) является проникновение в общественный организм чужеродных элементов в виде ценностей, культурных норм и принципов, образов жизни, идей, которые особенно в период трансформации, т.е. «болезненного» состояния общества, разрушают его социальный иммунитет* [176]. Институциональная система общества, в которой заложены ценностные и мировоззренческие ориентации, культурные образцы и стандарты, менталитет, является основой для иммунной системы. На базе этого фундамента существует врожденный иммунитет, а в зависимости от динамики и тенденций общественного развития формируется и приобретенный иммунитет [160].

Для оценивания состояния общества можно измерить уровень его *социального иммунитета* с помощью определенных индикаторов:

1. Социокультурная целостность общества, показывающая уровень ценностной и межпоколенческой консолидации.
2. Уровень социального здоровья общества, определяющий духовно-нравственное и физическое состояние социума.
3. Характер структуры общества, уровень социальной поляризации, а также эффективность системы социальной мобильности.
4. Степень межэтнической напряженности и конфликтности как важнейший показатель иммунной системы полиэтнического общества.
5. Демографический показатель развития общества (рождаемость, смертность, брачность, разводимость, миграции).

6. Уровень социального доверия, от которого зависят процессы консолидации/деконсолидации в обществе.

7. Уровень патриотизма, являющийся индикатором социальной памяти и исторической преемственности, без которых общество обречено на неминуемую гибель.

А. А. Зиновьев настаивал на том, что в основе механизма социального иммунитета находится система идеологического воспитания [104], тогда как именно со сломом системы советского образования шло кардинальное изменение культурного кода нации, тотальное насаждение ей либеральных, потребительских ценностей как базовых.

Возвращаясь к вопросу социокультурной нормы, ее сохранения и утверждения как первостепенного условия укрепления и развития гуманистического общества, целесообразно обратиться к научному труду П. Ф. Лесгафта «Семейное воспитание ребенка и его значение» [174]. В нем утверждается оптимистический взгляд на природу человека, силу гуманистического воспитания, роль нравственного воспитания в семье и школе, говоря об этом как о социокультурной норме.

П. Ф. Лесгафт определил шесть школьных личностных типов, которые необходимо учитывать в процессе воспитания:

1. С деятельно-повышенными проявлениями:

- а) лицемерный тип;
- б) честолюбивый тип;
- в) добродушный тип.

2. С инертно-угнетенными проявлениями:

- а) мягко-забитый тип;
- б) злобно-забитый тип;
- в) угнетенный тип.

Осмысление *нормального поведения ребенка* П. Ф. Лесгафт связал с идеей «идеально-нормальной личности»; нормальный

тип – это идеал воспитания, достигаемый при «полной гармонии между умственным и физическим развитием» ребенка с учетом специфики его индивидуальности. По словам П. Ф. Лесгафта, сохраняя полную восприимчивость ко всему окружающему, ребенок нормального типа приучается рассуждать над полученными впечатлениями, постепенно и последовательно развивает свои умственные и физические способности, привыкает достигать всего необходимого собственными силами и по возможности с участием в деятельности той среды, в которой растет. Он активен, присматривается к нуждам окружающих, не ставит свои требования выше требований других и в особенности товарищей, не прибегает к насильственным мерам. Разумные воздействия, направленные к нему, достигают цели. Нормальный тип соединяет в себе все хорошие качества добродушного и угнетенного типов.

Воспитывая ребенка в семье, родителям необходимо ориентироваться на следующие правила:

- 1) чистота на основе соблюдения гигиены, правильного питания;
- 2) последовательность в отношении слова и дела при общении с ребенком;
- 3) отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность этих действий;
- 4) признание личности ребенка постоянным обращением с ним как с человеком и полным признанием за ним права личной неприкосновенности.

Главная цель воспитания ребенка, по П. Ф. Лесгафту, – «содействовать развитию разумного человека», опирающегося на «мудрость и любовь как исключительно человеческие проявления и возможные только при наличии образования» [174]. Если семья не способна организовать полноценное воспитание детей, то

школа должна активизировать воспитательный ресурс, помогать ребенку решать имеющиеся у него проблемы.

П. Ф. Лесгафт, утверждавший важность духовного совершенствования человека, полного развития его задатков, способностей, охарактеризовал также необходимость реализации для этого *нормальных человеческих условий*. Это:

1. Атмосфера любви. Человек должен быть зачат в любви, выношен и рожден в любви и все свое детство провести в атмосфере любви и взаимного уважения людей. Лишенный этого чувства человек не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро.

2. Высоконравственный воспитатель, который учит ребенка размышлять, быть правдивым, соблюдать единство слова и дела (в его роли должны выступать и родители, и педагоги).

3. Регулярный радостный общественно полезный труд в присутствии ребенка. Постоянно наблюдая за работой взрослых, ребенок начинает имитировать это в игре, а затем и сам включается в процесс труда как помощник, и, наконец, как самостоятельный исполнитель.

4. Исключение «прибавочных раздражителей» из жизни ребенка: роскоши, нищеты, чрезмерных лакомств, беспорядочной еды, табака, алкоголя, азартных игр. У ребенка, привыкшего испытывать удовольствие от воздействия на его мозг «прибавочных раздражителей», не вырабатывается способность к целенаправленной деятельности.

5. Гармоническое развитие всех способностей ребенка. Слушание сказок, музыки, песен должно сменяться физическими упражнениями, играми, работой в саду, занятия сборными игрушками – чтением стихов, игра в шахматы – рисованием, лепкой. Ведь никто не знает, в какой области человеческой деятельности может проявиться особый талант, данный природой только

этому ребенку. Значит, он должен соприкасаться с максимумом занятий, чтобы со временем определить свое призвание.

6. Принцип постепенности и последовательности. Воспитатель должен постоянно следить за тем, чтобы ребенок брался только за те дела, которые в данное время для него посильны. Иначе он потеряет интерес к занятиям, появится лень. По мере роста и развития ребенка занятия должны становиться все более трудными и сложными.

7. Ограждение ребенка от контактов с безнравственными людьми. Важнейшим методом овладения знаниями и опытом у ребенка является имитация. Инстинкт имитации заставляет ребенка пытаться воспроизвести все действия и поступки окружающих его людей. Воспроизвел, значит, освоил. Только в конце периода семейного воспитания, т. е. примерно в семь лет, ребенок вырабатывает свои собственные «нравственные основания» и может оценивать поведение и поступки окружающих людей. Поэтому взрослые, которые любят ребенка и желают ему добра, должны строго контролировать каждый свой шаг, чтобы не послужить ему примером безнравственного поведения [174; 175].

Вместе с тем многолетний социально-педагогический опыт А. С. Макаренко доказал, что к *перечню нормальных человеческих условий*, содействующих позитивной социализации детей, необходимо отнести также и:

1. Закономерное соответствие между целями, средствами и результатами воспитания.

2. Авторитет взрослых (гуманистов), их компетентность в профессиональной, общественной деятельности.

3. Детский коллектив, обеспечивающий возможность реализации принципа параллельного действия (органического единства воспитания и жизни общества, коллектива и личности).

4. Оптимизм в отношении к ребенку, детскому коллективу, ориентация на перспективы дела, жизни.

5. Посильный и целенаправленный труд несовершеннолетних совместно со взрослыми.

6. Искусство, творчество в жизни детей, эстетика повседневной жизни, праздников.

7. Ориентация детей на формирование ответственности, этического поведения; соблюдение режима жизни и разумной дисциплины.

8. Исповедальность бесед, доверительность, искренность, забота со стороны всех субъектов образовательного процесса друг о друге [188].

В работах В. В. Зеньковского «Педагогика», «Социальное воспитание, его задачи и пути» раскрывается взгляд на христианское и социальное воспитание. В. В. Зеньковский рассмотрел проблему *нормативности социальной группы*. Им были выделены *социальные группы людей*, в зависимости от особенностей их социального поведения [104]:

– *истинно социальная группа* состоит из нормально развитых на индивидуальном и социальном уровнях личностей, это психологически здоровые люди; они «живо интересуются социальной жизнью, находят в социальной деятельности необходимое питание для себя, двигают социальную жизнь вперед и сами идут вперед» [104]. В. В. Зеньковский замечает, что в такой группе могут находиться люди, «у которых социальная активность развилась за счет подавления индивидуальности (люди мягко забитого типа по классификации П. Ф. Лесгафта)» [104]. Эти люди с детства подавлены, «не могли развить свою личность, потому что их родители, окружив их лаской и заботой, делали для них все, не оставляя их личной инициативе никакого простора» [104]. Мягкая атмосфера любви, окружающая их с детства, не давала места

протесту; за них думали родители – от детей требовалось только постоянное исполнение того, что предлагалось родителями. При таком воспитании развиваются социальный полюс в личности ребенка, навыки к приспособлению, послушанию и смирению. При всей социальной ценности подобных натур они все же являются недоразвившимися, благородным социальным материалом, незаменимыми исполнителями своих обязанностей. В случае уклонения общества с правильного пути такие натуры не в состоянии противопоставить обществу силу морального убеждения» [104];

– *антисоциальная группа*, состоящая преимущественно из натур злостно-забитых (по классификации П. Ф. Лесгафта); «когда они созревают – вся заглушенная личная жизнь вспыхивает с огромным напряжением, именно это подготавливает антисоциальные наклонности, и им хочется не служить обществу, а мешать ему, разрушать. Именно это и подготавливает антисоциальные склонности в людях: разрушительные тенденции часто являются отзвуком того озлобления, которое было вызвано подавлением личности. Нередко на этой почве возникают преступные склонности» [104];

– *псевдосоциальная группа* преимущественно состоит из людей односторонне развитых: в них индивидуальное превалирует над социальным: они цинично эгоистичны, социально инертны, равнодушны, «социально тупы», презируют мораль, иронически используют лучшие достижения человеческой души в свою пользу; нередко «надевают маску общественных деятелей, но преследуют личные цели» [104].

Говоря о социальной группе, В. В. Зеньковский подчеркивал, что «жизнь всегда выдвигает некоторое число социально активных личностей, благодаря которым не распадаются социальные связи, движется социальный прогресс. Но также жизнь

выдвигает социально инертных людей, эгоистов – и главное, выдвигает их всегда в большем количестве. Поэтому *роль социального воспитания заключается в повышении социальной активности личности, стремлении уравновесить развитие индивидуального и социального»* [104].

В идеале общество как социокультурное целое полноценно развивается в том случае, если все представители социума принимают, поддерживают определенные ценности и нормы и придерживаются их, несмотря на большое количество различных этносов, культур, стратегий поведения и жизненных стилей. В реальности важны *устойчивые тенденции*, связанные с ориентацией на эти ценности большей части общества (опираясь на диалектический подход, следует принимать во внимание, что в обществе всегда фигурируют силы, которые противостоят общепринятым традициям).

Обобщая все вышесказанное, необходимо зафиксировать в поведении несовершеннолетних двух профилей: просоциального (конструктивного, (позитивного) и а-, антисоциального (деструктивного, негативного). Данная дифференциация необходима для того, чтобы профессиональная деятельность социального педагога, сотрудника ПДН, их соратников была наиболее целенаправленной и эффективной.

Просоциальный (конструктивный, (позитивный) социально-педагогический профиль предполагает (предопределяет) следующее:

– наличие гуманистической среды жизнедеятельности ребенка, транслирующей гуманистические ценности и содействующей субъектам в формировании собственной личности как нравственной (гуманистической);

- наличие высококультурной целенаправленной среды жизнедеятельности ребенка (образовательный процесс, СМИ, досуговое общение);

- стабильное гуманистическое окружение ребенка в микросоциуме (семья, детский сад, школа, вуз, дворовое и соседское окружение);

- вовлечение ребенка в просоциальную деятельность, просоциальную среду (класс, школа, секция, микрорайон, город) в условиях социального воспитания и социального обучения;

- содействие ребенку в систематической просоциальной, культурной деятельности, гуманистическом житнетворчестве;

- содействие ребенку в формировании навыков нравственно-го выбора, разрешения конфликтов, просоциального поведения;

- систематическое взаимодействие ребенка с высококультурными, ответственными референтными лицами (учитель, тренер и др.), транслирующими просоциальные образцы поведения, жизнедеятельности;

- ответственный и уважительный контроль над ребенком и его окружением со стороны взрослых, содействующий физической, психологической, педагогической, нравственной безопасности;

- тесное сотрудничество педагогических коллективов образовательных, культурно-досуговых организаций с семьей;

- систематический мониторинг ситуаций развития личности, детских групп, факторов, которые на различных этапах обретают доминирующее значение;

- обеспечение систематической профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

В данном контексте необходимо подчеркнуть дуальность (лат. *dualis* – двойственный) позиции ребенка в социокультурных

отношениях: он всегда выступает и в роли самостоятельного субъекта, и в роли объекта, на которого влияют взрослые, сверстники. Если социально-педагогическая ситуация развития ребенка соответствует гуманистической социокультурной норме, то его отношения со взрослыми носят преимущественно субъект-субъектный, субъективно-субъективный характер, в частных ситуациях – субъект-объектный; сам ребенок реализует себя как активную личность, соблюдая (в соответствии с возрастом) социокультурные нормы (в процессе взросления все более осознанно стремится к этому).

Обращаясь к каждой из выше обозначенных позиций, раскроем их общепедагогический и социально-педагогический потенциал. (Однако предварительно следует оговорить необходимость постоянного учета в процессе реализуемых социального воспитания и обучения, инкультурации несовершеннолетних рисков глобальной разобщенности факторов социализации на уровне гуманистического содержания). Например, родители убеждают сыновей-младших школьников в том, что сквернословие – это вредная привычка, разрушающая человека, его отношения с окружающими, а по радио и телевизору дети наоборот слышат примеры грубой брани, песни с использованием тюремного жаргона и т. д.; следовательно, уже фиксируется рассогласованность уровней культуры макро- и микросоциумов. Или другой пример: на уровне российского законодательства на основе Уголовного кодекса Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 18.02.2020) в соответствии со ст. 282 запрещено «возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства» (макрофактор социализации), тогда как подрастающее поколение в ряде российских телевизионных, радиопередач может слышать анекдоты сомнительного характера, видеть телесериалы, видеоролики, дискредитирующие

людей по национальному признаку, профессиональной принадлежности (СМИ как мезофактор социализации) и т. п.). Очевидно, что значительная часть представителей общества не в силах повлиять на подобные негативные явления – в данном случае необходима мобилизация усилий властных структур, правоохранительных органов, прогрессивной общественности. В связи с этим социально-педагогический корпус, сопровождающий ребенка (родители, воспитатели, учителя и др.), должен быть особенно пристрастным к ориентации на *локальную среду*, в которой существует возможность эффективно содействовать детям, подросткам, юношеству в формировании у них устойчивой гуманистической позиции, социального иммунитета. В этом случае актуализируются такие механизмы социализации, как импринтинг, подражание, сопровождение, внушение и убеждение, сотрудничество.

Краткая характеристика сущности просоциального (конструктивного, позитивного) социально-педагогического профиля: наличие гуманистической среды жизнедеятельности ребенка, транслирующей гуманистические ценности и содействующей субъектам в формировании собственной личности как нравственной (гуманистической).

Среда жизнедеятельности человека – это совокупность природных и антропогенных факторов, с которыми человек взаимодействует прямо или непосредственно на протяжении всей жизни. *Среда жизнедеятельности ребенка в условиях социальной нормы* включает в себя актуальные микросоциум (семью, ее предметный мир, психологический климат, морально-нравственную атмосферу; соседей, двор и т. д.); мезосоциум (поселение, СМИ); макросоциум (правовое государство), мега-социум (безопасный, культурный мир), где акцентируются гуманистические ценности, реализуются гуманно ориентирован-

ные цели людей, транслируется нормативное ролевое поведение окружающих, где фигурирует «пространство детства».

Гуманистически ориентированная среда жизнедеятельности ребенка целенаправленно организуется родителями, педагогами, социальными педагогами и системно функционирует как необходимое условие целостного социально-педагогического процесса (одновременно и создается им). Преимущественно в такой среде формируется гуманно ориентированная личность.

«Гуманно ориентированная личность» – это человек, выстраивающий собственные отношения к себе, с собой, обществом, природой с ориентацией на базовые абсолютные и эмпирические гуманистические ценности демократического общества, активно познающий, облагораживающий мир и продуктивно реализующий себя в нем на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития, чему в значительной мере содействует образовательный процесс. В педагогике смысловых ориентаций представлена следующая система гуманистических ценностей: абсолютные – жизнь, здоровье, свобода, добро, истина, труд, красота, ответственность; эмпирические – внутренний мир человека, семья, профессия, общество-Отечество, природа, досуг [305].

Гуманно ориентированная личность – это психологически здоровая личность, т. е. она заботится о своем питании, физической активности, гигиене (о физическом здоровье); она гармонична, оптимистична, уверенна, самокритична; осознает систему отношений к себе и к миру, ставит адекватные жизненные цели и стремится их достичь (психическое здоровье); доброжелательна и толерантна; коммуникабельна; готова к личностному и профессиональному самоопределению; ее установки, стратегии ориентированы на социально-культурные ситуации (социальное здоровье); нравственна, трудолюбива; ее жизнь осмысленна, наполнена любовью, творчеством, верой в гуманистиче-

ские ценности и идеалы (духовно-нравственное здоровье, которое, в зависимости от мировоззрения человека, может быть религиозным или научным в силу его потребностей, убеждений); это педагогически здоровая личность, т. е. она адекватно реагирует на процессы воспитания, обучения, развития и готова к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию (с учетом возрастных особенностей) [305].

Формирование личности – (придание формы чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип) – это: во-первых, становление человека в обществе, приобретение им совокупности устойчивых свойств и качеств с учетом физических, психологических, социальных особенностей, когда на основе задатков развиваются потребности, интересы, способности, складывается характер; это процесс и результаты самовоспитания, самообучения, саморазвития, социализации, воспитания и саморазвития; во-вторых, влияние социальных факторов на человека, в том числе образовательной системы, в частности, деятельности педагога, педагогического, ученического коллективов и т. д.; результат воспитания, обучения, развития, социализации, инкультурации [278].

В. Т. Фоменко, Т. И. Кульпина разработали убедительную классификацию системы ценностей современного школьника, учитывая возрастные параметры обучающихся. Учеными показано, как выстраивается иерархия ценностей несовершеннолетних в процессе их взросления, социализации, инкультурации:

– сугубо личностные ценности родного очага (родители, братья, сестры, отношения в семье и т. д.) – напрямую соотносятся с микросоциумом;

– ценности малой родины (детский сад, школа, окружающий социум, природа, родной город, край, традиции, искусство и т. д.) – соотносённость с макросоциумом;

– общечеловеческие ценности (планета Земля, ее уникальность, цивилизация прошлого и т. д.); отечественные ценности (русский народ, его язык, любовь к Отечеству, культура и т. д.) – соотнесенность с мега- и макросоциумом [323].

Соответственно, вовлекая несовершеннолетних в различные виды деятельности, жизненные ситуации, родители и педагоги – все референтные лица актуализируют необходимый арсенал ценностей в социально-педагогическом процессе.

К данному процессу присоединяются акценты, связанные с актуальными социальными ролями несовершеннолетних (Я-дочь/сын, Я-подруга/друг, Я-защитница/защитник, Я-ученица/ученик). Периодически девочка/девушка или мальчик/юноша ставится в ситуацию нравственного выбора, связанную с социальными ролями: «Ты хороший друг?», «Ты заботливая дочь?» и т. п.

В исследованиях И. В. Ульяновой показано, как в условиях гуманистической среды жизнедеятельности ребенка объединяются аксиологические, возрастные, ролевые аспекты, что ориентирует личность на формирование гуманистических смысло-жизненных ориентаций и обеспечивает эффективность его социального воспитания и социального обучения.

Частная педагогическая периодизация возрастного развития человека, связанная с уровнем сформированности смысло-жизненных ориентаций личности в единой классификационной схеме, использует метрические и топологические характеристики личности (с опорой на опыт Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона и других). Несмотря на то, что традиционно готовность к формированию смысло-жизненных ориентаций связывается с подростковым возрастом, периоды дошкольничества, обучения в начальной школе являются важными подготовительными этапами данной готовности:

1. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) – смысложизненные ориентации не осознаются, как и вопросы самовоспитания, самообучения, саморазвития, однако, весь период является подготовительным для дальнейшего нормального развития личности, ее готовности к самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению. Абсолютные ценности понимаются ребенком посредством наблюдения за поведением окружающих людей, литературных героев (особую важность имеют сказки). Ценности эмпирические (и цели) осваиваются благодаря подражанию, участию в сюжетно-ролевых играх в процессе воспитания и обучения. Любовь к ценностям родного дома проявляется через привязанность, «знание норм, привычки поведения, потребность соответствовать положительному эталону поведения» [307], эмоциональные отношения к нравственным нормам, внутреннюю позицию самого ребенка. Из ведущих видов деятельности актуальны игра, общение, учение, труд. В специальные виды деятельности (в их упрощенном варианте) по формированию смысложизненных ориентаций дети активно включаются по инициативе педагогов и при их поддержке. Во времени начинают ориентироваться к концу периода, актуален период настоящего. Сформированы социоэкзистенциальные Я-концепты: «Я-сын (Я-дочь)», «Я-брат (Я-сестра)», «Я-внук (Я-внучка)». К концу периода сформированы первичные образы родителей и прародителей (без экзистенциальной составляющей, на уровне ролевого поведения). Гендерные различия в обществе начинают пониматься к концу периода. Навыки самообучения, самовоспитания в зоне актуального развития – в зачаточном состоянии.

2. Младший школьный возраст – детство (от 6 до 12 лет; от 1 до 6 класса). Для личности ученика цели самовоспитания и саморазвития осознаются в системе сугубо личностных ценностей: ценности собственного «Я», ценностей родного дома,

ценностей малой родины (абсолютные ценности понимаются посредством эмпирических). Самовоспитание ограничивается самовыражением с элементами самоутверждения, самопознания, самоиспытания, элементарного самоконтроля; ярко выражено стремление к изменению конкретных форм поведения, а не качеств личности. Разрешение нравственных конфликтов осуществляется, как правило, в соответствии с морально-нравственными принципами близких взрослых (родителей, учителей). На будущее смотрит через конкретную ситуацию, наивно веря в счастливое будущее, строя позитивные перспективы и постепенно проявляя чувство ответственности, стремление к достижению успехов при определенной мере независимости. К прошлому относится ситуативно, предельно конкретно, однозначно (в дихотомии «мне было хорошо – мне было плохо»). В отношении к жизни преобладает оптимизм. Образ цели заключен в мечтах, сменяющихся фантазиями и прожектерством (в 11–12 лет – менее выражено, чем в 6–10 лет). Постепенно уточняется индивидуальное своеобразие (наиболее осознанно – к 12 годам). Принимаются культурные нормы близкого окружения (оно является эталоном для подражания). Образ будущей семьи сориентирован на образце родительской. Образ будущей профессии связан с подражанием, в значительной мере с ситуативными увлечениями, он крайне неустойчив. Из ведущих видов деятельности актуальны учебная, общения, элементарно трудовая, игровая же приобретает важность как возможность для апробации социальных ролей. В специальные виды деятельности (в их упрощенном варианте) по формированию смысложизненных ориентаций дети активно включаются по инициативе педагогов и при их поддержке. В целом смысложизненные ориентации личности как единое целое еще не сформированы, но существует готовность ученика к самоанали-

зу и активный интерес к общению по поводу устройства мира, к сущностно внешней самореализации. Амбивалентность устройства мира, как и амбивалентность счастья, диалектика жизни не осознаются, но вызывают интерес. Сформированы Я-концепты: «Я-ученик», «Я-ученица». К концу периода сформированы образы родителей и прародителей (без экзистенциальной составляющей, на уровне ролевого поведения). Гендерный показатель обусловлен пониманием социальных норм поведения, жизнедеятельности представителей мужского и женского пола. Навыки самообучения, самовоспитания в зоне актуального развития выражены слабо.

3. Средний школьный возраст – подростковый период (13–14 лет; 7–8 классы). Для личности ученика данного периода характерно следующее: первичный интерес к целям самовоспитания и саморазвития в системе абсолютных ценностей, ценностей «большой» Родины с нивелированием эмпирических ценностей (нередко – с отвержением идеалов и эталонов родительской семьи, родной культуры). На фоне гипертрофированного чувства взрослости, выражающегося в стремительных попытках личностного самоизменения (жажда самовыражения, самоутверждения, самоиспытания) при низком уровне саморегуляции и самопознания, ведется активный самостоятельный поиск собственных идеалов. Разрешение нравственных конфликтов зачастую протекает болезненно, напряженно в связи с постепенным осознанием несовершенства мира. Смысло-жизненные ориентации как целостность приобретают конкретность, так как приходит постепенное понимание уникальности собственной жизни. На будущее ученик смотрит с позиций настоящего, демонстрируя первичные способности к осознанию временной перспективы, построению планов на будущее через попытки самоопределения (Что во мне особенного? В чем я

схож с ровесниками и чем от них отличаюсь? Каким я буду человеком? Какую я выберу профессию? и т. п.), половую поляризацию (в ее контексте проявляется первое чувство любви к противоположному полу), оформление мировоззренческой позиции, определение системы ценностей (уточнение). К прошлому относится пристрастно, идеализируя его или низвергая в зависимости от того, какую роль оно играет в настоящем. Образ цели инвариантен, противоречив, так как при слабых способностях соотнобразовывать собственное поведение с конкретными условиями предъявляет завышенные требования к окружающим и к жизни в целом; образ будущей семьи конкретизируется, но отличается глобальной идеализацией, что нередко вызывает конфликты в родительской семье; образ будущей профессии конкретизируется на основе способности осознавать специфику собственных задатков, склонностей, интересов. Появление способности к постижению амбивалентности мира, счастья влечет за собой максималистское отношение к себе, к действительности; происходит поляризация большинства (ранее устойчивых) отношений с крайне высокой динамикой перехода от позитива к негативу и наоборот: то выражается гипертрофированная вера в счастливое будущее (личное и вселенское), то проявляется неверие в него, нередко сопровождаемое категоричным выводом: «Жизнь бессмысленна». При уточнении собственной системы ценностей начинается интенсивное сравнение себя с другими. Из ведущих видов деятельности актуальна деятельность общения, игровая приобретает важность в сфере релаксации, конструировании деловых отношений; трудовая деятельность понимается как средство самоутверждения и независимости, учебная деятельность актуальна в психологической сфере. Специальные виды деятельности по формированию смысложизненных ориентаций становятся при-

оритетными. Гендерная сфера гипертрофирована, исследуется специфика собственной маскулинности или феминности. Внешнее самовыражение приобретает приоритет по отношению к внутреннему. В то время как душевные и духовные переживания усиливаются, подросток остро нуждается в исповеди. Сформированы преимущественно социоэкзистенциальные Я-концепты: «Я-друг», «Я-подруга». Навыки самообучения, самовоспитания в зоне актуального развития выражены достаточно, однако, отличаются неустойчивостью.

4. Старший школьный возраст – ранняя юность (15–17 лет – девушки, 16–18 лет – юноши; от 8–9 до 11 класса).

Личность ученика данного периода имеет следующие отличительные черты: активный, но не всегда устойчивый интерес к целям самовоспитания и самообучения в системе общечеловеческих ценностей (абсолютных и эмпирических), опирающихся на генерализованные ценностные системы предшествовавших периодов; этот интерес выражается в самоиспытании и самоопределении на фоне самовыражения, самоизменения, самоутверждения. Личностное самоопределение включает в себя построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее при «близости к историческому дню», способность к оформлению ценностных представлений в контексте национальной культуры, самостоятельности, ответственности, чувства любви, психологической независимости, к выбору профессии. Особую важность в личностном развитии приобретают «идентичность» (по Э. Эриксону), то есть тождественность самому себе, неизменность личности в пространстве в различных ситуациях, и «целостность» – преемственность во времени. Очевидно стремление к объективизации прошлого, отказ от идеализации будущего и настоящего, однако, данные процессы еще достаточно противоречивы. Разрешение нравственного

конфликта чаще происходит с уточнением позиции оппонентов на фоне понимания и принятия (попытки) многообразия и противоречивости мира. При оформлении собственных самостоятельно комбинированных идеальных образов и эталонов в целом принимаются культурные нормы общества. Проявляются способности к философскому пониманию смысла жизни, принятию амбивалентности мира, к созданию личностно оформленного образа целей, который становится осознаваемым, конкретизируемым. Главные виды деятельности актуализируются в следующей иерархии: общение, учение, труд, игра. Все специальные виды деятельности освоены. Первые и вторые принимаются в неразрывном единстве. Образ будущей семьи в значительной мере идеализирован, однако, уже осознаются и изучаются особенности социальных и психологических ролей в браке. Образ будущей профессии достаточно конкретизирован, наблюдается активный процесс подготовки учащихся к выбору конкретной специальности. В целом отношение к будущему, к счастью идеализировано, но идейно-нравственные идеалы, как правило, уже соотносятся с персонально выполняемыми действиями и выработанными жизненными планами. В 15 лет происходит первичная реализация собственной личностной целостности в связи с первичной ситуацией жизненно важного выбора (профессии, профильного обучения). В 16–17 лет наблюдаются укрепление собственной жизненной позиции, осознанная систематизация жизненных ценностей, конкретизируется их иерархия (ценности материальные, духовные). Проблемы жизни воспринимаются как неотъемлемая ее часть, осознается готовность к их решению. Сформированы Я-концепты: «Я-юноша (мужчина)», «Я-девушка (женщина)», «Я-будущий профессионал», «Я-будущий(ая) супруг(а)», «Я-будущий родитель», «Я-гражданин». Навыки самообучения, самовоспитания,

саморазвития в зоне актуального развития выражены достаточно, отличаются устойчивостью.

Обеспечение высококультурной среды жизнедеятельности ребенка (СМИ, общение и т. д.) – задача весьма сложная, потому что находится на стыке различных факторов социализации, для ее решения необходимо обеспечение единства требований, условий к ребенку со стороны семьи и образовательных организаций. Главный акцент на эту задачу ставится в условиях микросоциума, когда семья и детский сад, школа, секция и т. п. транслируют единые ценности; взрослые как субъекты, референтные лица – люди духовно развитые, соблюдают этические нормы взаимодействия, адекватно реализуют социальные роли, компетентны в эффективном решении конфликтов и проч. Такая среда, как правило, эстетична, разнообразна на уровне средств, предметного мира, однако, приоритетом в ней является морально-нравственная, духовная составляющие. Важно, что в этой среде обязательно присутствуют педагог-психолог, социальный педагог, логопед, дефектолог, в идеале – социально-психолого-дефектологическая (логопедическая) службы.

Стабильное гуманистическое окружение в микросоциуме (семья, детский сад, школа, вуз, дворовое и соседское окружение и т. д.) тесно связано с вышеуказанным аспектом; эти положения взаимообуславливают друг друга. Следует учесть, что сам микросоциум в значительной мере может дестабилизироваться негативным влиянием СМИ, интернета (мезосоциум) – маргинальной, кич-культурами, когда на ребенка в качестве возможных примеров влияют носители массовой культуры типа «звезд», «блогеров», «фанатов», на которых могут ориентировать сверстники и др. В связи с этим очевидна значимость вовлечения ребенка в элитарную, народную, мид-культуру, когда он реализует себя не как созерцатель, потребитель, но как уча-

стник, исполнитель, созидатель (конечно, виды занятий должны отвечать потребностям, интересам, увлечениям детей).

Вовлечение ребенка в просоциальную деятельность, просоциальную среду (класс, школа, секция и т. д.) является в настоящее время актуальной проблемой. Находя детские сады, развивающие центры, школы, секции с высококвалифицированными специалистами, социально-психологической службой именно с обозначенными характеристиками (к сожалению, далеко не все российские образовательные организации, учреждения обладают ими – над чем необходимо научно обоснованно работать руководящим структурам), родители во многом обеспечивают эффективную социализацию ребенка (при обязательной полноценной социокультурной активности самой семьи, жизнь которой гармонична, функциональна).

Содействие ребенку в систематической просоциальной, культурной деятельности, гуманистическом житнетворчестве возможно благодаря представленным выше условиям. На уровне семьи это выражается в наличии гуманистических традиций, заботе поколений друг о друге, созидательной деятельности, помощи ребенку в выборе просоциальных интересов, жизненного пути, обязательно – в тесном творческом сотрудничестве со школой, классом ребенка. В свою очередь, социально-педагогический аспект деятельности специалистов образовательных организаций связан с целенаправленной и систематической работой в указанных сферах. Значимость в данном контексте приобретает уважение родителей и педагогов к тем событиям в городе, стране, которые укрепляют солидарность, верность гуманистическим национальным и международным традициям, проявление бескорыстия, заботы о нуждающихся (когда, например, в волонтерской деятельности принимают участие дети и взрослые).

Содействие ребенку в формировании навыков нравственного выбора, разрешения конфликтов, просоциального поведения во многом обеспечивает его адаптацию в конкретный микросоциум, работает на развитие таких личностных качеств, как честность, справедливость, сострадание, – далее – на осознанный выбор конструктивного (позитивного) ролевого поведения.

Систематическое взаимодействие ребенка с высококультурными, ответственными референтными лицами (учитель, тренер и др.), транслирующими просоциальные образцы поведения, жизнедеятельности обусловлено, прежде всего, высоким уровнем культуры семьи, в которой родители озабочены не только материальной составляющей, контролем над детьми, но и духовной близостью с каждым ребенком, сиблинговой группой, всеми родными и близкими. Такие родители формируют положительный образ педагогов, периодически выражая при ребенке уважение к ним, подчеркивая значение их мнений и т. д. В свою очередь, педагоги, общаясь с детьми, подчеркивают родительскую заботу, доброжелательны в общении, нацеливая подрастающее поколение на развитие, созидание. Родители и педагоги их детей – первостепенные субъекты, способные повлиять на формирование у подопечных объективных оценок происходящего, встречающихся негативных примеров поведения, демонстрации двойной морали.

Ответственный и уважительный контроль за ребенком и его окружением со стороны взрослых, содействующий физической, психологической, педагогической, нравственной безопасности реален исключительно в гуманистической педагогической парадигме (рационально-этико-экзистенциальном направлении); в либеральном сопровождении значительно повышается риск своевольного, безответственного поведения детей, так как у многих даже в период юности недостаточно развиты

самоконтроль, ответственность, самокритичность; базовые потребности превалируют над социальными. Подчеркнем, что в условиях информационного общества интернет-включенность несовершеннолетних должна обязательно контролироваться родителями. Для этого важен четкий режим жизни не только детей, но и всей семьи, а также наличие интересов, перспектив личностного развития каждого ребенка, которые будут более привлекательны, чем многочасовое времяпровождение в сети.

Систематический мониторинг ситуаций развития личности, детских групп, факторов, которые на различных этапах обретают доминирующее значение предполагает, что в образовательных организациях корректно и постоянно отслеживаются не только динамика учебных достижений детей, но и их социально-психологическое развитие, специфика групповых отношений в классе, академической группе и др. Полученные данные систематически анализируются, обобщаются, на основе чего осуществляется планирование и коррекция социально-педагогическая деятельность.

Обеспечение систематической профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних предполагает тесное (системное, планомерное) сотрудничество образовательных организаций с семьями, повышением социально-педагогических, психологических компетенций родителей, их информированием о масштабных рисках для несовершеннолетних в постиндустриальном обществе. Наряду с этим профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних должна осуществляться на уровне всех детей с учетом их возраста. В качестве убедительного примера такой масштабной профилактической работы далее будет представлена воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций,

которая была успешно апробирована в различных учреждениях страны (рассмотрим в гл. 5).

3.2. Сущность отклонений от социокультурной нормы в социальной педагогике: а-, антисоциальный (деструктивный) профиль

Проблема отклонений от социокультурной нормы в поведении несовершеннолетних в начале XXI в. в нашей стране является весьма острой и открытой. Значительная часть подростков, юношества транслирует отклоняющееся (деструктивное) поведение. Так, статистика по данным ГИАЦ МВД России (2015–2017 гг.) демонстрирует постоянное увеличение числа правонарушений несовершеннолетних: 2015 г. – 60081 случаев; 2017 г. – 74545 случаев. Наряду с этим растет и число несовершеннолетних, состоящих на учете в ПДН: 2015 г. – 146927; 2017 г. – 147159. Вместе с тем «выявляется, что <...> усиливается степень жестокости» совершаемых правонарушений [253].

С точки зрения культуры такое поведение можно определить как неадекватное; *неадекватность поведения* отрицательно сказывается на межличностных отношениях; она выражается, в частности, в переоценке личностью своих возможностей, расщеплении вербального и реального планов, ослаблении критичности при контроле над реализацией поведения, что влечет за собой личностные проблемы в социализации.

В силу политических, экономических обстоятельств в истории развитых и развивающихся стран могут случаться периоды, своего рода, социокультурного спада, когда отмечаются тенденции к пренебрежению социальными нормами, пренебрежению культурными традициями со стороны значительной части общества. Э. Дюркгейм назвал такое общество аномичным.

Аномия (от франц. *anomie* – беззаконие, безнормность; др.греч. *α-* – отрицательная приставка, *νομος* – закон) – состояние общества при дезорганизации социальных норм и институтов, неопределенности и нестабильности условий человеческого действия, расхождении между провозглашаемыми обществом целями и доступностью для массы людей законных средств их достижения. Индивидуальное психологическое состояние аномии характеризуется деморализацией, ослаблением связи с обществом, переживанием беспочвенности, отчужденности от людей, пустоты жизни и тому подобным, которое является причиной распространения отклоняющегося поведения и роста самоубийств, главная причина которых – одиночество [93].

В работах отечественных социологов (А. И. Ковалева, В. А. Луков и других) указывается на устойчивые аномичные тенденции в постсоветском обществе (с 1991 г. по настоящее время). С. Г. Кара-Мурза замечает: аномия – это двойная жизнь как норма; аномия – духовная опустошенность, неизбывная тоска, которая толкает или к преступлению, или к алкоголю [122].

Р. Макайвер определяет аномию как «разрушение чувства принадлежности индивида к обществу»: «Человек не сдерживается своими нравственными установками, для него не существует более никаких нравственных норм, а только несвязные побуждения, он потерял чувство преимущества, долга, ощущение существования других людей. Аномичный человек становится духовно стерильным, ответственным только перед собой. Он скептически относится к жизненным ценностям других. Его единственной религией становится философия отрицания. Он живет только непосредственными ощущениями, у него нет ни будущего, ни прошлого». Р. Макайвер связывает это явление с тремя «проблемными характеристиками современного демократическо-

го общества – конфликтом культур, капиталистической конкуренцией и стремительностью социальных изменений» [319. с. 88–92].

В таком обществе актуализируется криминальная субкультура, которая не проникает, а уничтожает общую (официальную) культуру [197].

Криминальная субкультура характеризуется поведением групп лиц, отражающим ценности, которые прямо противоположны официальной культуре. Эти группы включают в себя людей, обладающих криминальным профессионализмом, и группы лиц, возраст которых может быть различным, находящихся в «закрытых учреждениях» (тюрьмы, режимные психиатрические больницы и т. п.). Они являются важной системой отсчета, посредством которой отдельные личности и группы познают мир и интерпретируют его в своих целях. Теория криминальной субкультуры объясняет, таким образом, преступное поведение как обучаемое [197].

И. М. Мацкевич пишет о той «ползучей криминальной культурной революции», которая происходит в России: «Самое ужасное, что криминальная субкультура непосредственно связана с несовершеннолетними и молодежью, имеющими криминальную направленность. Нормы и ценности криминальной субкультуры являются мощными регуляторами индивидуального поведения, обладают высочайшей степенью референтности в силу действия механизмов психического заражения, подражания, прессинга, постоянно создающими ситуацию фрустрации и психической травмы для молодого человека... “Тусовочная” молодежная субкультура является копилкой криминального опыта, регулятором деятельности несовершеннолетних делинквентных подростков, одобряя один тип поведения (как правило, противоправный) и пресекая другой (социально полезный). Особенность криминальной субкультуры в среде

несовершеннолетних правонарушителей состоит в том, что в ней постоянно обновляются и совершенствуются нормы и ценности преступной среды... Без преувеличения можно сказать, что криминальная субкультура – основной механизм криминализации молодежной среды» [197].

Социологи-криминалисты отмечают активность СМИ в оправдании и даже пропаганде делинквентной деятельности подростков: «Свою роль сыграл и тот факт, что в результате не всегда продуманных выступлений СМИ эти группировки получили беспрецедентную всесоюзную рекламу. Вокруг образа юного “группировщика” был создан ореол таинственности, бесстрашия, мужественности, который в известной степени послужил интригующим, завлекающим обстоятельством, предельно значимым в подростковой среде» [15, с. 94–99].

В данном случае, находясь в поисках эффективных социально-педагогических ресурсов, способных позитивно влиять на подрастающее поколение, целесообразно рассмотреть такие понятия и явления, как «социальная болезнь» и «детствосбережение». Социальные болезни И. В. Рывкина характеризует как:

а) дисфункции социальных условий жизни населения государства;

б) отклонения в поведении субъектов, которое для них является нормальным;

в) черты поведения социальных групп населения, которые проявляются в конкретных жизненных обстоятельствах [267].

Социальная болезнь возникает в силу преимущественно социальных причин, таких, как отсутствие заботы о детях, доступность алкоголя, наркотиков и т. п. Основное решение проблемы определено в зоне радикального оздоровления системы социальных отношений [284, с. 31–35].

Понятие «детствосбережение» в социальной педагогике можно понимать не только как охрану детей от опасных влияний, от рисков постиндустриального общества, его аномических проявлений, но и как создание социокультурных, психологических, социально-педагогических условий, содействующих гармонизации личности и среды. Однако несмотря на то, что сегодня со стороны российского правительства предпринимаются значительные усилия для содействия подрастающему поколению, проблема безопасного детства пока не решена.

Нам видится необходимым субстанциализировать отклоняющееся поведение (на основе междисциплинарного подхода) в рамках самостоятельной научной области, в частности – социальной педагогики. Ее центральное понятие – педагогика, наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции организации образовательного (педагогического) процесса (воспитания, обучения) как фактора и средства развития человека в течение детства (до совершеннолетия). Единица педагогического процесса – педагогическая задача как осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности (в социальной педагогике – в связи с необходимостью познания и преобразования социальной действительности), решаемая на основе взаимодействия педагога и ребенка. Таким образом, *отклоняющееся поведение* в социальной педагогике необходимо рассматривать, прежде всего, как отход субъектов образовательного процесса от социально-педагогических норм взаимодействия педагога и ребенка, их нормативного поведения.

Социально-педагогическая норма задается политической и педагогической парадигмами, на которые опираются общество, государство. В Российской Федерации XXI в. на уровне Конституции закреплена политическая парадигма демократиз-

ма, государство определяется как социальное. В данных условиях реализуется гуманистическая парадигма образования, призванная обеспечить сотрудничество, сотворчество, взаимоуважение педагогов и воспитанников, оптимальные социокультурные условия для гармоничного развития ребенка. Ей свойственно культуросообразное, социально ориентированное поведение.

Характеризуя нормативное поведение, подчеркнем, что оно разделяется на *стандартное* (культуросообразное) и *нестандартное* – поведение, выходящие за рамки социальных стереотипов поведения, но играющие позитивную роль в развитии общества (например, художественное, техническое творчество и др.). Вместе с тем нестандартное поведение детей всегда требует особого педагогического внимания (так, увлечение компьютером опасно компьютерной зависимостью или вовлечением ребенка в запрещенные организации, деструктивные сообщества). То есть нестандартное поведение просоциального (конструктивного) профиля находится в зоне риска, неопределенности результатов, так как отдаляется от нормы и приближается к возможным нарушениям.

Если жизнь ребенка протекает в а-, антисоциальных условиях, то в большинстве случаев его отношения со взрослыми являются субъект-объектными, когда он выступает в *роли жертвы* поведения взрослых (в данном случае между ребенком и взрослым могут выстраиваться и субъект-субъектные отношения, когда ребенок вовлекается в квази-взрослые (криминальные, сексуальные) связи, лишается *de facto* детства), или, напротив, сам манипулирует взрослыми, превращая их в объект воздействия и не проживая полноценный воспитательный процесс.

Наряду с этим поведение самих детей может быть а-, антисоциальным – в этом случае (с учетом возраста) они сами выступают в *роли агрессора*, нападающей стороны – «выходят»

из-под влияния взрослых, призванных их воспитывать, в результате чего фиксируются объект-объектные отношения, когда ребенок, не усвоив социокультурные нормы, совершает поступки, неодобряемые обществом, нередко – нарушая закон. (В этом случае необходимо быть особенно внимательным к возрасту, психическим и психологическим особенностям, состояниям детей, чтобы объективно оценить их действия, поведение. В качестве примеров можно привести следующие ситуации: ребенок 4–5 лет, взяв без спроса чужую вещь, еще не способен осознать неправомерность, безнравственность своих действий и отвечать за них, а родители или воспитатели могут оказывать на него жесткое давление вместо конкретных пролонгированных соответствующих воспитательных влияний; подросток 14–15 лет с задержкой психического развития (ЗПР) слабо контролирует свои эмоции, лексику – соответственно, вместо наказания за сквернословие необходимо помочь ему сменить обстановку, успокоить, дать необходимые объяснения).

В итоге дуальная позиция ребенка в различных социокультурных условиях графически представлена на схеме 3.1.

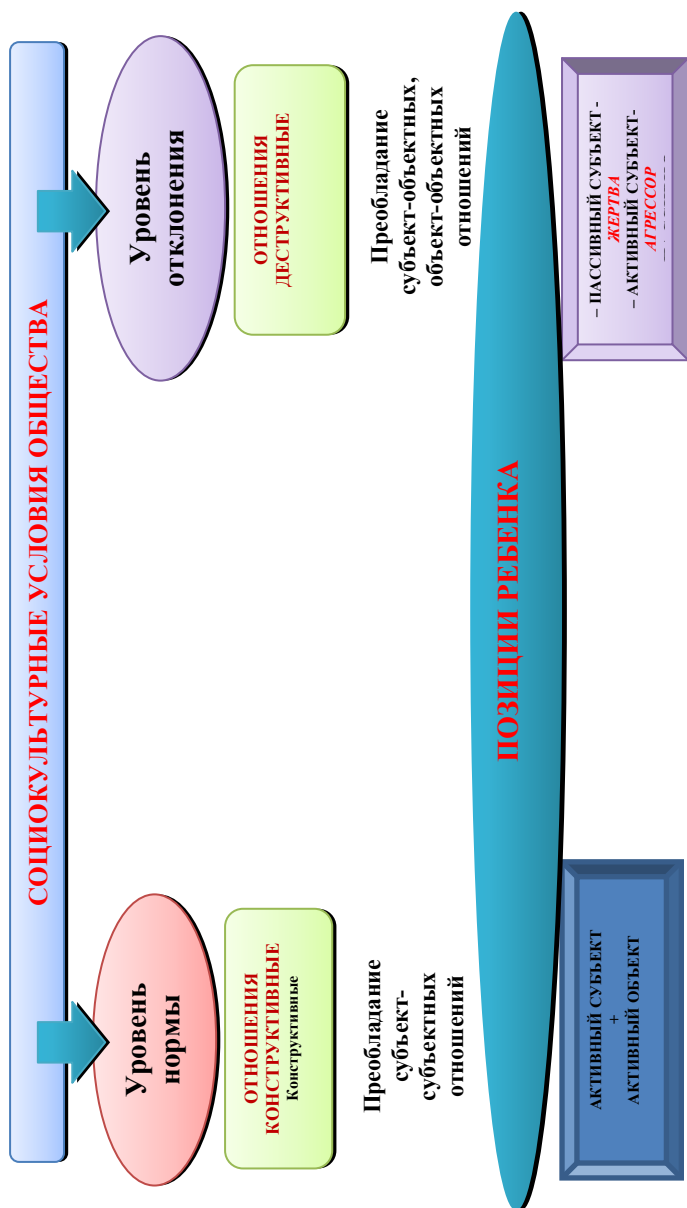


Схема 3.1. Дуальная позиция ребенка в различных социокультурных условиях

Для эффективной социально-педагогической деятельности по решению вышеуказанных проблем социальному педагогу необходимо научно грамотно дифференцировать просоциальный (конструктивный) и а-, антисоциальный (деструктивный) системно-содержательные профили как совокупность основных, типичных черт, характеризующих специфику поведения несовершеннолетних (частично они отражены в предыдущем материале учебника, частично будут представлены в гл. 5 и 6).

Социально-педагогическая классификация видов отклоняющегося поведения. В современной научной литературе фигурирует большое количество классификаций отклоняющегося поведения, отражающих авторское понимание проблемы. Так, В. В. Ковалев в своей классификации (1981) выделил три типа девиаций:

- 1) социально-психологические девиации:
 - антидисциплинарное поведение;
 - асоциальное;
 - противоправное;
 - аутоагрессивное;
- 2) клинико-психопатологические девиации (патологические и непатологические);
- 3) личностно-динамические девиации: «реакции», «развития» и «состояния» [132].

Ц. П. Короленко и Т. А. Донских (1990) предложили следующую классификацию поведенческих девиаций:

- 1) нестандартное поведение (действия, выходящие за рамки социальных стереотипов поведения, но играющие позитивную роль в развитии общества);
- 2) деструктивное поведение:

– внешнедеструктивное поведение (направленное на нарушение социальных норм);

– аддиктивное (использование каких-то веществ или специфической активности с целью ухода от реальности и получения желаемых эмоций);

– антисоциальное (нарушение законов и прав других людей);

– внутридеструктивное поведение (направленное на дезинтеграцию самой личности: суицидное, конформистское, нарциссическое, фанатическое, аутическое поведение) [150].

Ю. А. Клейберг (2001) ориентирует на три основные группы девиаций:

1) негативные (например, употребление наркотиков);

2) позитивные (например, социальное творчество);

3) социально-нейтральные (например, попрошайничество) [128].

Обобщая разные типологии поведенческих девиаций, Е. В. Змановская (2004) определяет основными критериями классификации вид нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения. В ее классификации выделено три основные группы отклоняющегося поведения:

1) антисоциальное (делинквентное) поведение (противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей);

2) асоциальное (аморальное) поведение (уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, угрожающее благополучию межличностных отношений);

3) аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение (суицидальное, фанатическое, аутическое, виктимное, рискованное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость и т. д.) [106].

В Российской педагогической энциклопедии выделяются следующие типы отклоняющегося поведения:

1. Противоправные отклонения, связанные с нарушением уголовного законодательства в возрасте, обязывающем несовершеннолетних нести ответственность, проявляющиеся в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганство, драки, побои, тяжкие преступления).

2. Отклонения, не имеющие противоправного содержания – побеги детей и подростков из дома; бродяжничество как следствие детской безнадзорности; злоупотребление алкоголем, наркотиками и другими токсическими средствами; аутоагрессивное поведение, то есть покушение на собственный организм [263].

Весьма значимой в рамках рассматриваемой проблемы является исследование Н. В. Майсак, разработавшей Матрицу социальных девиаций – классификацию типов и видов девиантного поведения [187]. Автор правомерно подчеркивает важность создания междисциплинарной классификации девиантного поведения – она должна стать «теоретическим каркасом», способствующим «разграничению типов, видов и клинических форм отклоняющегося поведения, что позволит правоведам, юристам, криминалистам, социологам, психологам, педагогам, врачам-клиницистам и другим специалистам методически верно проводить научные исследования, а на основе учета механизмов тех или иных видов девиантного поведения (эндогенных, психопатологических, психосоциальных) и степени его опасности для общества осуществлять отбор адекватных средств и методов воздействия на девиантную личность и группу» [187].

Н. В. Майсак [187] говорит и о закономерных трудностях в работе по типизации отклонений – «поскольку нет единых и четких критериев в разграничении нормы и девиации. Многое зависит от эпохи, периода развития конкретного общества и

науки в нем, сохранения идеальных норм, динамики законов и норм определенного сообщества, а также того лица или группы, которые будут осуществлять оценку поведения» [187]. В связи с этим классификация типов и видов девиантного поведения не будет статичной, ей будут свойственны постоянные изменения, «обогащения» новыми видами и формами вследствие развития человечества, творческой и «неадаптивной активности» его отдельных представителей». Кроме того, в девиантном поведении всегда выявляются зоны «наложения», «смещения», когда один и тот же тип поведения может быть отнесен то к нормативным поведенческим проявлениям, то к отклонениям, что всегда создает определенные сложности для дифференциации поведенческих отклонений.

Вместе с тем исследователем разработана уникальная по своему содержанию Матрица социальных девиаций, в которой типы, виды и разновидности девиантного поведения дифференцированы и представлены по характеру направленности и специфике их проявлений. По вертикали в таксономической иерархии отражен тип поведения по его направленности: «конструктивное – аутодеструктивное – внешне деструктивное». Степень социальной одобряемости или фактической опасности девиантного поведения для личности и общества отражена в Матрице по горизонтали; показано, что по степени социальной одобряемости девиантное поведение подразделяется на «социально одобряемое и просоциальное – социально нейтральное – социально неодобряемое (асоциальное и антисоциальное)» [187; 188].

В связи с вышесказанным можно столкнуться с неопределенностью и противоречиями в социальной педагогике: и на уровне понятий, и на уровне системных элементов. Например, наблюдается путаница в самой характеристике поведения несовершеннолетних, несоответствующего социокультурной нор-

ме, — оно называется и отклоняющимся, и девиантным, и асоциальным. Наиболее часто как идентичные используются понятия «отклоняющееся» и «девиантное» (от лат. *deviatio* — отклонение) — В. Г. Афанасьева, С. А. Беличева и др.; однако, транслируется и иной взгляд: М. А. Галагузова относится к девиантному поведению как одному из видов отклоняющегося поведения, связанного с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп [60] (что соответствует точке зрения авторов данного учебника).

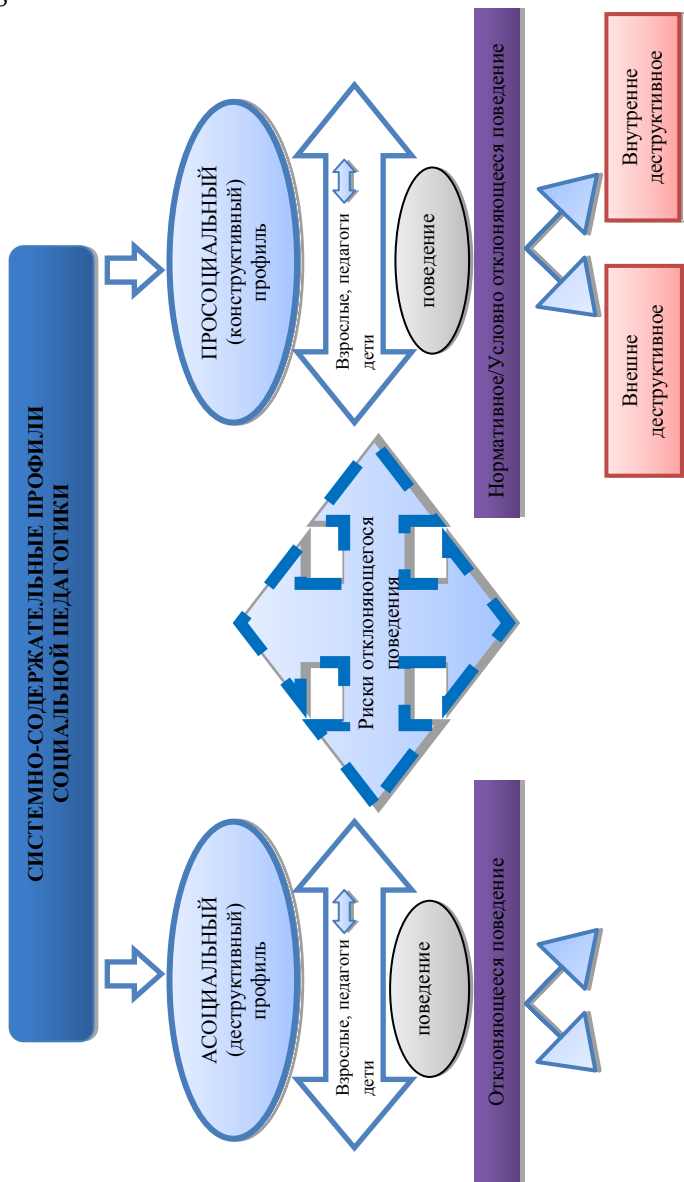
Проведенный анализ типологии видов отклоняющегося поведения несовершеннолетних позволяет оформить схему «Системно-содержательные профили социальной педагогики», благодаря которой можно наглядно представить социально-педагогическую классификацию видов нормативного и отклоняющегося поведения (схема 3.2).

Отклоняющееся поведение в прямом смысле разделяется на две большие группы: *внешне деструктивное* и *внутренне деструктивное*; первое характеризуется нарушением морально-нравственных (девиантное поведение: сквернословие, бродяжничество, драчливость, пропуск учебных занятий и др.) и правовых норм общества (делинкветное поведение: воровство, вандализм, мошенничество, сексуальное, физическое насилие и др.). *Внутренне деструктивное поведение* также можно разделить на две группы: *аддиктивное* (зависимое, связано со стремлением ухода от реальности посредством использования психоактивных веществ, специфической активности, иррационального использования технических средств) и *связанное с дезориентацией личности* (суицидное, конформистское, нарциссическое, фанатическое, аутическое).

Охарактеризуем более детально внешне деструктивное и внутренне деструктивное поведение. В отклоняющемся поведении (да и поведении в норме) поступок может проявляться в виде действия или бездействия человека, выражаться в словах или отношении к чему-либо, в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста, в виде деяния, направленного на преодоление каких-то препятствий или ограничений и т. д.

Внешне деструктивное поведение – девиантное:

Сквернословие – это речь, наполненная неприличными выражениями; непристойные слова, матерные ругательства. К сквернословию можно отнести грубые формулировки, призванные оскорбить и обидеть собеседника. Лукавые попытки отделить мат от «дозволенных» ругательств на самом деле призваны размыть грань между приемлемым и неприемлемым лексиконом. В широком смысле это может быть преднамеренно обидная речь, даже если в ней нет ни одного бранного слова. Чаще грубые выражения условно разделяют по степени допустимости, и на основании этого принимается субъективное решение: порицать говорящего или счесть, что он держится в шатких рамках приличий. В словаре В. Даля понятию «скверна» дана эмоциональная оценка: «Скверна – мерзость, гадость, пакость, все гнусное, противное, отвратительное, непотребное, что мерзит плотски и духовно» [83].



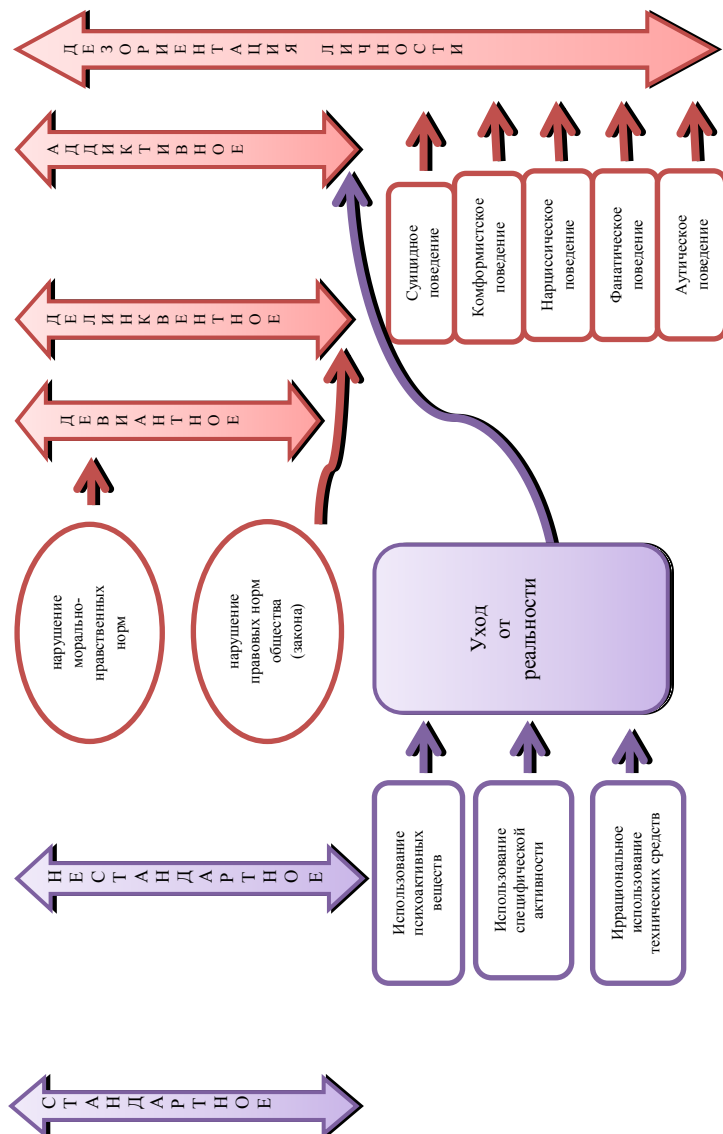


Схема 3.2. Системно-содержательные профили социальной педагогики

Бытует мнение о том, что мат является славянской традицией. Это заблуждение. Сквернословие на Руси примерно до середины XIX в. не только не было распространено даже в деревне, но и являлось уголовно наказуемым. При Петре I выпустилась книга «Юности Честное Зеркало», где писалось о том, что приличное поведение людей может быть признано лишь с полным воздержанием от бранной ругани. Во времена царя Алексея Михайловича Романова услышать на улице мат было невозможно: считалось, что матерным словом оскорбляется, во-первых, Матерь Божья, во-вторых, родная мать человека и, наконец, мать-Земля. Это объясняется не только скромностью и деликатностью наших предков, но и политикой, проводимой государством. По Соборному уложению за использование непотребных слов налагалось жестокое наказание вплоть до смертной казни. Однако к XIX в. сквернословие вошло в активный лексикон крестьян, мастеровых, рабочих.

В настоящее время в России мат приравнивается к нарушению общественного порядка и оскорбительному поведению гражданина в отношении других людей. Он расценивается как административное правонарушение, которое регулируется двумя статьями КоАП: ст. 20.1 (оскорбление лица без конкретного злого умысла – хулиганство мелкого размера); ст. 5.61 КоАП (оскорбление лица с целью унижить, подорвать репутацию, используются физические воздействия в виде плевков или пощечин). В целом сквернословие, матерная брань – свидетельство духовной несостоятельности человека.

Для подростков нецензурная лексика может стать атрибутом самоутверждения, утверждения независимости, взрослости, неподчинения запретам взрослых. Нередко брань используется ими как адаптационный механизм для принятия в группу сверстников или как способ идентификации с молодежными куми-

рами (например, рок-певцами и т. п.), открыто нарушающими правила этикета, традиционных приличий.

Вместе с тем брань может стать защитным механизмом несовершеннолетних, когда за ней скрываются неуверенность, уязвимость.

Периодически проводимые опросы свидетельствуют о следующих причинах сквернословия несовершеннолетних: нет другого способа выразить злость, агрессию; «нравится» (приносит эмоциональное удовлетворение); подражание («все так делают»).

В целом общая причина сквернословия несовершеннолетних – недостаток воспитания при отсутствии положительных примеров для подражания (т. е. социально-педагогическая).

Социальному педагогу важно различать сквернословие подражательное (на фоне семейного общения взрослых, референтных лиц в компаниях) от аффективного (как выражения какого-либо острого чувства, например, страха, отчаяния, беспомощности).

Бродяжничество – постоянное и бесцельное перемещение лица с места на место, его бездомный образ жизни, часто сопряженный с существованием на случайные заработки или за счет подаяний. Бродяжничество обусловлено двумя типами причин: 1) социально-педагогической, когда несовершеннолетний является жертвой насилия в родном доме (физического, психологического, сексуального), а социальные службы не оказывают ему необходимую помощь; 2) психической, когда у него проявляется синдром уходов и бродяжничества – психическое расстройство, характеризующееся внезапным необоснованным покиданием дома и дальнейшими скитаниями. Уходы из дома, интерната сопровождаются эмоциональными нарушениями – депрессивными состояниями, дисфорией, напряженностью. Синдром развивается при органических психопатических расстройствах личности, умственной от-

сталости, шизофрении. Диагностика выполняется клиническими и психологическими методами. Лечение комплексное, включает применение медикаментов и психотерапию.

Попрошайничество – активное прошение у прохожих людей денег и других материальных ценностей, являющееся для просящего основным средством дохода. Часто сочетается с бродяжничеством. Попрошайничество может быть обусловлено эпатажным поведением, нуждой, психическими отклонениями. Нередко дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, становятся жертвами криминальных группировок, которые используют их в противоправных целях.

Драчливость – это готовность и способность несовершеннолетних по малейшим поводам выяснять отношения публично, шумно, рукоприкладством, потасовкой, кулачной схваткой. Причины могут быть как социокультурные (ребенок из семьи низкого культурного уровня постоянно видит драки, как способ разрешения конфликтов), так и психологические (например, личность отличается низким уровнем самоконтроля, саморегуляции), психиатрические (на фоне психических расстройств).

Нарушение школьной, учебной дисциплины – это пренебрежение обучающихся к нормам, правилам, требованиям, функционирующим в образовательной организации законодательно и на уровне традиций. Наиболее распространенные виды нарушений: использование на уроках, классных часах мобильных телефонов (выход в интернет, SMS-переписка, прослушивание музыки при помощи наушников); разговоры с одноклассниками; хождение по классу во время урока без разрешения учителя; систематические опоздания на уроки; прогулы уроков, их преднамеренные срывы; порча школьного имущества и оборудования; уничтожение школьной документации; игры в карты и т. д. В постсоветский период стали массовыми факты пренебрежи-

тельного отношения учеников средней и старшей школы к учителю, когда демонстративно игнорируются его вопросы, он становится мишенью для метания мелких предметов и проч., что намеренно снимается одноклассниками на видео и затем в массовом порядке выкладывается в интернет-сеть.

Остракизм (отвержение, исключение) – неприятие или полное игнорирование человека окружающими людьми. Е. Э. Бойкина провела анализ научных подходов к данному явлению (Р. Ф. Баумайстер и М. Р. Лири, Л. Р. Хьюсманн, С. Шехтер и др.), выявив, что данное явление имеет свою типологию:

- псевдо-остракизм: поведение субъекта ошибочно интерпретируется объектом как остракизм (например, индивид приветствует проходящего мимо человека, а последний не видит или не слышит приветствующего, при этом индивид полагает, что это намеренно);

- ролевой остракизм: остракирование предписывается нормами и ролями самой ситуации;

- карающий остракизм – применяется с целью наказания или индикации неодобрения (например, для контроля членов группы, которые своим девиантным поведением или стигматизированным статусом представляют угрозу для коллектива или для мотивации отдельных членов группы к изменению ими их нежелательного или неприемлемого поведения); игнорирование как дисциплинарная мера часто используется в педагогике («тайм-аут»);

- защитный остракизм: индивиды подвергают остракизму другого человека в целях защиты (например, чтобы самим не стать мишенью остракизма);

- ненамеренный остракизм: субъект не замечает объект остракизма, поскольку полагает, что объект не стоит его внима-

ния или вообще не подозревает о его существовании (такое часто происходит при несоответствии в статусах субъекта и объекта: поп-звезда – фанат, король – подданный) [35, с. 127–140].

Очевидно, что у ребенка – «жертвы» и ребенка – «агрессора» различные позиции в ситуациях остракизма.

Делинкветное поведение связано с нарушением правовых норм; оно включает в себя такие действия, как воровство, вандализм, мошенничество, сексуальное, физическое и моральное насилие, контрабанда и пересылка наркотических средств, разбой и др. Если это совершается несовершеннолетними, не достигшими 14 лет, то юридическую, финансовую, материальную ответственность за содеянное несут родители (или замещающие их лица). Однако уже с 11 лет такие подростки могут быть помещены в специальные закрытые учебно-воспитательные заведения с целью перевоспитания и профилактики совершения преступлений.

Воровство – вид преступной деятельности, заключающийся в совершении краж; кража – тайное хищение чужого имущества – признается преступлением практически во всех юрисдикциях. Охватывает посягательство на любую форму собственности. В России наказание несовершеннолетнему за совершенную им кражу устанавливается с 14 лет согласно ст. 158 УК РФ; основной возраст уголовной ответственности – 16 лет, повышенный – с 18 лет (для таких статей, как развратные действия, либо привлечение несовершеннолетнего к совершению злодеяния, кражи). Отбывают данное наказание несовершеннолетние граждане в воспитательной колонии. Наказание несовершеннолетним за кражу назначается в несколько ином порядке, чем взрослым злоумышленникам, и регулируется ст. 88 УК РФ о воровстве.

Воровство – явление многоплановое, которое может быть связано с разными возрастами, иметь самые различные причи-

ны (для несовершеннолетних – от озорства, бедности до мести, удовлетворения завышенных амбиций и проч.). Помимо этого воровская романтика в начале XXI в. культивируется среди подростков и юношества посредством криминальной субкультуры АУЕ, рассмотренной ранее. Участники этого молодежного неформального движения «придерживаются уголовных понятий, не только поддерживают, но и признают авторитетов преступного мира, насильственно навязывают свое мнение сверстникам, проецируя на взаимоотношения с окружающими тюремные поведенческие схемы» [200]. Кражи, грабежи, разбои и хулиганство – основные «увлечения» групп. Так как школьники не несут уголовной ответственности, этим пользуются «руководители» организованных преступных групп. Причины появления данной субкультуры – низкий уровень жизни семей, люмпенизация населения, дефицит социально-педагогического внимания, правового контроля, увлечение тюремной романтикой, включая песенную, тяга к нигилизму, вседозволенности и т. п. Распространяются идеи данного сообщества как в реальной жизни, так и социальных сетях.

Интернет-среда сегодня тоже может стать доступной возможностью для совершения краж, прежде всего, денежных средств у граждан с их счетов, банковских карт.

Вандализм – форма деструктивного поведения, толкающая человека на порчу, осквернение и разрушение объектов общественного значения, умышленную и бессмысленную порчу или уничтожение различных ценностей. Вандализм несовершеннолетних (ст. 214 УК РФ) выражается в различных действиях: это расписывание стен подъездов жилых домов нецензурными выражениями и рисунками, выжигание и повреждение оборудования лифтов, битье лампочек и оконных стекол, повреждение железнодорожного, автомобильного транспорта. Эпатажный

«героизм» может выражаться и в разрушении могильных надгробий, городских памятников. Криминологические исследования показывают, что в основе разрушительного поведения лежит потребность подростков в самоутверждении; она присуща любой личности, однако, такую уродливую форму приобретает, когда подросток не может должным образом утвердиться в семье, школе, среди одноклассников [226; 260].

Мошенничество – это хищение чужого имущества или приобретение права на чужое имущество путем обмана или злоупотребления доверием, а также клевета (ст. 159 УК РФ). В настоящее время подростки и юношество нередко совершают мошенничество в сфере компьютерной информации (ст. 159.6 УК РФ), получая доступ к персональной информации граждан, их банковским счетам. Согласно статистике, большинство российских детей выходят в интернет бесконтрольно. Около 80 % детей выходят в сеть через отдельные компьютеры в своих комнатах или через мобильные телефоны. Более 80 % российских подростков имеют профиль в соцсетях, и у каждого шестого из них более 100 друзей. Около 40 % детей впоследствии встречаются с сетевыми знакомыми в офлайне [227].

Контрабанда и пересылка наркотических средств (ст. 229.1 УК РФ) – деяния, в которые несовершеннолетние вовлекаются торговцами наркотиков, психотропных веществ или их аналогов для незаконного перемещения через границу и их распространения. Выделяются две основные группы механизмов вовлечения несовершеннолетних в незаконный оборот наркотиков, а также тенденции и закономерности этого процесса (И. Ю. Самохвалов). Первая группа связана с формированием у несовершеннолетних наркотической зависимости с целью их дальнейшего привлечения к совершению преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков. Вторая группа

принадлежит системе незаконного наркооборота, не являясь потребителями наркотических средств. Попадают под влияние наркоторговцев дети, подростки, юношество преимущественно из неблагополучных семей, пытаясь удовлетворить свои базовые и социальные потребности. Вместе с тем среди них немало представителей благополучных семей [268].

Насилие – это «применение индивидом или социальной группой различных форм принуждения (вплоть до вооруженного воздействия) с целью приобретения или сохранения политического, экономического, психологического господства, завоевания каких-либо прав и привилегий» (И. М. Пономарева) [245]. Традиционно различают физическое, психологическое (включая вербальное), эмоциональное, экономическое, сексуальное, моральное насилие как виды.

Физическое насилие часто встречается в среде несовершеннолетних, прежде всего, из-за неудовлетворенной потребности утвердить себя, низкого уровня социализации в общество как гармоничной, самостоятельной, высококультурной (нравственной) личности. В контексте теории социального научения (А. Бандура [20]) определено, что насилие как паттерн поведения усваивается из семьи, СМИ, культуры и субкультур общества. Притом формируется это поведение не за счет наказаний и подкреплений, а на основе имитации и идентификации, подражания значимому человеку.

В данном параграфе внимание центрируется на подростково-юношеских действиях, связанных, в частности, с нанесением вреда здоровью человека, когда драки, избиения понимаются как способ решения какой-либо проблемы, преступая дозволенные границы общения. Насилие в подростковой среде в последние годы усиливается, «вне зависимости от культуральных особенностей существуют группы школьников, систематически подвергающих-

ся физическому и психологическому насилию» [329], соответственно, растет и группа инициаторов.

Согласно российскому законодательству, ответственность за подобное правонарушение, исходя из 1 ч. ст. 20 УК РФ, наступает с шестнадцати лет, тогда как с ребенком до 14 лет могут провести лишь профилактическую работу. Но вторая часть этой статьи гласит о том, что если преступление против здоровья малолетнего было причинено умышленно, тогда ответственность наступает с четырнадцатилетнего возраста.

В последние годы вошли в моду съемки драк на камеру. Эти разборки называют «забивы» – на манер группировок футбольных фанатов, которые так еще в 2000-х договаривались о драках между собой. «Забивные подростки» дерутся и унижают других на камеру и потом выкладывают в интернет. Принцип простой: не важно, кто и за что начал, главное – чтобы видео получилось зрелищным, т. е. жестокость напоказ. Генеральная прокуратура России предлагает запретить публикации о преступлениях подростков, чтобы не провоцировать их повторений. Наряду с этим в прессе, интернете фиксируется множество фактов драк несовершеннолетних как в образовательных организациях, так и во дворах, в парках, на пустырях.

Физическое и психологическое насилие, как правило, взаимобусловлено. *Психологическое насилие* в подростковой среде – агрессивное преследование одного из членов коллектива (особенно коллектива школьников и студентов, но также и коллег) со стороны другого, но также часто группы лиц, не обязательно из одного формального или признаваемого другими коллектива. Травлю организует один (лидер), иногда с сообщниками, а большинство остаются свидетелями. При травле жертва оказывается не в состоянии защитить себя от нападков, таким образом, травля отличается от конфликта, где силы сто-

рон примерно равны. В сложных случаях травля может принять некоторые черты групповой преступности [328; 329]. В современной отечественной гуманитарной литературе она чаще фигурирует как буллинг (англ. bullying). Современный школьный буллинг раскрывает разную направленность отношений: травля учениками учеников, травля учениками одного ученика, учителя, насилие учителя над учениками, унижение одного ребенка одноклассниками.

Н. М. Платоновой и Ю. П. Платоновым выделены типы психологического насилия [243]:

1. Игнорирование нужд одного или нескольких одноклассников – игнорирование их потребности в безопасности, поддержке, одобрении, общении.

2. Отвержение – публичное унижение сверстника, предъявление чрезмерных, неадекватных требований, публичная негативная демонстрация отдельных поступков и качеств ребенка, постоянное аппелирование к чувству вины, стыда, жесткая критика.

3. Угрозы и терроризирование – унижение достоинства, угрозы наказанием, побои, угрозы насилием, оскорбление, использование ненормативной лексики в адрес соученика.

4. Изолирование – ограничение социальных контактов ученика со сверстниками или другими значимыми лицами, принудительное территориальное ограничение.

5. Развращение – создание мотиваций асоциального поведения на воровство, проституцию, употребление алкоголя и наркотиков.

Все перечисленные формы психологического давления в том или ином варианте имеют место в каждой школе, все чаще переходя в физический травматизм [72, с. 20; 73].

Исследование О. У. Гогицаевой, И. А. Гобаевой показало, что чаще всего в школах встречается эмоциональное и физиче-

ское насилие; это: насмешки (38,4 %); отказ от общения (18,7 %); угрозы (33,4 %); систематическая необоснованная критика (46,9 %) и др.

Психологическое насилие не имеет гендерного аспекта: ему подвергаются как мальчики, так и девочки.

Преобладающее большинство школьников 5-х классов не осознает свои действия и поступки, как действия, унижающие другого человека, проявляя при этом безразличное нейтральное отношение. Большая же часть школьников 11-х классов осознанно подвергает насилию своих одноклассников, при этом испытывает удовлетворение, удовольствие [73].

Истязание животных детьми и подростками (зооагрессия) ст. 245 УК – также представляет собой факт физического насилия несовершеннолетних. Д. В. Жмуров подчеркивает особую немотивированность жестокости и садизма подростков. В частности, Д. Хеллман и Н. Блэкман «выяснили, что 75 % из тех, кто обвинялся в преступлениях, связанных с насилием над личностью, в детстве издевались над животными». По другим данным, свыше 85 % подростков, совершивших тяжкие преступления, ранее обращали на себя внимание жестокостью с животными (Семенова, 1970). Зооагрессия сопровождается следующими признаками: рецидивностью, провокативностью, немотивированностью, усугублением агрессии. Способы выражения зооагрессии многообразны: ударение животных об пол, стены, удушение, сбрасывание животных с крыш домов, поджигание, членовредительство, отрубание конечностей или головы, расстрел из оружия, умерщвление животных с помощью холодного оружия, утопление, натравливание других животных, причинение животному неоправданных страданий и др. Мотивы зооагрессии: связанные с расстройствами психики и поведения; познавательные мотивы (любопытность, интерес); импера-

тивные мотивы (из официальной санкции); корыстные мотивы (браконьерство, кража животных); враждебные мотивы (смещенная агрессия в виде мести) [98].

Сексуальное насилие – любое принудительное сексуальное действие или использование сексуальности другого человека. Большинство несовершеннолетних сексуальных насильников – мальчики (юноши), 5 % случаев насилия совершается девочками (девушками) преимущественно в отношении сиблингов (братьев, сестер в своей семье) или чужих детей, за которыми их наняли присматривать. Центральная характеристика подростка, склонного к сексуальным насильственным действиям, – плохое психологическое регулирование поведения и низкая адаптация, о чем свидетельствуют бедные социальные навыки, социальная изоляция, недостаточная уверенность в себе и неумение общаться [46]. Российское законодательство предусматривает серьезные наказания за насильственные действия сексуального характера (ст.ст. 131 УК РФ (изнасилование) и 132 УК РФ (насильственные действия сексуального характера), половое сношение с применением насилия или с угрозой его применения к потерпевшему или к другим лицам либо с использованием беспомощного состояния потерпевшего в отношении несовершеннолетнего лица, достигшего 16-тилетнего возраста (карается лишением свободы на срок от 8 до 15 лет). Половая неприкосновенность обязывает совершеннолетних лиц избегать сексуальных контактов с лицами, не достигшими 16-тилетнего возраста (действуют ст.ст. 134 и 135 УК РФ).

Вместе с тем в условиях сексуальной революции (В. Райх) как процессе коренных изменений в сексуальной жизни общества (отказ от консервативных норм общества типа секса вне брака, целомудрия и проч.) – Западная Европа, США (в 1970-х гг.) и Россия (в 1990-х гг.) – среди современных российских подрост-

ков, юношества увеличивается количество насильственных преступлений на сексуальной почве. В условиях раннего полового созревания несовершеннолетние испытывают дефицит психологической, нравственной зрелости. «Большинство сексуальных преступлений совершаются подростками в группе, в которую, как правило, входят одноклассники, жители одного микрорайона и т. п. Такие преступные группы обычно формируются спонтанно, однако, впоследствии некоторые из них способны к совершению серии изнасилований. В группе выделяется фигура лидера, который выполняет функцию инициатора и организатора подобных преступлений. В эту же группу иногда втягиваются весьма незрелые, склонные к аффилированному поведению подростки, для которых участие в изнасиловании является одновременно сексуальным дебютом» [46].

Внутренне деструктивное поведение также можно разделить на две группы: *аддиктивное* (зависимое, связано со стремлением ухода от реальности посредством использования психоактивных веществ, специфической активности, иррационального использования технических средств) и *связанное с дезориентацией личности* (суицидное, конформистское, нарциссическое, фанатическое, аутическое).

Аддикция – (от англ. Addiction – зависимость, пагубная привычка, привыкание) в широком смысле – ощущаемая человеком навязчивая потребность в определенной деятельности («фетишесозависимое поведение», Б. М. Коган). Развитие аддиктивного поведения начинается с фиксации, которая происходит при встрече с воздействием того, что произвело на будущего аддикта очень сильное впечатление, остающееся в памяти и легко извлекаемое из неглубокого подсознания. Особенность фиксации заключается в том, что она влечет за собой сильное желание повторить пережитое измененное состояние еще раз,

что повторяется все более часто. Постепенно мысли о реализациях, их осуществление занимают все большее количество времени, что мешает самовыражению в других направлениях и затрудняет критическое отношение. Во время аддитивных реализаций аддикт переживает очень интенсивные и приятные ощущения, которые не идут ни в какое сравнение с переживаниями, характерными для обычной жизни. «Приятность» этих состояний связана с возникающими у человека иллюзиями контроля, комфорта и совершенства. Жизнь вне реализации воспринимается как серая и неинтересная [199, с. 107–111]. К типичным психологическим параметрам зависимой личности относятся: инфантильность, внушаемость и подражательность, прогностическая некомпетентность, ригидность и упрямство, наивность, простодушие и чувственная непосредственность, любопытство и высокая поисковая активность, максимализм, эгоцентризм, яркость воображения, впечатлений и фантазий, нетерпеливость, склонность к риску и «вкус опасности», страх быть покинутым (В. Д. Менделевич).

В аддиктологии (науке, изучающей все виды физических и психических зависимостей, а также методы борьбы с ними) отсутствует единое мнение о причинах, механизмах формирования зависимого поведения, классификации аддикций. Обобщение имеющегося материала, актуального для социальной педагогики, позволило представить следующую классификацию аддикций:

- использование психоактивных веществ (ПАВ);
- использование специфической активности;
- иррациональное использование технических средств.

Кратко охарактеризуем их.

Использование ПАВ. Психоактивное вещество – это любое вещество, которое при введении в организм человека может изменять восприятие, настроение, способность к познанию, по-

ведение и двигательные функции. В работах В. А. Попова, Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского и др. ПАВ делят на «легальные» и «нелегальные» [277]. Легальные психоактивные вещества – те, «которые не запрещены законом к употреблению, хранению и распространению. Однако разрешение их употреблять не зависит от степени вредного влияния на психику и организм человека, скорее это связано с тем, что продажа и употребление таких веществ приносят доход, исторически обусловлены и объявление их вне закона сложно воспринимается обществом; это никотин (табак, сигареты, папиросы, сигары), алкоголь (все напитки, содержащие этиловый спирт), кофеин (крепкий кофе, чай). Большинство легальных ПАВ оказывают чрезвычайно вредный эффект на организм человека и губят множество жизней» [162].

«К нелегальным психоактивным веществам относятся вещества, употребление, распространение и хранение которых является противозаконным: это производные дикорастущей конопли – марихуана, гашиш, анаша; опиоиды (героин, опий, морфий); стимуляторы (экстази, кокаин, эфедрин, эфедрон, винт, первитин); галлюциногены (ЛСД); депрессанты (барбитураты и ряд других препаратов), а также целый ряд других веществ. В каждой стране существует целый список таких веществ, утвержденный правительством. Граждане, занимающиеся их хранением и распространением, склоняющие к их употреблению других людей, а также злобно уклоняющиеся от лечения по поводу зависимости от них, подлежат уголовной ответственности» [292].

Наиболее незащищенной группой населения, страдающей от психоактивных веществ, как подчеркивают В. А. Попов и др., «являются дети и подростки (средний возраст начинающего наркомана – 12–14 лет, но все чаще фиксируются факты детского наркопотребления, врожденной наркозависимости)» [246]. Неред-

ко в силу недостаточно развитого самосознания, тяги ко всему неизведанному, подрастающее поколение не осознает всю степень опасности первой пробы того или иного психостимулятора или антидепрессанта. Стремление показать свою независимость, продемонстрировать «взрослость» или причастность к референтной группе, удовлетворить желание быть «как все» ведет к превращению ребенка, молодого человека незаметно для себя в объект наркоторговли. Как правило, этому способствуют чувство одиночества, депривация положительных эмоций, инфантильность, семейная нестабильность, отчужденность от школьного сообщества, дезориентация в сфере позитивных интересов, несформированность ценностных ориентаций» [292].

«Современное российское общество крайне уязвимо в области наркотизации граждан. По данным ООН, наша страна – одна из лидеров по количеству наркозависимых, уступая первенство лишь Ирану и Афганистану. Пути проникновения наркотической идеологии в молодежную среду обретают все большую изощренность. Без преувеличения можно сказать о том, что любое досуговое мероприятие молодежи (будь то дискотека в ночном клубе, студенческая вечеринка в общежитии или рок-концерт на стадионе) потенциально – «точка невозврата», возможный перелом судьбы» [292].

Список аддикций сегодня весьма широк и постоянно продолжает расширяться дальше. В частности, это гэмблинг (англ. gambling – игра на деньги); кибераддикции (игровая, коммуникативная, селфи); ургентная аддикция (англ. urgency addiction) – постоянное внутреннее ощущение нехватки времени на какие-либо дела; религиозные, эротические, сексуальные, порноаддикции, шоппинг (от англ. Shopping) как навязчивая потребность постоянно совершать покупки; пищевое аддиктивное поведение как неконтролируемое поглощение чрезмерного количества еды и т. д.

Очевидна необходимость повышения компетентности педагогического сообщества в указанной области, ориентируясь на профилактическую и коррекционную работу с подопечными.

Использование специфической активности. Примеров специфической активности несовершеннолетних огромное количество, их список также постоянно расширяться; в частности, это руфинг, зацепинг, паркур, стритрейсинг, джампинг, скалолазание, сноубординг и горные лыжи, маунтинбайк, скейтбординг и др. В частности, руфинг – (от англ. *roof* – кровля, крыша) – крышелазание; зацепинг – способ передвижения, заключающийся в проезде на поездах и иных рельсовых транспортных средствах с их внешней стороны; паркур (от фр. *parcours*) – скоростное перемещение и преодоление препятствий с использованием прыжковых элементов, как правило, в городских условиях.

Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева указывают на то, что аддиктивное поведение характерно для людей с низкой переносимостью психологических затруднений, плохо адаптирующихся к быстрой смене жизненных обстоятельств, стремящихся в связи с этим быстрее и проще достичь психофизиологического комфорта. Аддикция для них становится универсальным средством бегства от реальной жизни. Психологические особенности несовершеннолетних, транслирующих аддиктивное поведение: сниженная переносимость трудностей повседневной жизни; скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством; внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами; стремление говорить неправду, обвинять других, уходить от ответственности в принятии решений; стереотипность, повторяемость поведения; зависимость, тревожность, иррациональность (дисфункции) в сфере межличностных отношений [151].

М. Гриффитс выявил *операциональные критерии, которые в сумме определяют зависимость* [363]:

- приоритетность (salience) – излюбленная деятельность приобрела первостепенное значение и преобладает в мыслях, чувствах и поступках (поведении);

- изменение настроения (mood modification) – относится к субъективному опыту человека и сопутствует состоянию поглощенности деятельностью (примерами могут служить состояние эмоционального подъема либо, наоборот, приобретение спокойствия при переходе к любимому занятию);

- толерантность (tolerance) – для достижения привычного эффекта требуется количественное увеличение параметров деятельности;

- симптомы разрыва (withdrawal symptoms) – возникновение неприятных ощущений или физиологических реакций при потере или внезапном сокращении возможностей заниматься любимой деятельностью;

- конфликт (conflict) – относится ко всем разновидностям конфликтов: интрапсихическим; межличностным (с окружающими людьми); с другими видами деятельности (работа, социальная жизнь, хобби и интересы);

- рецидив (relapse) – возврат к излюбленной ранее деятельности, иногда после многолетнего абстинентного периода.

Социальному педагогу, учителям, родителям необходимо знать **этапы развития зависимого поведения:**

1-й этап. Появляется «точка кристаллизации» в связи с переживанием интенсивной положительной эмоции (или устранением отрицательной) при определенном действии. Возникает понимание, что существует вещество или способ, вид активно-

сти, с помощью которого можно сравнительно легко изменить свое психическое состояние.

2-й этап. Устанавливается зависимый ритм, который выражается в определенной последовательности обращения к средствам зависимости.

3-й этап. Формируется зависимость как составляющая часть личности. В этот период к предмету зависимости прибегают лишь в связи с жизненными затруднениями. Существует внутренняя борьба между естественным и зависимым стилями жизни. Постепенно зависимый стиль вытесняет естественный и становится частью личности, методом выбора при встрече с реальными требованиями жизни; в этом периоде в ситуациях повышенного контроля, особой ответственности возможен контроль над своим пристрастием.

4-й этап. Период полного доминирования зависимого поведения, которое полностью определяет стиль жизни, отношения с окружающими; человек погружается в зависимость, отчуждается от общества [162].

Деструктивное поведение, связанное с дезориентацией личности (суицидное, конформистское, нарциссическое, фанатическое, аутическое), наиболее тесно связано с психическими, психологическими особенностями личности, ее расстройствами, клиническими проявлениями (хотя может быть связано с подражанием, принуждением).

Данные виды поведения глубоко изучены на уровне психиатрии (А. Е. Личко, П. Б. Ганнушкин и др. обосновывают эти личностные проявления акцентуациями субъекта: [180;181]). Тогда как для социально-педагогической сферы они в большей степени остаются слабо понимаемыми (следовательно, социальный педагог, учитель, воспитатель должны ориентироваться в по-

веденческой симптоматике детей и при необходимости рекомендовать родителям обращаться к медицинским специалистам).

Суицид – суицидальное поведение – это проявление суицидальной активности. Оно включает в себя суицидальные мысли, намерения, высказывания, угрозы, суицидальные покушения и попытки. При истинном суицидальном поведении намерение лишить себя жизни не только обдуманно, но и нередко долго «вынашивается» умышленное самоповреждение со смертельным исходом (лишение себя жизни) [6]. Психологический смысл такого явления, чаще всего, заключается в отреагировании аффекта, снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой человек волей неволей оказался. В работах М. А. Алимовой, Н. В. Говорина [6; 70] и др. подчеркивается, что «суицид занимает третье место в классификации причин смертности у населения (после онкологических болезней и заболеваний сердца). В соответствии с прогнозом ВОЗ в 2020 году приблизительно 1,5 миллиона людей во всем мире погибнут по причине самоубийства и в 10–20 раз большее их число совершит суицидальные попытки. По данным ВОЗ около 20 % самоубийств в мире приходится на подростковый и юношеский возраст.

В России, за последние 6–7 лет частота суицидов составила 19–20 случаев на 100 тысяч подростков. Средний показатель в мире – 7 случаев на 100 тысяч. Это выводит нашу страну на одно из первых мест в списке стран, где подросткам наиболее свойственно суицидальное поведение» (наряду с Литвой, США, Финляндией и др.).

Выделяется три основных вида суицида:

1) истинный суицид – осознанные действия, направленные на совершение акта самоубийства, лишение себя жизни. Это сопровождается размышлениями о смысле жизни, пережива-

ниями, которым предшествует депрессивное состояние или угнетенное настроение;

2) демонстративный суицид с желанием умереть не связан. Это скорее способ обратить внимание других на свои проблемы, своеобразный призыв о помощи, шантаж, которые используют слабые люди, не имеющие других способов воздействия;

3) скрытый, или непрямой, суицид (косвенное самоубийство) – это завуалированное самоубийство, саморазрушающее поведение, направленное на резкое либо постепенное снижение длительности своей жизни. Это своеобразная игра со смертью (осознанное употребление в больших дозах алкоголя, никотина, сильных наркотиков, занятие экстремальными видами спорта, самоизоляция). Человек отдает себе отчет, что подобное поведение опасно для его жизни, но продолжает вести себя подобным образом.

Для социального педагога актуальна концепция А. Г. Амбрумовой, в которой причина детско-подросткового суицида рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта [7]. Основные причины суицида у несовершеннолетних: низкая самооценка, переживание некомпетентности, стыда за себя; уязвленное чувство собственного достоинства; беспомощность, изоляция, безнадежность, дисгармония в семье, ранняя половая жизнь и наступление нежеланной беременности, расставание с любимым.

Конформизм – морально-психологическое понятие, обозначающее приспособленчество, пассивное принятие существующего социального порядка, политического режима и т.д., а также готовность соглашаться с господствующими мнениями и взглядами, общими настроениями, распространенными в обществе (С. Милгрэм и др.). *Конформистское поведение* связано

с личностью, некритично принимающей происходящие события, ориентированной на установку не выделяться, слиться со средой. Как правило, такое поведение формируется у детей, по отношению к которым реализуется авторитарный стиль педагогической деятельности. Постоянно переживая давление авторитетов, такой ребенок, как правило, занимает подчиненную позицию, становится безынициативным, чрезмерно уступчивым, зависимым от мнения окружающих (А. В. Холодовская).

А. Е. Личко создал классификацию характеров подростков, в которой использовал конформность как акцентуацию характера. Психопатий конформного типа не существует, он встречается в чистом виде только в форме акцентуаций и поэтому в клинические систематики не включался [179; 181].

В работах В. Э. Чудновского выделяется два типа конформного поведения – внутреннего и внешнего подчинения. Внутреннее заключается в том, что, в основном, индивиды воспринимают мнение общественности как свое личное и пользуются им не только в обусловленной ситуации, но и за пределами возникшего диспута. Внутреннее подчинение тоже делится на две формы. Первая говорит о бездумном принятии мнения группы по принципу «большинство всегда право». В рамках второй формы человек тоже соглашается с мнением окружающих, но при этом вырабатывает свое логическое объяснение проблеме и происходящему. Вместе с тем внешнее подчинение может быть двух видов: сознательное приспособление к жизнедеятельности окружающих, сопровождающееся внутренними конфликтами и без такого сопровождения. По мнению автора, представленная логика вещей сочетает в себе две противоречивые тенденции: устремления индивида быть в согласии с обществом и желание находиться в ладу с самим собой [338]. В исследованиях конформности обнаружилась еще одна возможная позиция – нега-

тивизм, сопротивление индивида давлению группы, отрицание во что бы то ни стало всех стандартов группы.

Нарциссизм – это свойство характера, заключающееся в чрезмерной самовлюбленности и завышенной самооценке – грандиозности, в большинстве случаев не соответствующей действительности. *Нарциссическое поведение* – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам и ролевым предназначениям. Первые проявления наблюдаются в детском и подростковом возрасте и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения, зависимостью подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций. Н. Шварц-Салант указывает на чрезмерную любовь таких людей к самим себе, за которой они не видят чувств, желаний, потребностей окружающих их людей. Однако в данном случае «то, что другие принимают за самовлюбленность, поглощенность самим собой, – это лишь внешнее проявление мощной психической защиты – от душевной боли, неуверенности в себе, хрупкой идентичности». Такие люди нуждаются в системной психотерапевтической работе [340]. Очевидно, что подростки, юношество с такими характеристиками часто становятся участниками неформальных молодежных объединений типа панков, готов, эмо и проч. Характеристики нарциссизма фиксируются в поведении участников соцсетей, систематически выставляющих информацию о фактах своей личной жизни, а также телепередач – шоу, в которых непрофессионально, на обывательском уровне обсуждаются вопросы сугубо интимного содержания; селфиманов – субъектов, устремленных к максимальному собственному фото-, видеозапечатлению.

Фанатизм – это сложный феномен, отличающийся совместным действием личностно-бытийных, культурно-мировоззренческих, социально-политических факторов. В нем сочетаются социально-экономические условия, благоприятствующие расколу личностной целостности, отдалению человека от подлинной самореализации, культурных стандартов общества, влияющих на разрушение традиций, социальных и личностных конфликтов.

Сущность фанатизма, согласно О. К. Токтомазову, заключается «в потребностной подмене – когда вместо потребностей высшего уровня, ориентированных на самореализацию человека, актуализируются псевдопотребности, которые, не будучи витальными, в то же время не являются высшими. Фрустрация высших духовных потребностей и потребностей в самореализации, сведение их к усложненному, изощренному удовлетворению витальных и престижно-статусных потребностей вызывает накопление негативного психосоциального потенциала, выражающегося в фанатичной идеологии и деятельности» [301]. Фанатизм ориентирует человека на крайнюю приверженность каким-либо идеям, установкам, целям. Подростки, юношество, отличающиеся данной характеристикой, включаются в фанатские клубы, утрачивая личную идентичность, самостоятельность, критичность. Роль социального педагога, учителя, родителей – не только осуществлять профилактическую, коррекционную деятельность с такими подопечными, ориентируя их на позитивную социальную деятельность, но и научиться отличать фанатическую приверженность от глубоких нравственных чувств (патриотизма, преданности и т. д.).

Аутическое поведение в работах А. Л. Венгера, Ю. А. Клейберга и др. сопрягается с коммуникативными девиациями как отклонениями в поведении, охватывающими сферу общения. Оно характеризуется «отсутствием приспособления к

действительности и требованиям повседневной жизни с уходом в мир фантазий, мечтаний, отказом от общения и выбором одиночества» [128].

Внешние проявления аутического поведения: одиночество, замкнутость; трудности коммуникации; стереотипность поведения; нарушение эмоциональных связей; страх изменений; нестандартность социального взаимодействия; неравномерное развитие интеллектуальных способностей. Перечисленные характеристики указывают на необходимость организации комплексного социально-педагогического, психологического сопровождения таких детей, подростков, юношества в течение длительного времени, содействуя им в эффективной социализации, в развитии необходимых личностных, коммуникативных качеств, формировании актуальных навыков жизнедеятельности, целесообразной модели поведения.

Рассмотрение широкого спектра отклонений в поведении несовершеннолетних требует анализа обуславливающих их детерминант, которые убедительно обобщены Т. В. Егоровой и др.; это:

Группа объективных детерминант:

– социально-экономические диспропорции (либерализация российской экономики, положительное само по себе явление, вместе с тем всегда связано с нестабильностью развития рынка труда, риском безработицы, имущественным расслоением и т. д., что зачастую приводит к моральной неудовлетворенности и как следствие деструкции);

– рассогласованность сознания и бытия, индивидуального сознания и общественного (преобразование системы базовых ценностей, связанное с демократическими изменениями в стране, ведущими к контрастности в ценностном аспекте проводимых в стране реформ по отношению к массовому сознанию российского общества, обуславливает доминирование различ-

ных форм индивидуального сопротивления, проявляющегося, в том числе, в деструктивных проявлениях в поведении).

Группа субъективных детерминант:

- деформации духовно-нравственной сферы личности (взгляды, мотивы, привычки и т. п.);

- десоциализация («процесс, противоположный социализации, подразумевающий усвоение индивидом отрицательных, негативных норм и ценностей, включения его в систему общественных взаимоотношений, поддерживающих данные нормы и ценности и самостоятельное осознанное воспроизводство индивидом усвоенных норм и ценностей в своем поведении; десоциализация сопровождается утратой индивидом просоциальных ценностей и норм и его отчуждением от просоциального окружения»).

Следует различать *уровни функционирования* детерминант деструктивных проявлений:

- общесоциальный, определяемый противоречиями развития социальной системы страны;

- специально-криминологический, связанный со спецификой современной преступности и существованием целых сфер криминальных высокоприбыльных видов деятельности, что оказывает негативное стимулирующее влияние на определенные социальные группы общества;

- индивидуальный, обусловленный возрастными, внутри- и межличностными конфликтами, психофизиологическими особенностями личности.

Виды детерминант по содержанию:

- социально-психологические (безверие, потребительство, цинизм и т. д.);

- организационно-управленческие (отсутствие должного контроля в различных сферах жизни и деятельности, разобщенность

действий государственных, муниципальных, правоохранительных органов, ненадлежащая координация и взаимодействие с социальными, образовательными и медицинскими учреждениями);

– культурно-воспитательные (бесконтрольное развитие деструктивных объединений, использующих возможности СМИ и интернета, отчуждение от профилактики и т. д.).

Факторы деструктивных проявлений (как правило, проявляются комплексно, несмотря на условное разделение на группы):

1) геополитические (изменение политического, экономического, социального статуса региона, района и т. д.);

2) экономические (низкая заработная плата, отсутствие работы, системы трудоустройства);

3) социальные (недостаточные перспективы на приобретение специальности, переизбыток свободного времени, отсутствие условий для организации просоциального досуга, коммерциализация сфер досуга, спорта, творчества);

4) культурные (изменение культурных норм: частного и общего характера);

5) медицинские;

6) психофизические;

7) психологические (недостаточная развитость личностных сфер: эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной; несформированность системы гуманистических ценностей; выраженные акцентуации характера);

8) педагогические (неэффективное воспитательное влияние, когда учреждение, организация не обеспечивают комплексную профилактику деструктивных проявлений или реализуют ее ситуативно, «для галочки»; ненацеленность коллектива на самовоспитание; дефицит образовательных условий, их формализация и т. п.).

Для реализации грамотных профилактических мероприятий важным является анализ причин деструктивных проявлений, которые условно можно разделить на внешние и внутренние.

К внутренним относятся биологические и психологические.

Биологические причины связаны с нейрофизиологическими особенностями личности и обусловлены состоянием и типологическими свойствами нервной и эндокринной систем человека:

- определенные повреждения лобной доли коры головного мозга;
- органическая недостаточность головного мозга, включая парциальную интеллектуальную недостаточность;
- наследственные, травматические и алкоголические включения задерживающих центров головного мозга;
- дисбаланс мозговых нейротрансмиттеров;
- особенности функционирования гормональной системы;
- гипогликемия;
- генетические факторы риска в развитии предрасположенности к разрушению личности посредством приема наркотиков и алкоголя;
- травмы и осложнения при беременности и родах, которые могут привести к осложнениям в развитии центральной нервной системы личности;
- влияние пищевых пептидов и аминокислот на изменение психофизиологического состояния личности.

Выделив возможные биологические причины, необходимо отметить, что деструктивные проявления не находятся в прямой зависимости от них. Конечно, не следует пренебрегать данными исследований об их возможном влиянии, вместе с тем, не стоит абсолютизировать их роль в понимании причин деструктивности, так как для того, чтобы способствовать деструктивным прояв-

лениям они должны вступить во взаимодействие с психологическими и социальными причинами.

Психологические причины характеризуют субъективное, социально обусловленное отражение действительности в идеальных образах, на основе которых происходит активное взаимодействие человека со средой, ориентация и регуляция его деятельности:

- фрустрации (критические состояния, проявляющиеся в гнеущем напряжении, тревожности, чувстве безысходности), в том числе социальные, в связи с падением уровня возможностей для удовлетворения социогенных потребностей и самоутверждения в социально приемлемых формах социального функционирования;

- деструктивные установки личности;

- акцентуированность характера (чрезмерная выраженность отдельных черт и их сочетаний, представляющая крайние варианты нормы, граничащие с психопатологиями);

- несформированность эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, коммуникативной, экзистенциальной сфер личности.

Внешние объективные причины деструктивных проявлений обусловлены социокультурной средой и связаны со снижением уровня социальной компетенции людей, необходимой как для личности, так и для общества, его социального функционирования, и разделяются на социальные и социально-педагогические.

К социальным причинам относятся:

- различный социальный и культурный опыт, накопленный разными группами людей, личностями;

- информационные различия между отдельными социальными группами, воспринимаемые как «свои» и «чужие»;

- нисходящая социальная мобильность (несоответствие объективных свойств человека и социальных возможностей в обществе);

- негативное влияние средств массовой информации и коммуникации, в результате которого люди становятся заложниками информационной деструктивной экспансии;

- рост уровня маргинализации населения;

- увеличение преступности и культурного вандализма;

- распространенность в обществе толерантного отношения к деструктивным проявлениям;

- принадлежность к неформальным объединениям деструктивной направленности;

- затянувшееся решение проблемы профилактики деструктивных проявлений в психолого-педагогической и управленческой сфере;

- отсутствие заинтересованности государственных органов в эффективности профилактической работы на первичном уровне;

- непрочность межуровневых связей на всех этапах: от разработки профилактических программ, назначения конкретных исполнителей до их реализации;

- недоступность в большинстве случаев социально-педагогической и психологической поддержки для граждан;

- приоритет решения проблем деструктивных проявлений в пользу правоохранительных органов, чьи способы реагирования обычно не выходят за рамки карательных и принудительных мер.

Среди социально-педагогических причин следует выделить:

- недостаточный уровень развития способности к самовоспитанию, саморазвитию и как результат инфантилизация личности, ведущая к росту социального иждивенчества, социального паразитизма, социальных девиаций;

- снижение уровня развития социального самосознания, ведущее к диффузии идентичности личности и утрате возможностей осознания себя в качестве социального субъекта (социально некомпетентная личность);

- десубъективизация личности, вследствие дефицита личностных потенциалов, определяющих формирование адекватного социальной реальности уровня социальной зрелости личности;

- структурная дезинтеграция социального интеллекта личности, определяющая рост социальных конфликтов, социально-го аутизма, социальной невротизации и конфронтации людей;

- социальная дезинтеграция, которая постепенно самоопределяется как механизм дифференциации общества и детерминанта социальной конфронтации;

- ориентация на патологическую адаптацию как деструктивный механизм компенсации социальной незрелости и социального инфантилизма;

- отказ от конструктивных форм самоутверждения личности в обществе в пользу деструктивных проявлений в решении всех проблем.

Условиями, способствующими реализации вышеназванных причин и факторов, находящихся в каждом конкретном случае в сложной пространственно-временной и функциональной зависимости, выступают условия социализации макро-, мезо- и микроуровня:

- ценностно-нормативный кризис в обществе, аномия (Э. Дюркгейм), ведущие к отчуждению и одиночеству;

- геополитическое переустройство мира, связанное с идеологической, мировоззренческой трансформацией общественно-го сознания;

- несовершенство законодательной базы страны, коррупция во всех сферах жизнедеятельности;

- проблемы социального воспитания в семье, образовательных и производственных организациях;
- нарушение структуры и функций семьи.

Вопросы и задания:

1. Что означают понятия «поведение», «норма поведения», «нормативное поведение», «культурная норма»?
2. Как характеризуется социокультурная норма в современном гуманитарном знании?
3. Каковы нормальные человеческие условия жизни (по П. Ф. Лесгафту)? Воспитание детей (по А. С. Макаренко)?
4. В чем выражается нормативность социальной группы (по В. В. Зеньковскому)?
5. Как в научной литературе представлены формы культуры? В чем заключается специфика каждой формы? Обоснуйте личностную приверженность к той или иной форме культуры.
6. Раскройте особенности просоциального (конструктивного) профиля социальной педагогики.
7. Охарактеризуйте сущность асоциальных отклонений в поведении несовершеннолетних.
8. Охарактеризуйте виды отклоняющегося поведения в контексте классификации И. В. Ульяновой.
9. В чем заключается специфика молодежных субкультур?
10. Что такое «социальный иммунитет»? Каковы индикаторы его измерения?
11. Подберите видеоролики, фотографии, где отражены различные виды отклоняющегося поведения несовершеннолетних; дайте научное обоснование своим выводам. Представьте алгоритм деятельности сотрудника ПДН ОВД в связи с конкретной социально-педагогической проблемой.

ГЛАВА 4

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

4.1. Виды социальных институтов и развитие современной системы служб социальной помощи семье, несовершеннолетним

В цивилизованном обществе функционируют социальные институты. *Социальный институт* (институт – от лат. institutum учреждение) – это исторически сложившаяся, устойчивая форма организации совместной деятельности людей, реализующих определенные функции в обществе, главная из которых – удовлетворение социальных потребностей. Так, потребность человечества в воспроизводстве рода в течение веков закрепились в институте семьи и брака, потребность в безопасности и социальном порядке была удовлетворена благодаря оформлению политических институтов, прежде всего, – государства, суда, армии, потребность в социализации подрастающего поколения, подготовке кадров – в институтах образования, науки и культуры и т. д.

Процесс институционализации состоит в упорядочении, стандартизации, организационном оформлении и законодательном регулировании тех связей и отношений в обществе, которые «претендуют» на превращение в социальный институт. В рамках социальных институтов обеспечивается совместное достижение членами общества целей на основе выполняемых ими своих социальных ролей, задаваемых социальными ценностями, нормами и образцами поведения. Социальные институты тесно связаны с идеологией и ценностной системой общества, их

деятельность контролируется государством, обществом, а сами институты контролируют поведение индивидов, обладая системами поощрений и санкций; социальные институты обладают необходимыми материальными средствами и ресурсами.

По мере усложнения общественных отношений наблюдаются развитие и увеличение числа социальных институтов, их дифференциация, постоянно происходят внутренние изменения в связи с новыми задачами, функциями.

Понятие «институт» включает в себя также группу людей, выполняющих определенные функции. В этом случае можно говорить об институте классных руководителей, наставников, уполномоченных по защите прав несовершеннолетних, социальных педагогов, врачей.

Я. Щепальский выделил следующие элементы социальных институтов [349]:

- 1) цель и сфера деятельности социального института;
- 2) функции;
- 3) социальные роли и статусы;
- 4) средства и учреждения, выполняющие функции данного института.

Традиционно социальные институты представлены в таблице 4.1.

Структуру социального института образуют:

- социальные группы и социальные организации, призванные удовлетворять потребности групп, личности;
- совокупность норм, социальных ценностей и образцов поведения, которые обеспечивают удовлетворение потребностей;
- система символов, регулирующих отношения в сфере деятельности (флаг, форма и т. д.);

- идеологические обоснования деятельности социального института;
- социальные ресурсы, используемые в деятельности института.

Таблица 4.1

Типы социальных институтов

Типы институтов	Конкретный социальный институт (примеры)	Какие потребности удовлетворяет
Экономические	Производство Рынок Собственность Банки	1. Создание материальных благ 2. Добывание средств существования
Политические	Государство Гражданское общество Институт власти	1. Потребность в безопасности 2. Поддержание социального порядка
Институт семьи	Семья Брак Воспитание	1. Продолжение рода 2. Социализация
Культурные	Наука Образование Религия	1. Передача опыта 2. Духовные потребности

К признакам социального института относятся:

- совокупность учреждений, социальных групп, целью которых является удовлетворение тех или иных потребностей общества;
- система культурных образцов, норм, ценностей, символов;
- система поведения в соответствии с этими нормами и образцами;
- материальные и человеческие ресурсы, необходимые для решения задач;
- общественно признанная миссия, цель, идеология.

Представим *признаки института на примере системы образования*. Оно включает в себя:

- преподавателей/учителей, чиновников, администрации учебных заведений и т. д.;
- нормы поведения обучающихся, отношение общества к системе образования;
- сложившуюся практику отношений между педагогами и обучающимися;
- здания, аудитории, учебные пособия;
- миссию – удовлетворение потребности общества в воспитанных, хорошо обученных субъектах образовательного процесса.

Сама по себе фиксация социокультурных ценностей в форме социальных институтов еще не обеспечивает их эффективно-го функционирования. Для их «работы» необходимо, чтобы эти ценности стали достоянием внутреннего мира человека и получили признание со стороны социальных общностей. Усвоение членами общества социокультурных ценностей составляет содержание процесса их социализации, огромная роль в которой отводится институту образования.

Типы функций социальных институтов:

Общие функции:

1. Функция закрепления и воспроизводства общественных отношений – система правил и норм поведения, закрепляющих, стандартизирующих поведение каждого члена института и делающих это поведение предсказуемым.
2. Регулятивная функция – выработанный социальным институтом шаблон поведения, норм и контроля, регулирующий взаимоотношения между членами общества (т. е. социальный институт как элемент социального контроля).

3. Интегративная функция – процессы сплочения, взаимозависимости и взаимответственности членов социальных групп.

4. Транслирующая функция – передача социального опыта, позволяющая индивидам социализироваться к его ценностям, нормам и ролям.

5. Коммуникативная функция – распространение информации как внутри института с целью управления и контроля над соблюдением норм, так и передача ее при взаимодействии с другими институтами.

Частные функции:

1. Социальный институт брака и семьи реализует функцию воспроизводства членов общества совместно с соответствующими подразделениями государства и частными предприятиями (женские консультации, родильные дома, сеть детских медицинских учреждений, органы поддержки и укрепления семьи и др.).

2. Социальный институт здоровья ответственен за поддержание здоровья населения (поликлиники, госпитали и другие лечебные учреждения, а также органы государства, организующие процесс поддержания и укрепления здоровья).

3. Социальный институт производства средств существования выполняет созидательную функцию.

4. Социальный институт права выполняет функцию разработки правовых документов и ведает соблюдением законов и правовых норм и т. д.

В каждом социальном институте сложным образом переплетаются разнообразные сферы жизнедеятельности общества: экономические, политические, нравственные, правовые и иные отношения, благодаря чему обеспечивается преемственность в использовании культурных ценностей, передаче навыков и норм социального поведения, осуществляется социализация человека. На-

пример, институт образования тесно связан с институтом семьи, институтами правопорядка и социального контроля и т. д.

Нормативно-организационная природа социальных институтов позволяет говорить о двух их типах:

– *государственные*, официальные, юридически закреплённые и обеспеченные властью социальные институты с жесткими нормативами их деятельности: парламент, дума, правительство, мэрия, суд, прокуратура, армия, школа, вуз, семья, полиция, тюрьмы, воспитательные колонии, оздоровительные лагеря, больницы, музеи, дома творчества, клубы, учреждения культуры и спорта;

– *общественные*, неофициальные социальные институты двух видов: юридически оформленные – партии, движения, союзы, объединения, фирмы; неформальные, юридически незафиксированные объединения, группы, сообщества – творческие коллективы, криминальные структуры, подпольные организации.

При всем этом каждый социальный институт имеет собственную структуру и определенную нормативность деятельности: устав, кодекс, правила, регламентацию, условия входа и выхода. Нормативность является гарантией стабильности, устойчивости института.

В целом, социум можно рассматривать как систему социальных институтов населенного пункта, каждый из которых обладает своим воспитательным и жизненным потенциалом, активно используемым в социально-педагогической деятельности.

Система социальных институтов в широком смысле в цивилизованных обществах универсальна, несмотря на разный уровень их развитости. Тогда как, говоря о конкретных институциональных сферах (например, семье, образовательной системе), следует обращать внимание на узкие, специализированные сферы. Социальные институты, равно как и каждое из образований социума, обладают различными ресурсами и воз-

возможностями, среди которых педагогический потенциал, так или иначе участвующий в социализации детей и подростков. Кроме того, в данном случае значительную роль в организации помощи и поддержки детству играют национальные традиции общества, страны. В связи с этим следует понимать, что возможный сугубо механический, формальный перенос модели социальной деятельности одной страны на почву другой страны будет неэффективен. Изучая опыт социально-педагогической, социальной работы, необходимо выстраивать национально обоснованную и национально ориентированную деятельность социальных институтов с учетом каких-либо (экспериментально апробированных) актуальных новшеств.

В качестве примера социального института семьи обратимся к системе социальных служб семьи в Российской Федерации.

Службы семьи – один из механизмов регулирования брачно-семейных отношений в рамках социальной работы с семьей, основная цель которого обеспечить оптимальное выполнение семьей всех разнообразных функций, прежде всего, воспитательной, репродуктивной, терапевтической, способствовать совершенствованию внутрисемейных отношений, гармоничному развитию личности супругов и их детей, стабилизации брака, содействовать защите детства и т. д.

В научном плане следует обратить внимание на то, что в России в начале 90-х годов XX в. почти одновременно на государственном уровне в жизнь общества были введены *институт социальной работы и институт социальной педагогики*, призванные во многом оказать помощь социально незащищенным слоям населения. С тех пор обе эти сферы практической деятельности активно функционируют, развиваются и соответствующие области научного знания; ведется соответствующая профессиональная подготовка специалистов. Их объединяют куль-

турно-исторические традиции отношения к людям, требующим особой заботы и внимания. Не случайно «милосердие», «благотворительность», «помощь» и другие понятия широко используются и в социальной педагогике, и в социальной работе.

Вместе с тем объектом социальной работы является человек, нуждающийся в помощи в процессе его социальной жизни, т. е. человек как социальный субъект, независимо от его возраста (Л. С. Алексеева, Л. Г. Гуслякова, В. И. Жуков, И. Г. Зайнышева, О. В. Заяц, П. Д. Павленок, А. М. Панов, Л. И. Савинова, Е. И. Холостова и др.). Тогда как в центре внимания социальной педагогики находится ребенок, который требует помощи в процессе его социализации – «превращения» индивида в социального субъекта, т. е. ребенок как развивающаяся, формирующаяся в социально-педагогических условиях личность с учетом ее активности, самостоятельности (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев: [60; 194]). Субъекты, которым оказывается помощь в трудных жизненных ситуациях, в социальной работе, как правило, называются клиентами, их сопровождают «социальные работники». В социальной педагогике субъектами, с одной стороны, являются дети и те взрослые, которые включены в их социально-педагогическое взаимодействие (родители, учителя и т. д.); с другой стороны, сопровождающие их социальные педагоги.

А. В. Королева разработала сравнительную таблицу, отражающую специфику деятельности социального педагога и социального работника (*табл. 4.2*):

**Специфика деятельности социального педагога
и социального работника**

Параметры	Социальный педагог	Социальный работник
Цель	Создание условий для психологического комфорта и безопасности индивида, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах	Удовлетворение социально гарантированных групповых и личностных интересов и потребностей различных слоев населения с учетом социального положения, специфики их социальных проблем
Объект	Человек, нуждающийся в социально-педагогической помощи	Человек, имеющий социальную проблему, которую он не может решить самостоятельно
Предмет	Социально-педагогический процесс развития, воспитания, коррекции или реабилитации и др. Методы и методика проведения социально-педагогических прогнозирования, оценки (экспертизы)	Оказание материальной помощи, социальная защита человека, процесс консультирования, процесс социального обслуживания человека с особыми нуждами и др.

Продолжение табл. 4.2

Параметры	Социальный педагог	Социальный работник
Основные функции	Образовательно-воспитательная (обеспечение целенаправленного влияния социальных институтов на поведение и деятельность подопечного, постановка и решение задачи полноценного использования в воспитательном процессе средств и возможностей общества, микросреды и самой личности как активного субъекта воспитательного процесса)	Диагностическая (изучение особенностей семьи, группы людей, личности, степени и направленности влияния на них микросреды и постановка «социального диагноза»). Прогностическая (прогнозирование развития событий, процессов, происходящих в семье, группе, обществе; разработка определенных моделей социального поведения)
Основные функции	Диагностическая (постановка «социально-педагогического диагноза», изучение психологических возрастных и индивидуальных особенностей и способностей человека, проникновение в мир его интересов; диагностика характера отношений между людьми; выявление позитивных и негативных проблем)	Правозащитная (использование законов и правовых актов, направленных на оказание социальной помощи и поддержки клиенту, на защиту его интересов). Организационная (посредническая помощь в направлении деятельности социальных служб на оказание различных видов социальных услуг населению)

Продолжение табл. 4.2

Параметры	Социальный педагог	Социальный работник
Основные функции	Организаторская (организация социальной деятельности, инициативы, творчества; влияние на содержание досуга; помощь в трудоустройстве, профессиональной ориентации и адаптации деятельности подростков и молодежных объединений; влияние на взаимодействие медицинских, образовательных, культурных, спортивных, правовых учреждений, обществ и благотворительных организаций в социальной поддержке) Организационно-коммуникативная (способствование включению добровольных помощников, населения микрорайона в социальную работу, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты, сосредоточение информации и налаживание взаимодействия между различными социальными институтами в их работе с подопечным)	Предупредительно-профилактическая (задействование различных механизмов (юридических, психологических, медицинских, педагогических) предупреждения и преодоления негативных явлений) Социально-медицинская (своевременная организация работы по профилактике болезней, по преодолению болезненных состояний, по реабилитации после излечения) Социально-медицинская (своевременная организация работы по профилактике болезней, по преодолению болезненных состояний, по реабилитации после излечения)

Продолжение табл. 4.2

Цель	Социальный педагог	Социальный работник
Основные функции	Охранно-защитная (использование имеющегося арсенала правовых норм для защиты прав и интересов клиентов, содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на подопечных) Прогностическая (участие в программировании процесса социального развития конкретного микросоциума, деятельности различных институтов, задействованных в социальной сфере)	Социально-бытовая (способствование в оказании необходимой помощи различным категориям населения (инвалидам, людям пожилого возраста, молодым семьям и др.), в улучшении их жилищных условий, организации нормального быта) Коммуникативная (установление контактов с нуждающимися в той или иной помощи и поддержке, организация обмена информацией, способствование включению различных институтов общества в деятельность социальных служб) Правозащитная (использование законов и правовых актов, направленных на оказание социальной помощи и поддержки клиенту, на защиту его интересов)

Продолжение табл. 4.2

Цель	Социальный педагог	Социальный работник
Основные функции	Предупредительно-профилактическая (приведение в действие социально-правовых, юридических, психологических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений; организация оказания социотерапевтической помощи нуждающимся, обеспечение защиты их прав)	Организационная (посредническая помощь в направлении деятельности социальных служб на оказание различных видов социальных услуг населению) Предупредительно-профилактическая (задействование различных механизмов (юридических, психологических, медицинских, педагогических) предупреждения и преодоления негативных явлений) Социально-педагогическая (выявление интересов и потребностей людей в различных видах деятельности (культурно-досуговая, спортивно-оздоровительная, а также техническое и художественное творчество, туризм) и привлечение к работе с ними)

Продолжение табл. 4.2

Цель	Социальный педагог	Социальный работник
Основные функции	—	Рекламно-пропагандистская (организация рекламы социальных услуг, пропаганда идей социальной защиты человека) Нравственно-гуманистическая (своеобразная концентрация определенных свойств всех других функций), придание социальной работе высоких гуманистических целей, создание условий для достойного функционирования человека, групп и слоев в обществе)
Отличия	Социальный педагог, в отличие от социального работника, занимается проблемами социального, гуманистического и нравственного воспитания детей и молодежи. Если предметом деятельности социального работника является предоставление различных материальных и социальных услуг, то предметом социально-педагогической работы является ряд социальных, психологических и воспитательных процессов и их оценка. Социальный педагог по своему функционалу является специалистом, занимающимся проблемами социализации личности и предупреждением их появления, а социальный работник работает уже со сложившейся трудной жизненной ситуацией клиента. Также социальный педагог должен создавать благоприятные условия для гармоничного развития личности, причем, не только в плане ее социализации	

Общее	Оказание социальных услуг. Объектом профессиональной деятельности является человек, имеющий проблемы. Осуществление патронажа над лицами, нуждающимися в оказании содействия в решении их проблем. Создание положительных условий развития индивида в социальных условиях

Социальная помощь – это комплекс гуманитарных услуг представителям из экономически необеспеченных, социально слабым, психологически уязвимым слоев и групп населения в целях улучшения их способности к социальному функционированию. Она носит, как правило, характер периодических и единовременных доплат к пенсиям и пособиям, а также долговременных услуг (медицинских, психологических, правовых, педагогических, бытовых и др.) в целях оказания адресной поддержки наименее защищенным слоям населения, ликвидации или нейтрализации критических жизненных ситуаций, вызываемых неблагоприятными социально-экономическими условиями.

В системе социальной помощи на современном этапе развития российского общества возрастает роль социально-педагогической деятельности по поддержке инвалидов – лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности.

Социально-педагогическая деятельность имеет междисциплинарный характер, так как тесно связана с экономическими, политическими и личностными условиями жизнедеятельности человека, с государственной социальной политикой, коммуникативными возможностями индивида в сфере социальной жизни на всех уровнях социума. Она осуществляется усилиями специалистов различных профилей, но ведущая, интегрирую-

щая роль в этом процессе принадлежит социальным педагогам (схема 4.1).

Эффективное функционирование социальных институтов тесно связано с конкретной инфраструктурой. *Инфраструктура* – это составные части общего устройства экономической или политической жизни, носящие подчиненный, вспомогательный характер и обеспечивающие нормальную деятельность экономической или политической системы в целом (например, транспорт, связь, торговля, материально-техническое снабжение, охрана окружающей среды и др.).

Социальная инфраструктура – совокупность органов и учреждений, материальная и нормативно-законодательная база, обеспечивающие удовлетворение социальных потребностей граждан и защиту их социальных прав. Это совокупность таких отраслей, как наука, образование, торговля, здравоохранение, общественное питание, социальная защита населения, жилищно-коммунальное хозяйство и др. В свою очередь, каждая отрасль также имеет свою, характерную для нее, отраслевую инфраструктуру.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЛУЖБЫ СЕМЬИ

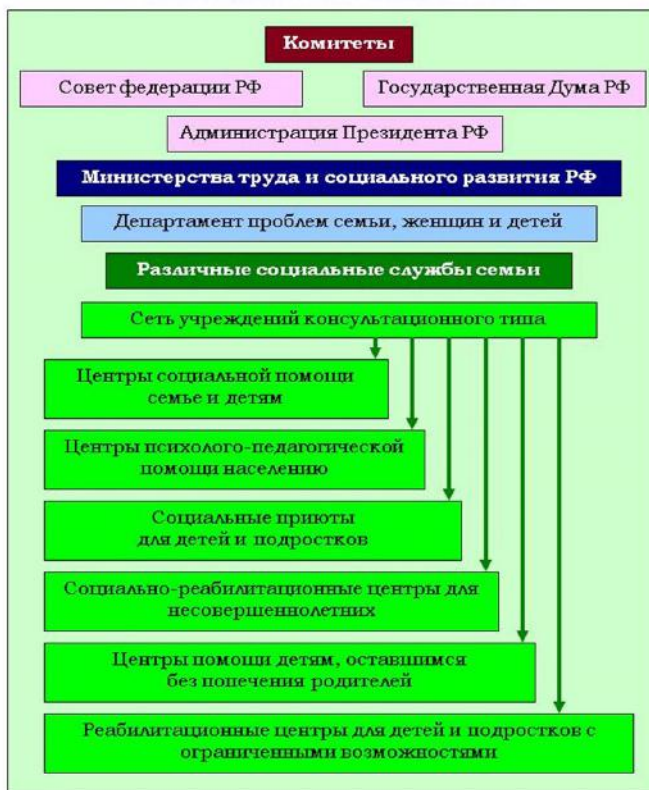


Схема 4.1. Социальные службы семьи

По отношению к социальной деятельности социальная инфраструктура является внешней системой, которая обуславливает эффективность функционирования всего социального комплекса. Социальная инфраструктура включает в себя следующие уровни:

1) *высший управленческий уровень* (Правительство Российской Федерации и соответствующие министерства – например, Министерство образования Российской Федерации, Министерство труда и социального развития, министерство здравоохранения и др.; а также комитеты, службы и комиссии – например, комитет по делам молодежи; комитет по физической культуре, спорту и туризму; комиссии по вопросам женщин, по вопросам семьи и др.); в настоящее время Министерство образования и науки Российской Федерации разделено на Министерство просвещения и Министерство науки и высшего образования; Министерство просвещения реализует государственную политику и нормативно-правовое регулирование в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, воспитания, опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся, а также функции по оказанию государственных услуг и управлению государственным имуществом в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, воспитания; Министерство науки и высшего образования ориентировано на выработку и реализацию «государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, нанотехнологий, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов»;

2) *уровень региональных и муниципальных органов и учреждений* (органы и учреждения на местах, которые руководят решением тех или иных социальных вопросов, осуществляют конкретные акты социальной политики – выполняют управленческие функции; а также функциональные учреждения – школы, больницы, институты, библиотеки, центры социального обслуживания различных категорий населения и т. д.);

3) *неправительственные организации и учреждения благотворительной и социальной направленности* (ассоциации лиц со сходными проблемами, фонды и т. д.).

Социально-педагогическая сфера входит в социальную инфраструктуру как ее часть. *Социально-педагогическая инфраструктура* – совокупность учреждений, организаций и служб, деятельность которых направлена на оказание профессиональной социально-педагогической помощи людям (независимо от возраста) в целях защиты их гражданских прав и свобод, охраны жизни и здоровья, создания условий для успешной жизнедеятельности, обучения, воспитания, развития личности и адаптации в социуме.

Особенностью социально-педагогической инфраструктуры является то, что она имеет ярко выраженный межведомственный характер. Компоненты (учреждения, службы, организации и др.), составляющие социально-педагогическую инфраструктуру той или иной территории, могут принадлежать как одной отрасли (например, образованию или социальной защите населения), так и разным отраслям, но представлять собой составные части *единой региональной социально-педагогической инфраструктуры*. При этом следует иметь в виду, что социально-педагогическая инфраструктура представляет собой сбалансированную и развивающуюся систему, целенаправленно сформированную на основе социального заказа и территориальных возможностей. Главной задачей социально-педагогической инфраструктуры

является оказание в комплексе социально-педагогических услуг в целях более полного удовлетворения общественных и личных запросов граждан на развитие, психолого-педагогическую, медицинскую, социальную адаптацию и реабилитацию, защиту прав несовершеннолетних.

Основные характеристики социально-педагогической инфраструктуры:

1) ее нацеленность на защиту прав человека (достойную жизнь, здоровье, образование и развитие), на его социальную, психолого-педагогическую поддержку, на помощь людям, оказавшимся в сложных жизненных обстоятельствах;

2) взаимосвязь, взаимозависимость и взаимодействие элементов инфраструктуры, ее целостность;

3) наличие государственного, муниципального, межотраслевого или общественного органа, координирующего совместную деятельность компонентов социально-педагогической инфраструктуры.

В социально-педагогической инфраструктуре, как правило, представлены независимо от ведомственной подчиненности следующие группы учреждений:

– учреждения общего и профессионального образования разных ступеней и уровней подготовки в них;

– коррекционные образовательные учреждения (группы) для детей с отклонениями в физическом или интеллектуальном развитии;

– учреждения дополнительного образования;

– учреждения для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей;

– клубные учреждения для детей и подростков;

- реабилитационные учреждения по восстановлению утраченных или ослабленных свойств и качеств личности;

- службы комплексной помощи семье и детям (например, опеки и попечительства, центры помощи семье и детям, приюты и др.);

- органы координации деятельности компонентов социально-педагогической инфраструктуры.

Социальный педагог выполняет *посредническую функцию* в установлении связей, контактов клиента и его семьи с различными специалистами – социальными работниками, психологами, врачами, юристами, представителями органов власти и общественности. Для этого необходимы налаженные связи с различными социальными службами и учреждениями микрорайона, района, города и общественными объединениями, хорошее знание структур и круга обязанностей административных органов, их местонахождение и телефоны. При этом социальный педагог самостоятельно определяет задачи, формы и методы своей работы, способы решения личных и социальных проблем клиента, меры социальной защиты и помощи, меры реализации прав и свобод граждан. Для того, чтобы наладить эти связи, социальному педагогу необходимо иметь представление о существующей на данной территории социальной и социально-педагогической инфраструктуре и на основании этого организовывать взаимодействие с различными социальными службами.

Взаимодействие – объединение усилий взаимодействующих сторон для решения того или иного вопроса, организации совместных действий. В зависимости от степени активности субъектов социально-педагогической деятельности могут существовать различные виды взаимодействия. В практической деятельности выделяют следующие виды взаимодействия социального педагога с различными социальными службами: со-

трудничество, соглашение, опека, подавление, индифферентность, конфронтация, конфликт.

Оптимальным видом взаимодействия социального педагога с различными социальными службами является *сотрудничество*, так как оно предполагает активность взаимодействующих сторон, осознание ими общих целей и действий. Сотрудничество должно осуществляться в соответствии со следующими принципами: полная самостоятельность партнеров; доверие друг к другу; взаимное уважение и учет специфических интересов друг друга; добровольность и четкое распределение ролей; объединение усилий и согласованность действий партнеров; постоянный учет и использование результатов усилий друг друга.

В системе взаимодействия необходимо выделять уровни, на каждом из которых выстраиваются своя система отношений и тип взаимосвязи (прямой или косвенный; формальный или неформальный; преднамеренный или непреднамеренный и т. п.):

1-й уровень – структуры муниципальных органов власти (Управление образования, Управление здравоохранения, Комитет по социальной защите населения, Комитет по культуре и спорту, Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и т. д.).

2-й уровень – учреждения муниципальных органов власти (детские образовательные учреждения (дошкольные и школьные), Дом ребенка, детский дом; приют; Центр психолого-педагогической и социальной реабилитации детей и подростков; Центр по работе с семьей; Кризисный центр; наркологический и психоневрологический диспансер и т. д.).

3-й уровень – специалисты этих учреждений (учителя, воспитатели, социальные педагоги, врачи, инспектора, социальные работники и т. д.).

4-й уровень – представители общественных структур, жители микрорайона, члены контактных групп.

5-й уровень – непосредственные «клиенты» социального педагога – личность, семья, группа.

Грамотно выстроенная система взаимодействия реализует на практике системный подход, позволяющий технологизировать деятельность. Вместе с тем эффективность социально-педагогической деятельности возможна только в том случае, если социальный педагог представляет собой личность человека-гуманиста, искренне сопереживающего судьбе каждого подопечного, не допускающего в своей работе формализм, бюрократизм, казенщину.

4.2. Законодательная база, регламентирующая деятельность социального педагога в Российской Федерации

В своей профессиональной социально-педагогической деятельности отечественный социальный педагог ориентируется на положения определенной законодательной базы (которая, с одной стороны, стабильна и универсальна, с другой стороны, – развивающаяся субстанция, т. е. систематически совершенствуется, дополняется, корректируется).

Нормативно-правовые основы социально-педагогической деятельности обуславливают современную систему социального воспитания подрастающего поколения, опираясь на документы международного, федерального и регионального уровней:

Женевская декларация прав ребенка 1924 г., принятая Ассамблеей Лиги Наций. В преамбуле к Декларации прав ребенка говорится, что люди – мужчины и женщины, признавая обязательным дать детям самое лучшее, провозглашают это как свою обязанность. Детям необходимо предоставить все необходимое для их нормального развития в материальной и духовной облас-

тах. В Женевской декларации, как и в любой иной международной декларации, не содержалось обязательных нормативных предписаний для стран-участниц, но было зафиксировано главное: ребенок стал объектом международно-правовой защиты [347].

В дальнейшем были ратифицированы следующие документы:

Декларация прав ребенка, принятая 20 ноября 1959 г. на пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН. Декларация провозглашает равные права детей в области воспитания, образования, обеспечения, физического и духовного развития независимо от расы, цвета кожи, родного языка, религиозных, политических или иных убеждений, национальной принадлежности, общественного происхождения, имущества, рождения и др. Декларация призывает родителей, общественные организации, правительства признать права детей и всемерно содействовать претворению их в жизнь. Во многих государствах принципы Декларации прав ребенка закреплены конституциями и документами различных государственных и общественных организаций [85].

Конвенция о правах ребенка, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г. (вступила в силу для СССР 15 сентября 1990 г.). В качестве основного принципа защиты прав детей Конвенция провозгласила признание приоритета интересов детей. Особенно выделяется требование особой заботы общества о социально уязвимых группах детей: сиротах, инвалидах, беженцах. Государства-участники Конвенции взяли на себя обязательство принимать необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации или наказания. Государства-участники обязуются обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия, и с этой целью принимают все соответствующие законодательные и административные меры.

К документам данного уровня относятся также:

1. Конвенция о гражданско-правовых аспектах международного похищения детей 1980 г.

2. Конвенция о защите детей и сотрудничестве в отношении межгосударственного усыновления 1993 г.

3. Декларация о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов 1974 г. и др.

Основные нормативно-правовые документы Федерального уровня:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных законами РФ о поправках к Конституции от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ, от 5 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ, от 4 июля 2020 г.).

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

3. Федеральный закон от 2 июля 1992 г. № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании».

4. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

5. Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

6. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

7. Федеральный закон от 8 января 1998 г. № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах».

8. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

9. Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

10. Гражданский кодекс Российской Федерации.

11. Жилищный кодекс Российской Федерации.

12. Семейный кодекс Российской Федерации.

13. Трудовой кодекс Российской Федерации.

14. Кодекс Российской Федерации «Об административных правонарушениях» и др.

Права детей в России. Согласно ст.1 Федерального закона от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [313] *ребенок – это лицо до достижения им возраста 18 лет (совершеннолетия)*. Аналогичное понятие содержится в Семейном Кодексе Российской Федерации, т. е. по общему правилу человек с рождения и до 18 лет будет считаться ребенком. Соответственно, в зависимости от этого статуса он будет обладать определенными установленными законом правами и привилегиями.

Вместе с тем в ряде случаев имеются исключения, когда гражданин может не являться ребенком до наступления 18 лет. Например, в случае эмансипации, предусмотренной Гражданским кодексом Российской Федерации, несовершеннолетний, достигший шестнадцати лет, может быть объявлен полностью дееспособным, если он работает по трудовому договору, в том числе по контракту, или с согласия родителей, усыновителей или попечителя занимается предпринимательской деятельностью.

Другим случаем, являющимся исключением из правила, является вступление в брак до достижения 18 лет. В этом случае гражданин, не достигший 18-летнего возраста, приобретает дееспособность в полном объеме со времени вступления в брак.

С учетом определенных возрастных границ в юридическом смысле выделяются следующие категории детей:

– малолетний ребенок – это ребенок в возрасте от рождения до четырнадцати лет и являющийся одновременно несовершеннолетним;

– несовершеннолетний ребенок – это ребенок в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет.

С понятиями «малолетний» и «несовершеннолетний» закон связывает наличие у лица того или иного объема прав и обязанностей. Так, до 14 лет ребенок является недееспособным и от его имени действуют его законные представители (один из родителей, опекун, усыновитель), а по достижении 14 лет у человека наступает частичная дееспособность (приобретается право совершать мелкие сделки), с 18 лет – полная дееспособность. Под гражданской дееспособностью понимается способность своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их.

Наряду с этим в Конвенции ООН о правах ребенка 1989 г. в ст. 1 говорится о несовершеннолетнем, как о человеческом существе до достижения им 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достиг совершеннолетия ранее. Данный подход целесообразно использовать в педагогическом, социально-педагогическом дискурсах, что расширяет педагогический глоссарий.

Права детей в семье. Права детей в области семейных отношений и взаимодействия в семье установлены Семейным кодексом Российской Федерации. Основным правом ребенка является право жить и воспитываться в семье, воспитываться своими родителями, которые обеспечивают его интересы, всестороннее развитие, уважают его человеческое достоинство.

При отсутствии родителей, лишении их родительских прав и в других случаях утраты родительского попечения право ребенка на воспитание в семье обеспечивается органом опеки и попечительства.

Законодательством предусмотрено равное право ребенка на общение с обоими родителями, дедушкой, бабушкой, братьями, сестрами и другими родственниками. В случае развода родителей данное право за ребенком сохраняется.

Ребенок имеет право на защиту от злоупотреблений со стороны родителей (лиц, их заменяющих).

Ребенок имеет право на имя, отчество и фамилию.

Как правило, имя ребенку дается по соглашению родителей, отчество присваивается по имени отца. Фамилия ребенка определяется фамилией родителей. При разных фамилиях родителей ребенку присваивается фамилия отца или фамилия матери по соглашению родителей.

Изменение имени и (или) фамилии ребенка до 14 лет может происходить по совместной просьбе матери и отца ребенка. Изменение имени и (или) фамилии ребенка, достигшего возраста десяти лет, может быть произведено только с его согласия.

Ребенок вправе выражать свое мнение при решении в семье любого вопроса, затрагивающего его интересы, а также быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства. Учет мнения ребенка, достигшего возраста десяти лет, обязателен.

При нарушении прав и законных интересов ребенка, в том числе при невыполнении или при ненадлежащем выполнении родителями (одним из них) обязанностей по воспитанию, образованию ребенка либо при злоупотреблении родительскими правами, ребенок вправе самостоятельно обращаться за их за-

щитой в орган опеки и попечительства, а по достижении возраста четырнадцати лет – в суд.

Имущественные права ребенка. Ребенок имеет право на получение содержания от своих родителей и других членов семьи. Законом на родителей возложена обязанность по материальному содержанию своих детей. Суммы, причитающиеся ребенку в качестве алиментов, пенсий, пособий, поступают в распоряжение родителей (лиц, их заменяющих) и расходуются ими на содержание, воспитание и образование ребенка.

Суд по требованию родителя, обязанного уплачивать алименты на несовершеннолетних детей, вправе вынести решение о перечислении не более пятидесяти процентов сумм алиментов, подлежащих выплате, на счета, открытые на имя несовершеннолетних детей в банках.

Ребенок имеет право собственности на доходы, полученные им, имущество, полученное им в дар или в порядке наследования, а также на любое другое имущество, приобретенное на средства ребенка. Ребенок не имеет права собственности на имущество родителей, родители не имеют права собственности на имущество ребенка. Дети и родители, проживающие совместно, могут владеть и пользоваться имуществом друг друга по взаимному согласию.

Права ребенка на образование. Данное право гарантировано Конституцией Российской Федерации, а также Федеральными законами «Об образовании в Российской Федерации» и «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Право на образование – это одно из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

Данное право выражается в свободном доступе к образовательным и воспитательным учреждениям. К числу прав ребенка, связанных с получением образования, относятся:

- право на обучение в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и по индивидуальным учебным планам в пределах федеральных государственных образовательных стандартов;
- право на ускоренный курс обучения;
- право на бесплатное пользование библиотечно-информационными ресурсами библиотек;
- право на получение дополнительных образовательных услуг (в том числе на платной основе);
- право на участие в управлении образовательным учреждением;
- право на получение основного общего образования на родном языке, а также на выбор языка обучения в пределах имеющихся возможностей, предоставляемых системой образования;
- в случае прекращения деятельности общеобразовательного учреждения право на перевод с согласия родителей в другие образовательные учреждения такого же типа;
- право на перевод в другое образовательное учреждение, реализующее образовательную программу соответствующего уровня, при согласии этого учреждения и успешном прохождении обучающегося аттестации;
- право на оставление общеобразовательного учреждения до получения основного общего образования по достижении возраста 15 лет при наличии согласия родителей и органа управления образованием;
- право на продолжение образования в образовательном учреждении на любом этапе обучения для лиц, получающих образование в семье, при их положительной аттестации и по решению родителей или лиц, их заменяющих;

– право на выбор формы образования, что в данном случае означает право родителей или лиц, их заменяющих, выбрать для ребенка форму обучения.

Право ребенка на медицинское обеспечение. В области охраны здоровья для несовершеннолетних предусмотрен целый ряд льгот и привилегий:

- диспансерное наблюдение и лечение;
- медико-социальная помощь и питание на льготных условиях;
- санитарно-гигиеническое образование, право на обучение и труд в условиях, отвечающих их физиологическим особенностям и состоянию здоровья и исключающих воздействие неблагоприятных факторов;
- получение необходимой информации о состоянии здоровья в доступной форме.

Несовершеннолетние в возрасте старше 15 лет имеют право на добровольное информированное согласие на медицинское вмешательство или на отказ от него.

Право ребенка на отдых и оздоровление. Предусмотрено право ребенка на отдых в летних оздоровительных лагерях. Родители могут приобрести путевку в лагерь самостоятельно, а впоследствии обратиться с заявлением о компенсации понесенных затрат на ее приобретение. В каждом субъекте Российской Федерации установлены различные суммы и проценты компенсации.

Как правило, государство предоставляет субсидии на оплату (полную или частичную) стоимости:

- 1) путевок для детей в организации отдыха детей и их оздоровления, включающих питание;
- 2) питания детей в организованных органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации или органами

местного самоуправления детских оздоровительных лагерях с дневным пребыванием детей;

3) проезда на междугородном транспорте организованных групп детей к местам отдыха и обратно.

Защита ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию. Данное право регулируется Федеральным законом от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». К сожалению, положения этого закона в настоящее время в России слабо учитываются субъектами, отвечающими за качество информационной продукции на уровне телевидения (самых телепередач и телереклам), интернет-пространства, печатных изданий, в связи с чем подавляющая часть несовершеннолетних, находящихся дома и на улице, ежедневно попадают под влияние информации, побуждающей к совершению действий, представляющих угрозу их жизни, здоровью, в том числе к причинению вреда своему здоровью, самоубийству; способной вызвать желание употребить наркотические средства, психотропные, одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством; осуществлять насильственные действия по отношению к людям или животным; отрицать семейные ценности, пропагандировать нетрадиционные сексуальные отношения, формировать неуважение к родителям и (или) другим членам семьи; содержать нецензурную брань и т. д. В связи с этим выявляется острая необходимость актуализировать вопрос безопасности информационного пространства на уровне семьи, образовательной организации, когда инициатором такой работы становится социальный педагог.

Права ребенка на свободу передвижения в ночное время. Федеральным законом от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» установлен запрет на нахождение детей в ночное время в общественных местах, в том числе на улицах, стадионах, в парках, скверах, транспортных средствах общего пользования, на объектах (на территориях, в помещениях) юридических лиц или граждан, осуществляющих предпринимательскую деятельность без образования юридического лица, которые предназначены для обеспечения доступа к сети Интернет, а также для реализации услуг в сфере торговли и общественного питания (организациях или пунктах), для развлечений и досуга, где предусмотрена продажа алкогольной продукции, пива и напитков, изготавливаемых на его основе, и в иных общественных местах без сопровождения родителей (лиц, их заменяющих) или лиц, осуществляющих мероприятия с участием детей.

Ночным временем признается время с 22 до 6 часов. Таким образом, несовершеннолетние дети не могут находиться в общественных местах ночью без сопровождения взрослых.

При этом в субъектах Федерации может быть принят закон, сокращающий ночное время (с учетом сезонных особенностей), в течение которого ребенку запрещено появляться без сопровождения взрослого.

Принципиальное значение для развития российской системы образования, содействия подрастающему поколению в позитивном социальном развитии имеет Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», ориентирующий общество, в том числе, на *Национальный проект «Образование»*.

Цели национального проекта «Образование»:

1. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десятку ведущих стран мира по качеству общего образования.

2. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Задачи национального проекта «Образование»:

1. Внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений. Повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология».

2. Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

3. Создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье.

4. Создание к 2024 г. современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

5. Внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 % учителей общеобразовательных организаций.

6. Модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

7. Формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими.

8. Создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства).

9. Увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях. А также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации.

10. Формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста.

Федеральные проекты, действующие в рамках нацпроекта «Образование»: «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования».

Несмотря на актуальность и перспективность указанных Федеральных проектов, следует обратить внимание на отсутствие в них социокультурной, правовой, профилактической составляющих, гражданского-правового, нравственного воспитания, что стимулировало бы организацию в образовательной среде профилактической, культурно значимой деятельности,

включая социальных педагогов. Тем более значимыми становятся соответствующие программы регионального уровня, а также инициативы самих образовательных организаций.

Основные нормативно-правовые документы регионального уровня: Долгосрочные целевые программы по профилактике правонарушений и укреплению правопорядка и т. д.

Основные нормативно-правовые документы локального уровня:

1. Устав учреждения.
2. Правила внутреннего распорядка.
3. Договор учредителя с родителями (законными представителями) обучающихся.
4. Положение о деятельности общественных (в том числе детских и молодежных) организаций (объединений).
5. Положения о формах самоуправления.
6. Договор о сотрудничестве учреждений дополнительного образования детей, обеспечивающих организацию внеурочной деятельности.

7. Основные общеобразовательные программы.

Перечень документов социального педагога:

1. Должностные обязанности.
2. Программа социального сопровождения.
3. Планы работы (годовой план по всем направлениям деятельности; план индивидуальной работы с детьми группы риска; план по профилактике вредных привычек; план по профилактике самовольных уходов, бродяжничества и правонарушений; план совместной работы с ПДН).
4. График работы.
5. Циклограмма.
6. Отчеты о проделанной работе за прошлые годы.

7. Банк данных об учащихся (диагностико-коррекционная карта, краткая информация о документах воспитанников в таблицах.

8. Журнал внутреннего учета детей группы риска.

4.3. Подготовка социальных педагогов в России к профессиональной деятельности

Профессия (от лат. professio от profiteor «объявляю своим делом») – «это необходимая для общества и сложившаяся в нем ограниченная область осуществления человеком трудовых функций, позволяющая ему получить взамен приложенного им труда средства существования и развития» (Е. А. Климов) [130]. *Профессия* – это система профессиональных задач, форм и видов профессиональной деятельности людей, которые могут обеспечить удовлетворение потребностей общества в достижении значимого результата, продукта; это вид трудовой деятельности, которая требует специальных теоретических знаний и практических навыков. Соответственно, *профессиональная деятельность* – род труда, следствие его дифференциации.

Специальность – определенный вид занятий в рамках данной профессии. В рамках профессии «педагог» постоянно расширяется перечень специальностей: педагог-психолог, социальный педагог, гувернер, воспитатель детского дома, организатор досуга детей, воспитатель группы продленного дня, вожатый и т. д.

В Советском Союзе профессия социального педагога появилась значительно позже, чем в западноевропейских странах (во многом это связано со спецификой сопровождения детства в социалистическом государстве, где к 80-м годам XX в. была выстроена масштабная система социальной защиты, социального воспитания подрастающего поколения). Ведущие функции социального педагога (организации, контроля, профориентации

и др.) выполняли школьные учителя, классные руководители, пионервожатые, педагоги дополнительного образования, мастера производственного обучения.

В 1989 г. Государственный комитет СССР по народному образованию создал при Академии педагогических наук СССР Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа-микрорайон» под руководством кандидата педагогических наук В. Г. Бочаровой. Одним из итогов работы ВНИКа и сотни его экспериментальных площадок было обоснование новой профессии, ориентированной на работу в открытом социуме, названной в противовес социальным работникам собесов (отделов социального обеспечения населения) – «социальный педагог». Так, система образования получила «своего» социального работника не только по содержанию деятельности, но и по названию [42].

Должность социального педагога официально была введена в нашей стране в соответствии с решением Коллегии Государственного комитета СССР по высшему образованию от 13 июля 1990 г. № 14/4 «О введении института социальных педагогов». В решении коллегии указывалось, что социально-экономические преобразования общества и образования требуют «новых подходов к воспитанию детей и молодежи в социокультурной среде, которая должна быть гуманизированной, комфортной и безопасной, способствовать позитивной самореализации, удовлетворению творческих интересов и потребностей».

Профессия социального педагога имеет ряд *специализаций*. Специализация может определяться регионально-этническими особенностями, потребностями конкретного социума (города, района, села), а также личностными и профессиональными возможностями специалиста:

По профилю деятельности социального педагога различают специализации:

- 1) социальный педагог по работе с семьей;
- 2) социальный педагог-руководитель детских объединений и организаций;
- 3) социальный педагог-валеолог;
- 4) социальный педагог-дефектолог;
- 5) социальный педагог-эколог;
- 6) социальный педагог-этнолог;
- 7) социальный педагог-организатор культурно-досуговой деятельности;
- 8) социальный педагог-организатор физкультурно-оздоровительной деятельности;
- 9) социальный педагог-организатор технического творчества и др.

Основанием специализации может служить определенная категория людей, на работу с которой сориентирован социальный педагог. В соответствии с этим существуют, например, специализации:

- 1) социальный педагог по работе с подростками-девиантами;
- 2) социальный педагог по работе с инвалидами;
- 3) социальный педагог по работе с сиротами;
- 4) социальный педагог по работе с беженцами;
- 5) социальный педагог – геронтолог и др.

Специализация может быть связана также с местом работы. В зависимости от этого определяют специализации:

- 1) школьный социальный педагог;
- 2) социальный педагог учреждения дополнительного образования;
- 3) социальный педагог в детском доме и т.д.

Функции деятельности социального педагога в широком значении разными исследователями представлены специфически, не будучи противопоставляемыми друг другу. Приведем варианты:

Функции деятельности социального педагога (по Р. В. Овчаровой):

1. *Образовательно-воспитательная.* Обеспечивает целенаправленное педагогическое влияние на поведение и деятельность детей и взрослых, стремится полноценно использовать в воспитательном процессе средства и возможности социальных институтов, возможности самой личности как активного субъекта воспитательного процесса.

2. *Диагностическая.* Изучает медико-психологические и возрастные особенности, способности человека, вникает в мир его интересов, круг общения, условия жизни, выявляет позитивные и негативные влияния, проблемы.

3. *Организаторская.* Организует социально-педагогическую деятельность детей и взрослых, их инициативу, творчество; влияет на содержание досуга, содействует в вопросе трудоустройства, профессиональной ориентации и адаптации, осуществляет взаимодействие медицинских, образовательных, культурных, спортивных, правовых и других учреждений в социально-педагогической работе.

4. *Прогностическая.* Участвует в программировании, прогнозировании и проектировании процесса социального развития конкретного микросоциума, деятельности различных институтов, занимающихся социальной работой.

5. *Предупредительно-профилактическая и социально-терапевтическая.* Учитывает и приводит в действие социально-правовые, юридические и психологические механизмы предупреждения и преодоления негативных влияний; организует

оказание социотерапевтической помощи нуждающимся, обеспечивает защиту их прав.

6. *Организационно-коммуникативная.* Способствует включению добровольных помощников в социально-педагогическую работу, деловые и личностные контакты, сосредоточивает информацию и налаживает взаимодействие в их работе с детьми, семьями.

7. *Охранно-защитная.* Использует имеющийся арсенал правовых норм для защиты прав и интересов личности, содействует применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на подопечных социального педагога [223].

Функции деятельности социального педагога (по Т. А. Шишковец):

1. *Аналитико-диагностическая:*

а) постановка «социального диагноза», для чего проводится изучение личностных особенностей и социально-бытовых условий, жизни детей, семьи, социального окружения;

б) выявление позитивных и негативных влияний на ребенка, подростка, а также различного рода проблем;

в) установление причин отклоняющегося поведения детей и подростков, причин социального неблагополучия семьи;

г) содействие выявлению одаренных детей, а также детей с эмоциональными и интеллектуальными задержками в развитии.

2. *Прогностическая:*

а) программирование и прогнозирование на основе анализа социально-педагогической ситуации, процесса воспитания и развития личности;

б) определение перспектив процесса саморазвития и самовоспитания личности;

в) планирование своей социально-педагогической работы на основе анализа результатов за предыдущий период времени.

3. *Организационно-коммуникативная:*

а) способствование включению в процесс социального воспитания школьников, в совместный труд и отдых не только работников школы, но и общественности, населения микрорайона;

б) установление деловых и личностных контактов;

в) накопление информации о позитивном и негативном воздействии социума на учащихся;

г) формирование демократической системы взаимоотношений в детской и подростковой среде, а также в их личных взаимоотношениях и отношениях со взрослыми.

4. *Коррекционная:*

а) осуществление коррекции всех воспитательных влияний, оказываемых на детей и подростков, как со стороны семьи, так и социальной среды, в том числе и неформальной;

б) усиление позитивных влияний и нейтрализация или прекращение негативных влияний социальной среды.

5. *Социально-профилактическая и реабилитационная:*

а) организация системы профилактических мер по предупреждению отклоняющегося (девиантного) и преступного (делинквентного) поведения детей и подростков;

б) влияние на формирование нравственно-правовой устойчивости;

в) организация системы мер социального оздоровления семьи, своевременное оказание социально-правовой и другой помощи семьям и детям групп социального риска.

6. *Координационно-организационная:*

а) организация социально значимой деятельности детей и подростков в открытой среде;

б) влияние на разумную организацию досуга;

в) включение учащихся в различные виды полезной деятельности с учетом психолого-педагогических требований.

7. *Функция социально-педагогической поддержки и помощи ребенку:*

а) оказание квалифицированной социально-педагогической помощи ребенку в саморазвитии, самопознании, самооценке, самоутверждении, самоорганизации, самореабилитации, самореализации.

8. *Охранно-защитная:*

а) использование имеющегося арсенала правовых норм для защиты прав и интересов личности;

б) содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или косвенные противоправные воздействия на подопечных социального педагога;

в) взаимодействие с органами социальной защиты.

9. *Психотерапевтическая:*

а) забота о душевном равновесии ребенка;

б) установление доверительных отношений с ребенком, подростком, взрослым;

в) оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов, снятии депрессивного состояния;

г) оказание содействия в изменении отношения ребенка, подростка, взрослого к жизни, к окружению, к самому себе;

д) организация ребенку, взрослому «ситуации успеха».

10. *Посредническая:*

а) осуществление связи в интересах ребенка между семьей, образовательным учреждением и ближайшим окружением ребенка [343].

В этот перечень можно включить еще одну функцию – систематическое самообразование. Для любого профессионала

важно постоянно пополнять свой интеллектуальный багаж, совершенствовать практические навыки. Это касается и социального педагога.

Принципы деятельности социального педагога. Принципы деятельности социального педагога как руководящие положения – вопрос пока недостаточно проработанный, что во многом обусловлено начальным этапом становления самой профессии в России. В свою очередь, Л. В. Мардахаев указывает на комплекс социально-педагогических факторов, на основе которых формулируются частные принципы, – объектный, субъектный, средовый и технологический [194]. В. С. Торохтий предлагает социальному педагогу опираться в своей деятельности на следующие принципы: социального партнерства и сотрудничества при организации и управлении социально-педагогической деятельностью; культуросообразности; природосообразности; опоры на потенциал городского социума в воспитании; проектирования, прогнозирования и моделирования; воспитания в коллективе; преемственности в воспитании как на уровне поколений, так и на уровне системы образования [302, с. 56–71].

Мы предлагаем следующие группы социально-педагогических принципов:

1. Принципы *общепедагогические* (представлены в гл. 1 данного учебника).
2. Принципы *социально-педагогические первичного уровня*: просветительно-профилактические.
3. Принципы *социально-педагогические вторичного уровня (дополнительные)*: коррекционно-реабилитационные.

Принципы социально-педагогические первичного уровня: просветительно-профилактические:

1. Ориентация подрастающего поколения на традиционные гуманистические ценности, нормы поведения, отношения в

условиях микро-, мезо-, макросоциумов во всех направлениях, видах деятельности (приоритет гуманистическим смысложизненным ориентациям, традиционным социокультурным нормам, эффективным условиям для формирования просоциальных ролей, активной гражданской позиции, дружелюбных отношений в коллективе, продуктивной коммуникации, адекватной самооценки).

2. Активная ориентация подрастающего поколения на высокую, мид-культуру, народную культуру, искусство в синтезе с традиционной детской субкультурой в противовес кич-культуре, антигуманистической культуре постиндустриального общества (ребенок не только созерцатель, но и активный участник, созидатель, творец).

3. Организация просоциального образовательного, семейного, досугового пространства для детей (на уровне всех этапов развития личности и детского коллектива, учитывая этапы эффективной социализации: адаптация – персонализация – интеграция).

4. Масштабное профессиональное эффективное сотрудничество всех субъектов социально-педагогического сопровождения детей (систематическое целенаправленное взаимодействие социального педагога с семьями, другими работниками образовательной организации, учебного учреждения и представителями других социальных институтов по обмену профессиональным опытом, разрешению различных проблем, конфликтных ситуаций).

5. Сохранение и укрепление референтной роли взрослых (родителей, педагогов) в жизни несовершеннолетних (формирование педагогического коллектива как профессионального содружества, тесное сотрудничество образовательной организации с семьями, где акцентируется приоритет взрослого при уважительном отношении к ребенку; актуализация посреднической деятельности социального педагога).

6. Оптимистично-футуристическая модель организации социально-педагогической работы (опора на позитивные черты личности ребенка, формирование у него позитивного и доверительного отношения к миру в противовес пессимистическому; поддержка ребенка в проектировании своего просоциального будущего).

7. Пропедевтический характер социально-педагогической деятельности родителей, сотрудников социально-педагогической сферы (организация обучающе-воспитательных ситуаций, предваряющих новые события, жизненные этапы несовершеннолетних: поездка на экскурсию, празднование дня рождения, переход в следующий класс и проч.; проектирование социально одобряемой модели поведения, анализ гипотетических ошибок в действиях, поступках, обсуждение способов выхода из них).

8. Содействие детям в систематической целесообразной рефлексии переживаний, текущих событий, явлений, рационализации чувств.

9. Конфиденциальность взаимоотношений между субъектами (установление отношений открытости, доверительности; уверенность субъектов социально-педагогической работы в неразглашении получаемой информации).

10. Систематическая и планомерная актуализация профилактики асоциального поведения несовершеннолетних всеми субъектами социально-педагогического сопровождения (обсуждение с детьми рисков, опасностей жизни, общества, способов действий, поведения в противостоянии им).

11. Активное социально-педагогическое просвещение всех субъектов, причастных к социальному воспитанию, социальному обучению подрастающего поколения.

12. Приоритет коллективной социально-педагогической форме работы с несовершеннолетними с элементами индивидуальной и массовой работы.

Содержание социально-педагогических (коррекционно-реабилитационных) принципов:

1. Изменение социокультурных условий жизнедеятельности ребенка (с а-, антисоциальных на просоциальные).

2. Комплексная работа с ребенком по гуманно ориентированному изменению сущности сфер его личности (потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, морально-нравственной и т. д.), переориентации его интересов, увлечений, направленности.

3. Укрепление референтной роли взрослых (родителей, педагогов) в жизни несовершеннолетних с а-, антисоциальным поведением, конкретизация личности взрослого – референтного лица для ребенка.

4. Вовлечение ребенка в активную просоциальную деятельность в здоровом детском коллективе.

5. Восстановление или компенсация (реабилитация – от позднелат. *rehabilitatio*, восстановление) актуальных социальных ролей личности ребенка, его просоциальных отношений со сверстниками и/или взрослыми.

6. Коррекционно-реабилитационный характер социально-педагогической деятельности родителей, сотрудников социально-педагогической сферы.

7. Целенаправленный и планомерный перевод коррекционно-реабилитационной деятельности с несовершеннолетними с а-, антисоциальным поведением на профилактический уровень в семье и образовательных организациях.

8. Активное вовлечение в коррекционно-реабилитационную деятельность с несовершеннолетними с а-, антисоциальным поведением субъектов, причастных к социальному воспитанию, социальному обучению.

9. Приоритет индивидуальной социально-педагогической форме работы с несовершеннолетними с элементами коллективной и массовой работы.

В январе 2017 г. вышел Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [250], где отмечается:

Наименование вида профессиональной деятельности – педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся, к которой причастны такие специалисты, как социальный педагог, воспитатель, вожатый, тьютор и т. п.

В профессиональном стандарте дана характеристика трудовых функций специалиста в зависимости от уровня квалификации (выполняемые трудовые действия, необходимые умения и знания). Приведены требования к образованию и обучению, опыту практической работы. Указаны особые условия допуска к работе.

Основная цель вида профессиональной деятельности: организация воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей. В качестве обобщенных функций охарактеризованы, например: социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации (трудовые функции: планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе социализации, организация социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации, организационно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся); организация деятельности детских общественных объединений в образователь-

ной организации (трудовые функции: оказание обучающимся педагогической поддержки в создании общественных объединений, педагогическое сопровождение деятельности детских общественных объединений, развитие самоуправления обучающихся на основе социального партнерства социальных институтов) и т. д.

Профстандарт применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда. Его также могут использовать организации профобразования при разработке профессиональных образовательных программ.

Полноценная реализация себя в социально-педагогической деятельности во многом обеспечивается системой непрерывного образования, в рамках которого выстраивается следующая модель:

- допрофессиональная подготовка в лицеях и профилированных старших классах школы;
- профессиональная подготовка в учреждениях начального профессионального образования, среднего профессионального образования и высшего образования;
- послевузовское обучение (аспирантура, докторантура);
- система переподготовки и повышения квалификации работающих специалистов;
- система дополнительного образования.

Данная система основывается на принципах гуманизации, фундаментализма, универсальности и альтернативности, преемственности и прогностичности.

Принцип гуманизации реализуется через целенаправленную ориентацию образования на личность обучаемого, выявление и

развитие всех сущностных сил человека, приоритетное внимание к гуманистическим традициям, общечеловеческим ценностям.

Принцип фундаментализма обеспечивает целостность, глубину и взаимопроникновение социально-философских, общепрофессиональных и специальных знаний при подготовке специалиста. Фундаментализм обеспечивает высокий общекультурологический уровень образования, органическое сочетание теоретической и практической подготовки кадров, позволяет преодолеть ее узкую профессиональную направленность.

Принцип универсальности и альтернативности реализуется через удовлетворение запросов общества в определенных специалистах и обеспечивает полный набор специальностей, востребуемых на рынке труда.

Принцип преемственности реализуется через образовательные программы различных ступеней и видов образования, через различные типы образовательных учреждений.

Прогностический принцип обеспечивает полифункциональную, всестороннюю подготовку специалистов на перспективу в рамках проведенного прогноза востребованности специалистов для конкретного региона и для решения конкретных проблем.

Система образования, построенная на перечисленных выше принципах, помогает человеку сориентироваться в спектре разнообразных специальностей, получить то образование, которое в данный период времени доступно и соответствует его реальным возможностям, изменить профиль образования, если первоначальный выбор оказался не очень успешным, и получить такое количество государственных сертификатов и дипломов, которые обеспечат конкурентоспособность специалиста на рынке труда и построение его профессиональной карьеры.

Следует заметить, что система подготовки социально-педагогических кадров в России сегодня развивается неравно-

мерно. В частности, пока дисфункциональной является допрофессиональная подготовка будущих социальных педагогов. Это связано с отсутствием профильных классов педагогической, психологической направленности (что было представлено в отечественных школах в 70–80-е гг. прошлого века). Однако допрофессиональная подготовка может осуществляться при участии заинтересованного профессионального руководителя в старших классах школы, где с учениками должны вестись теоретические и практические занятия, связанные с социально-педагогическими проблемами в различных социальных учреждениях для детей: оздоровительных лагерях, школах, детских садах и т. д. Важное значение в допрофессиональной подготовке будущих социальных педагогов имеет организация в различных образовательных организациях, досуговых центрах шефской работы.

Реальная профессиональная подготовка специалистов осуществляется в учреждениях трех типов, дающих образование разного уровня: учреждениях начального профессионального образования (лицеи и др.); среднего профессионального образования (колледжи и др.); высшего образования (институты, университеты, академии). Высшее профессиональное образование может быть получено на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования в высшем учебном заведении по основным профессиональным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным Государственным образовательным стандартом; оно завершается итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа о высшем образовании. В российской *системе высшего образования* определено направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровни: бакалавриат, магистратура). Профиль подготовки Психология и социальная педагогика высшего образования. Форма обучения: очная/заочная.

Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) данного направления регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению подготовки и включает в себя: учебный план, рабочие программы учебных дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Целью основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) бакалавриата по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика») является создание образовательной среды для формирования у выпускника совокупности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для бакалавра в области психологопедагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, а также развитие у студентов таких личностных качеств, как ответственность, толерантность, стремление к саморазвитию и раскрытию своего творческого потенциала, владение культурой мышления, стремление к воплощению в жизнь гуманистических идеалов, осознание социальной значимости профессии педагога-психолога, социального педагога, способность принимать организационные решения в стандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность, умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития первых и устранения последних, формирование общекультурных компетенций.

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включает сферы образования, культуры, здравоохранения, а также социальную сферу.

Объекты профессиональной деятельности выпускника: обучение, воспитание, социализация, индивидуально-личностное развитие обучающихся, здоровье обучающихся, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогических работников и родителей (законных представителей) в образовательных организациях различного типа.

Виды профессиональной деятельности выпускника: бакалавр по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика») готовится к следующим видам профессиональной деятельности: психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Задачи профессиональной деятельности выпускника в соответствии с видами профессиональной деятельности: все виды профессиональной деятельности:

- реализация прав ребенка на практике;
- создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся;
- участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в организации;
- повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса;
- участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами;

- использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности;
- систематическое повышение своего профессионального мастерства;
- соблюдение норм профессиональной этики;
- использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности;
- повышение собственного общекультурного уровня;
- соблюдение требований охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты; социально-педагогическая деятельность;
- осуществление комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся из числа детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая организацию взаимодействия социальных институтов;
- организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите обучающихся в образовательной организации и по месту жительства;
- организация социально полезных видов деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов;
- выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, а также выявление и развитие их интересов;
- формирование у обучающихся профессионального самоопределения и навыков поведения на рынке труда;
- организация посредничества между обучающимися и социальными институтами; в области психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального обра-

зования, дополнительного образования и профессионального обучения;

- проведение психологического (диагностического) обследования детей с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;

- проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;

- работа с педагогическими работниками с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;

- создание во внешкольной деятельности благоприятных условий для развития творческих возможностей каждого ребенка;

- помощь школьникам в процессе профессиональной ориентации и профессионального самоопределения;

- участие в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков.

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должен быть сформирован комплекс общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОП) и профессиональных (ПК) компетенций.

В качестве примера приведем содержание общекультурных компетенций:

1. Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1).

2. Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2).

3. Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-3).

4. Способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-4).

5. Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5).

6. Способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).

7. Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).

8. Способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8).

9. Способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9) [310].

Сотрудники отделов по делам несовершеннолетних (ПДН) органов внутренних дел Министерства внутренних дел Российской Федерации (ОВД МВД РФ), ориентированные на социально-педагогическую деятельность, взаимодействие с несовершеннолетними, их семьями, всеми субъектами профилактики, на базе федерального государственного образовательного стандарта высшего образования осваивают специальность 44.05.01 [311].

4.4. Профессионально-личностный портрет социального педагога

Эффективный социальный педагог – это человек, не только хорошо освоивший профессиональные компетенции в процессе обучения, но и личностно мотивированный на деятельность в системе «человек-человек» (Е. А. Климов [130]).

Базовые характеристики личности социального педагога, на основе которых у него будет выстраиваться эффективная социально-педагогическая деятельность:

1. *Эмпатийность* (эмпатия от греч. pathos – сильное и глубокое чувство, близкое к страданию, ем – префикс, означающий «направление внутрь») – способность человека к сопереживанию и сочувствию. Сопереживание – это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Сочувствие – отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого (выражение сожаления, соболезнования и т. п.). (Т. П. Гаврилова) [57].

Психологическими исследованиями подтверждается, что людям с высоким уровнем эмпатийности свойственны независимость (П. Мартин и Т. Туми, 1973), снисходительность (Дж. Сальзер и Р. Берглас, 1968), доброжелательность в противовес агрессивности.

Социальному педагогу необходимо знать о четырех видах эмпатии, настраиваясь на их синтезирование в профессиональной деятельности:

1) стандартная эмпатия, присущая многим людям, когда человек понимает переживания других в стандартных ситуациях, вызывающих страдания, сострадает им, высказывает утешительные, приободряющие слова, но погружаться в состояние других не будет, сберегая собственный комфорт;

2) рациональная или интеллектуальная (когнитивная) эмпатия, позволяющая анализировать состояние личности, сопоставлять ее поступки со знаниями о том, как ведут себя люди при переживании аналогичных эмоций; оцениваются действия, мимика, жесты, взгляд, голос человека;

3) эмоциональная эмпатия, основанная на механизме психического заражения, когда происходит глубокое погружение в эмоциональное состояние другого человека;

4) интуитивная (предикативная) эмпатия, предполагающая возможность предугадывать реакции и эмоции собеседников, понимать их мотивы, потенциальные чувства и поступки.

Следует подчеркнуть: специалисты, у которых значительное превалирование 3-го и 4-го видов эмпатии, рискуют переживанием нервных перегрузок и быстро наступающим эмоциональным выгоранием. В связи с этим им необходимо заботиться о профилактике неврозов, развивая стрессоустойчивость, рационализируя происходящее. Вместе с тем у них ярко выражена позиция «защитника», они готовы прийти на помощь к нуждающимся в ней по зову сердца, а не из-за должностных обязанностей.

2. *Ответственность* – личностная характеристика человека, описывающая его способность обстоятельно анализировать ситуацию, заранее прогнозировать последствия (весь комплекс следствий) своих действий или бездействий в данной ситуации и делать выбор формы своих поступков с готовностью принять последствия выбора как неизбежные свершившиеся факты.

Для социального педагога феномен «ответственность» актуален как в психологическом, так и в этическом, юридическом смыслах. С точки зрения психологии «ответственность является одной из высших форм активности личности, субъекта жизненного пути. Ответственность есть жизненное новообразование и способность в условиях выбора обеспечивать внутреннюю самостоятельность, относительную независимость личности от внешних требований и оптимальную организацию деятельности, общения и т. п. [86].

3. *Этическая ответственность* – это определенность, надежность, честность в отношении себя и других; осознание и

готовность признать, что результат (реакции), который ты получаешь в ходе твоих поступков и действий, и есть следствие твоих поступков (действий). Ответственность – это не вина, а уверенность. Она, скорее, включает в себя личную подотчетность и способность действовать в рамках этических норм на благо себя и окружающих. Ответственность – это умение объяснить и показать, как ты добился этого результата [115].

В современной теории права ответственность подразделяется на два вида – *позитивную* и *негативную*. Позитивная ответственность возникает из обязанности совершать положительные, полезные для общества функции и реализуется в регулятивных правоотношениях, в которых обязанная сторона находится в положении подотчетности и подконтрольности, а негативная ответственность – в связи с совершением правонарушения правонарушителем, который подвергается за содеянное соответствующим правовым санкциям, неблагоприятным для него [210].

4. *Организаторско-управленческая готовность* – направленность на реализацию целей организации через функции управления, включающие планирование, организацию, мотивацию и контроль деятельности подчиненного коллектива исполнителей, а также собственной деятельности (при самоорганизации и самоконтроле) [272, с. 157–159].

Как подчеркивает А. А. Деркач, управленческая деятельность предполагает динамическое начало мира деятельности и включает самопорождение нормы преобразования чего-либо и модифицирование, совершенствование норм как исходных начал самого деятельностного бытия. Исполнительская же деятельность, имея в основе реализацию фиксированной нормы преобразования чего-либо, выражает статическое начало мира деятельности [87].

Уровень «высокой готовности характеризуется сформированностью ценностных ориентаций на организационно-управленческую деятельность, когда социальный педагог производит ценностный выбор и определяет значимость организационно-управленческих ценностей на основе собственных ценностных установок и организационно-управленческого идеала; осознает и понимает значимость общечеловеческих ценностей (истина, жизнь, красота, добро), в структуре ценностных ориентаций преобладают ценности профессионального успеха (управленческое и организаторское мастерство, ответственность, организованность) и жизненной самореализации (творчество, автономность, самосовершенствование); осознанной мотивацией к организационно-управленческой деятельности, высоким уровнем социально-психологической адаптированности, продуктивной организационно-управленческой деятельности, сформированным опытом совместной деятельности и готовностью активно в нее вовлекаться, умением отстаивать свое мнение, принимать самостоятельные решения; высокой степенью овладения управленческой деятельностью в сочетании с умениями осуществлять рациональные и эффективные действия; межличностное взаимодействие на данном уровне характеризуется сформированным умением сотрудничать с другими людьми, группами, коллективами; самостоятельностью в постановке и решении управленческих задач» [87].

5. *Креативность* (от англ. creativity) – творческая одаренность, способности к творчеству, принимать и создавать принципиально новые идеи.

Критерии креативности:

– беглость – количество идей, возникающих в единицу времени;

- оригинальность – способность производить необычные идеи, отличающиеся от общепринятых;

- гибкость как способность применять разнообразные стратегии при решении проблем;

- восприимчивость – чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую;

- метафоричность – готовность работать в совершенно необычном контексте, склонность к символическому, ассоциативному мышлению, умение увидеть в простом сложное, а в сложном – простое;

- разработанность – способность детально разрабатывать возникшие идеи;

- удовлетворенность – итог проявления креативности (Н. М. Азарова, Э. П. Торренс).

6. *Коммуникативность* («коммуникация» от лат. communicatio – сообщение, связь, путь сообщения, а это слово, в свою очередь, произошло от communico – делаю общим, связываю, общаюсь) – это способность к эффективному общению, когда человек мотивирован на процесс взаимодействия с людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения; ему интересно обмениваться мыслями, чувствами, переживаниями, он нацелен на выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Коммуникативность личности определяется такими компонентами, как коммуникативная активность, эмоциональная реактивность в общении, коммуникативная уверенность, коммуникативный объект. Эффективная коммуникация способствует достижению целей участников общения. Она предполагает выяснение следующих вопросов: каковы средства комму-

никации и как правильно ими пользоваться в процессе общения; как преодолеть коммуникативные барьеры непонимания и сделать коммуникацию успешной.

Социальному педагогу необходимо научно грамотно анализировать свое коммуникативное поведение (ошибочные позиции: экспрессивное давление на собеседника или, напротив, пассивное слушание). Главные профессиональные задачи – выполнять:

- интерактивную (побудительную) функцию как умение организовать взаимодействие между людьми (согласование действий, распределение функций, влияние на настроения, убеждения, поведение собеседника путем использования различных форм воздействия: внушение, приказ, просьба, убеждение);

- перцептивную функцию как восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

7. *Стрессоустойчивость* – «психофизическое состояние человека, обеспечивающее оптимальную адаптацию к экстремальным условиям, позволяющее решать возложенные на него служебные и бытовые задачи без потерь (физических и психических), то есть, находясь в состоянии психофизического равновесия» [176]. А. П. Катунин говорит о стрессоустойчивости как о комплексном свойстве человека, что проявляется в различных моделях поведения, влияющих на эффективность совместной деятельности [123, с. 243–246].

Основными компонентами динамической структуры личности являются:

- эмоциональный, накопленный в процессе преодоления сложных ситуаций и проявляющийся в уверенности, в чувстве воодушевления и удовлетворения от выполнения задачи;

– волевой, который выражается в самообладании, самоконтроле, сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации; волевой компонент выполняет контрольно-оценочную функцию сохранения и восстановления целесообразной регуляции деятельности;

– интеллектуальный, отражающий умственную работоспособность, тип мышления (М. Ф. Секач, 1999; А. А. Напримеров, 2001; О. Д. Привалова, 2004 и др.).

Вместе с тем актуальными для профессионально-личностной характеристики социального педагога в научном сообществе определяются такие черты, как гуманистичность, идеалистичность, этичность, моральность; кооперативность, настроенность на других, понимание других; тактичность, оптимистичность, эмоциональная теплота, жизнерадостность, дружелюбность (Дж. Холланд). Столь же важными среди индивидуально-психологических особенностей социального педагога отмечаются: высокий уровень интеллектуального развития; самодисциплина; настойчивость; способность помогать людям в трудных ситуациях; большая физическая сила, выносливость; способность к перенесению больших моральных нагрузок; здравый смысл.

Р. В. Очарова указала [228] на спектр *социальных ролей*, которые выполняет социальный педагог в профессиональной деятельности (табл. 4.3).

В настоящее время в России функционирует *Кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций*, осуществляющих образовательную деятельность (на основе Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» и иных нормативных правовых актов Российской Федерации).

Таблица 4.3

**Спектр социальных ролей,
выполняемых социальным педагогом
в профессиональной деятельности**

Социальная роль	Деятельность
Посредник	Связующее звено между личностью и социальными службами
Защитник интересов	Защита законных прав личности
Участник совместной деятельности	Побуждение человека к действию, социальной инициативе, развитие способности самостоятельно решать свои проблемы
Духовный наставник	Социальный патронаж, забота о формировании нравственных, общечеловеческих ценностей в социуме
Социальный терапевт	Содействие личности в контактах с соответствующими специалистами, помощь в разрешении конфликтных ситуаций
Эксперт	Отстаивание прав подопечного, определение методов допустимого компетентного педагогического вмешательства в решение его проблемы

Кодекс представляет собой свод общих принципов профессиональной этики и основных правил поведения, которыми рекомендуется руководствоваться педагогическим работникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность (далее – педагогические работники), независимо от занимаемой ими должности.

В данном документе указывается, что педагогические работники, сознавая ответственность перед государством, обществом и гражданами, призваны:

- а) осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне;
- б) соблюдать правовые, нравственные и этические нормы;

в) уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;

г) развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;

д) применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;

е) учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями;

ж) исключать действия, связанные с влиянием каких-либо личных, имущественных (финансовых) и иных интересов, препятствующих добросовестному исполнению трудовых обязанностей;

з) проявлять корректность и внимательность к обучающимся, их родителям (законным представителям) и коллегам;

и) проявлять терпимость и уважение к обычаям и традициям народов России и других государств, учитывать культурные и иные особенности различных этнических, социальных групп и конфессий, способствовать межнациональному и межконфессиональному согласию обучающихся;

к) воздерживаться от поведения, которое могло бы вызвать сомнение в добросовестном исполнении педагогическим работником трудовых обязанностей, а также избегать конфликтных ситуаций, способных нанести ущерб его репутации или авторитету организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Педагогическим работникам следует быть образцом профессионализма, безупречной репутации, способствовать формированию благоприятного морально-психологического климата для эффективной работы. Им также надлежит принимать меры по недопущению коррупционно опасного поведения педагогических работников, своим личным поведением подавать пример честности, беспристрастности и справедливости.

При выполнении трудовых обязанностей педагогический работник не допускает:

1) любого вида высказываний и действий дискриминационного характера по признакам пола, возраста, расы, национальности, языка, гражданства, социального, имущественного или семейного положения, политических или религиозных предпочтений;

2) грубости, проявлений пренебрежительного тона, заносчивости, предвзятых замечаний, предъявления неправомерных, незаслуженных обвинений;

3) угроз, оскорбительных выражений или реплик, действий, препятствующих нормальному общению или провоцирующих противоправное поведение.

Педагогическим работникам следует проявлять корректность, выдержку, такт и внимательность в обращении с участниками образовательных отношений, уважать их честь и достоинство, быть доступным для общения, открытым и доброжелательным; рекомендуется соблюдать культуру речи, не допускать использования в присутствии всех участников образовательных отношений грубости, оскорбительных выражений или реплик.

Внешний вид педагогического работника при выполнении им трудовых обязанностей должен способствовать уважительному отношению к педагогическим работникам и организациям, осуществляющим образовательную деятельность, соответ-

ствовать общепринятому деловому стилю, который отличают официальность, сдержанность, аккуратность.

Наряду с этим в «Кодексе этики социального работника», разработанном на основе рекомендаций Международной Федерации социальных работников и общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников», актуализируются ценностные показатели социальной работы, на которые необходимо ориентироваться социальным работникам и социальным педагогам: человеческое достоинство и толерантность; социальная справедливость и гуманизм; компетентность; социальная активность, мобильность и гибкость.

4.5. Работа сотрудников ПДН в системе социально-педагогической деятельности

Как показывают компаративистские исследования, только в российском обществе в рамках системы МВД существует специальное подразделение, сотрудники которого призваны содействовать эффективной социализации подрастающего поколения, — это ПДН (подразделение по делам несовершеннолетних). В научном плане деятельность инспектора ПДН осуществляется на основе синтеза юридических и социально-педагогических, психологических компетенций. В профессиональном плане он сочетает служебную и профессиональную деятельность, выступая в роли полицейского, социального педагога, юриста, психолога и т. д.

Центральная миссия инспектора ПДН — предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних, контроль над неблагополучными семьями, содействие детям, подросткам, юношеству в трудных жизненных ситуациях, их правовая защита. Инспектор ПДН осуществляет надзор за несовершеннолетними и

условиями их жизни на закрепленном за ним территориальном участке.

В рамках трудовой деятельности такие инспектора взаимодействуют с подразделениями службы криминальной полиции, полиции общественной безопасности, органами дознания, транспортной полицией, органами предварительного следствия и центрами временной изоляции несовершеннолетних, с участковыми уполномоченными. К ним поступают материалы, касающиеся не только правонарушений и преступлений, совершенных детьми или подростками, но и в отношении самих несовершеннолетних. Вместе с тем инспектор ПДН осуществляет тесное сотрудничество с такими субъектами профилактики, как образовательные и общественные организации, медицинские, культурные, спортивные и иные учреждения, что отражено на схеме 4.2 [253].

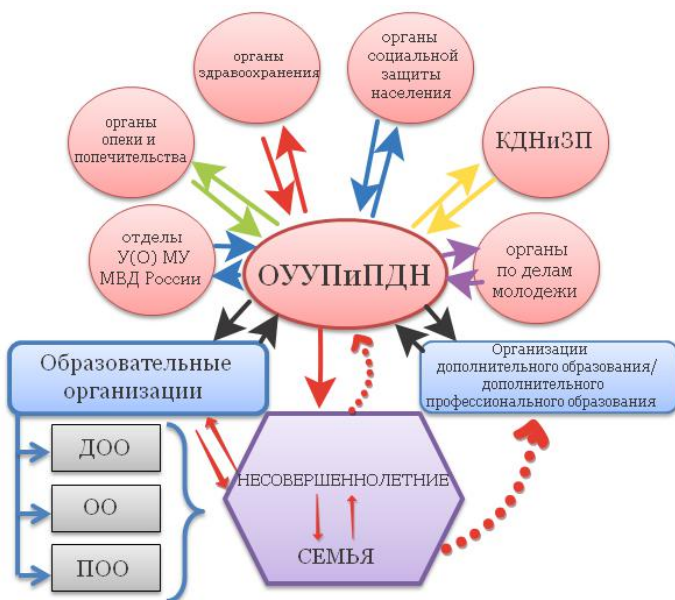


Схема 4.2. Сотрудничество инспектора ПДН с субъектами профилактики

Несмотря на интенсивную деятельность сотрудников ПДН в соответствии с их служебным регламентом, в настоящее время отмечается недостаточная системность в их межведомственном сотрудничестве с другими субъектами профилактики.

Функциональные обязанности инспектора ПДН отражены в приказе МВД России от 15.10.2013 № 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации» [249].

Основными задачами, входящими в обязанности данного специалиста, являются:

1. Предотвращение безнадзорности и беспризорности среди детей и подростков.
2. Обнаружение и предотвращение случаев вовлечения граждан, не достигших совершеннолетия, в осуществление преступных действий.
3. Предотвращение правонарушений, совершенных детьми или подростками.
4. Выявление и устранение условий, предшествующих безнадзорности, беспризорности, совершению правонарушений и антиобщественных действий среди детей и подростков.
5. Применение профилактических мер для предотвращения инцидентов, возникающих на межнациональной почве среди детей и подростков.
6. Защита прав и свобод несовершеннолетних.
7. Принятие участия в выявлении несовершеннолетних граждан, объявленных в розыск или нуждающихся в государственной помощи.
8. Социально-педагогическая реабилитация детей и подростков, пребывающих в социально-опасном положении.

9. Распределение детей и подростков, нуждающихся в государственной помощи по профилактики безнадзорности, в определенные учреждения.

На основании представленного перечня задач, который ставится перед инспектором ПНД, формируются должностные обязанности. В перечень полномочий такого специалиста входят:

1. Наблюдение и учет контингента среди молодежи на определенном участке.

2. Осуществление профилактических посещений неблагополучных семей.

3. Наблюдение за проблемными родителями и опекунами.

4. Проведение профилактических бесед с детьми и подростками, которые ранее привлекались к ответственности.

5. Проведение разъяснительных лекций в учебных учреждениях.

6. Осуществление взаимодействия со школьными психологами.

7. Выявление лиц, употребляющих наркотические вещества.

8. Оформление проблемных подростков в воспитательные учреждения.

9. Ведение документации, составление отчетов, заведение дел, заполнение учетно-профилактических карточек.

10. Составление актов об условиях проживания несовершеннолетних.

11. Проведение сбора информации о положении дел на вверенном участке, ее анализа и составление прогнозов.

Из приведенного списка обязанностей деятельность инспектора ПДН полиции можно сопоставить с работой участкового на закрепленном за ним участке, только для несовершеннолетних.

Подготовка сотрудников ПДН в настоящее время осуществляется в образовательных организациях МВД России по спе-

циальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (уровень специалитета).

ФГОС ВО по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» интегрирует те компетенции, которые курсанты и слушатели должны освоить в процессе обучения.

Характеристика профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета [311]:

– область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета, решение комплексных задач в сфере психолого-педагогической работы с проблемами девиантного поведения детей, подростков и взрослых, профилактики девиантного поведения;

– сопровождение детей и подростков группы риска;

– коррекция и реабилитация детей, подростков и взрослых с девиантным поведением;

– психолого-педагогическая экспертиза и прогнозирование;

– психолого-педагогическое обеспечение социальной работы по защите прав и законных интересов детей и подростков, социальному оздоровлению семьи, предупреждению безнадзорности, беспризорности, девиантного поведения детей и подростков;

– профилактика правонарушений несовершеннолетних в системе учреждений образования;

– социальная защита населения, правоохранительных органов и организаций, работающих с детьми, подростками и взрослыми с проблемами в поведении;

– психолого-педагогическое образование.

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета, являются:

– общественные отношения в сфере воспитания детей и подростков, защиты их прав и законных интересов профилак-

тики социального неблагополучия семьи правонарушений несовершеннолетних;

- процессы социализации и развития личности;
- психические процессы, свойства и состояния человека, их проявления в условиях девиантного поведения личности, межличностных и социально-педагогических взаимодействий, факторы, способствующие возникновению девиантного поведения и противодействующие его развитию на индивидуальном, семейном, групповом и общесоциальном уровнях.

Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу специалитета:

- воспитательная (социально-педагогическая);
- диагностико-коррекционная;
- правоохранительная;
- экспертно-консультационная;
- научно-исследовательская;
- организационно-управленческая;
- педагогическая.

Специализации, по которым готовятся выпускники, освоившие программу специалитета: № 1 «Социальная педагогика»; № 2 «Пенитенциарная педагогика»; № 3 «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения»; № 4 «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска»; № 5 «Психолого-педагогическая коррекция и реабилитация лиц с девиантным поведением».

Специализации № 1 «Социальная педагогика» и № 2 «Пенитенциарная педагогика» реализуются в федеральных государственных организациях, находящихся в ведении федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку

кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности.

При разработке и реализации программы специалитета организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится специалист, и выбирает специализацию, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации.

Выпускник, освоивший программу специалитета, готов решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа специалитета:

1. *Воспитательная (социально-педагогическая) деятельность:*

- программирование и прогнозирование процессов воспитания, социализации и развития личности на основе всестороннего анализа социально-педагогической ситуации;

- социально-педагогическая поддержка и решение проблем семьи, детей и подростков, контроль над кризисными ситуациями в целях защиты прав детей и подростков, предупреждение и позитивное разрешение конфликтов, оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов;

- координация деятельности организаций и служб по защите прав и законных интересов детей и подростков, социальному оздоровлению семьи;

- коррекция воспитательных воздействий (в целях усиления позитивных, нейтрализации или переключения негативных), оказываемых на детей и подростков со стороны семьи и социальной среды, в том числе неформальной;

- формирование нравственно-правовой устойчивости детей и подростков, ценностей здорового образа жизни, гармоничного развития, толерантности во взаимодействии с окружающим миром, продуктивного преодоления жизненных трудностей, создание условий для самореализации, развития творческого потенциала личности, разработка, реализация и мониторинг эффективности психолого-педагогических профилактических программ для детей и подростков;

- организация досуга детей и подростков, формирование сети социальной и психолого-педагогической поддержки детей и подростков группы риска;

- обеспечение ресоциализации несовершеннолетних с девиантным поведением, в том числе в процессе отбывания наказания, и последующей адаптации после освобождения из пениitenciарного учреждения или выпуска из специального учебно-воспитательного учреждения для детей и подростков с девиантным поведением.

2. Диагностико-коррекционная деятельность:

- разработка моделей диагностики проблем лиц, нуждающихся в коррекционных воздействиях, выбор методов сбора первичных данных, их анализ и интерпретация, психолого-педагогическая диагностика личности несовершеннолетних с девиантным поведением, в том числе отбывающих наказание в пениitenciарных учреждениях или содержащихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях для детей и подростков с девиантным поведением, составление диагностических заключений и рекомендаций по их использованию;

- мониторинг личностного развития и социального поведения детей и подростков группы риска с целью профилактики девиантного поведения;

- установление причин девиантного поведения детей и подростков, социального неблагополучия семьи;

- выбор и реализация адекватных форм, методов и программ коррекционных мероприятий, программ педагогического сопровождения и психологической помощи лицам, склонным к девиантному поведению, социально-психологической реабилитации несовершеннолетних с девиантным поведением, в том числе отбывающих наказание, их адаптации к среде пенитенциарного учреждения или специального учебно-воспитательного учреждения;

- коррекция состояний нервно-психической дезадаптации.

3. Правоохранительная деятельность:

- обеспечение законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства, охрана общественного порядка;

- правовое обеспечение соблюдения прав и законных интересов несовершеннолетних;

- разработка и психолого-педагогическое обоснование программ профилактики девиантного поведения в детско-подростковом возрасте, организация системы мер по предупреждению безнадзорности, беспризорности, девиантного поведения несовершеннолетних;

- пресечение правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних;

- выявление и учет несовершеннолетних правонарушителей и родителей, отрицательно влияющих на детей;

- общая профилактика правонарушений несовершеннолетних, индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями, родителями, отрицательно влияющими на детей;

- работа с несовершеннолетними, доставленными в органы внутренних дел;

- осуществление производства по материалам о помещении несовершеннолетних, не подлежащих уголовной ответственности, в специальные учебно-воспитательные учреждения для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением;
- осуществление производства по делам об административных правонарушениях, совершенных несовершеннолетними;
- выявление несовершеннолетних, объявленных в розыск, а также несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства;
- организация системы мер по оказанию социально-правовой помощи семьям и детям группы социального риска.

4. Экспертно-консультационная деятельность:

- психолого-педагогическая экспертиза личностного и социального развития детей и подростков, социальной среды, профилактических и коррекционно-реабилитационных программ и мер;
- консультирование по проблемам прав ребенка, семейное консультирование с целью разрешения семейных конфликтов, нормализации детско-родительских отношений и снижения уровня дисфункционального поведения, консультативная помощь детям и родителям, попавшим в трудную жизненную ситуацию;
- психолого-педагогическое консультирование в области социальной и образовательной деятельности, индивидуальное консультирование в области межличностных отношений, профориентации, личностного роста;
- консультирование по проблемам предупреждения и преодоления девиантного поведения, формирования в коллективах детей и подростков благоприятного морально-психологического климата;

- консультирование по проблемам детей с отклонениями или задержками в развитии с целью профилактики их дезадаптации и девиантного поведения;

- осуществление социально-педагогической и психологической экспертиз нормативных актов в части охраны прав и законных интересов детей и подростков, правил и норм охраны труда несовершеннолетних.

5. Научно-исследовательская деятельность:

- проведение прикладных научных исследований в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности;

- разработка и внедрение практических рекомендаций по результатам научно-исследовательской работы в сфере педагогики и психологии девиантного поведения.

6. Организационно-управленческая деятельность:

- организация работы малых коллективов и групп исполнителей в процессе решения конкретных профессиональных задач;

- организация межведомственного полипрофессионального взаимодействия при решении задач комплексной профилактики девиантного поведения, сопровождения, коррекции и реабилитации лиц с девиантным поведением.

7. Педагогическая деятельность:

- преподавание психолого-педагогических дисциплин в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

- организация и проведение работы, направленной на повышение психолого-педагогической и правовой компетентности взрослых, участвующих в воспитании детей и подростков, в работе с лицами, склонными к девиантному поведению;

- осуществление правового воспитания.

В соответствии со специализациями:

1. Профессиональные задачи в соответствии со специализациями № 1 «Социальная педагогика» и № 2 «Пенитенциарная педагогика» определяются квалификационными требованиями к военно-профессиональной, специальной профессиональной подготовке выпускников, установленными федеральными государственными органами, в ведении которых находятся федеральные государственные организации.

2. Специализация № 3 «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения»:

- использование в профессиональной деятельности концепций и теоретических принципов психического и личностного развития детей и подростков, особенностей развития на различных возрастных этапах;

- разработка программ развития правосознания, социальной компетентности, социально ответственного поведения, личностного развития в контексте профилактики девиантного поведения, а также коррекции первичных признаков такого поведения;

- учет современных социальных и психологических условий формирования детей и подростков, особенности образовательной среды;

- устанавливание причин и закономерностей развития семейной, школьной, социальной дезадаптации и девиантного поведения, его различных видов;

- применение развивающих программ, направленных на предупреждение девиантного поведения, проведение психологической консультативной работы с детьми, подростками и их семьями;

- проведение психологической диагностики с целью выявления признаков отклоняющегося личностного развития, дезадаптации и девиантного поведения, их причин;

- проведение оценки рисков и ресурсов позитивного развития социальной и образовательной среды;

- проведение психолого-педагогической экспертизы личностного и социального развития детей, подростков и взрослых, профилактических программ и мероприятий, воспитательных мер, образовательной среды с позиций профилактики девиантного поведения детей и подростков;

- владение методами экспертной психолого-педагогической деятельности;

- разработка и использование программ оказания психологической помощи осужденным и коррекция их девиантного поведения;

- применение навыков междисциплинарного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, участвующими в работе с детьми и подростками.

3. Специализация № 4 «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска»:

- использование концепций и теоретических принципов психического и личностного развития детей и подростков, особенностей развития на различных возрастных этапах;

- устанавливание основных признаков и видов девиантного поведения детей и подростков, факторов, условий и закономерностей их развития;

- диагностирование признаков семейной дисфункции и жестокого обращения с детьми и подростками в семьях;

- учет правовых и организационных основ психолого-педагогической и комплексной системной помощи детям и подросткам группы риска;

- устанавливание контакта с детьми и подростками группы риска и формирование у них мотивации к сотрудничеству;

- применение методов психолого-педагогической диагностики психосоциальных проблем и отклонений социального и личностного развития детей и подростков, признаков семейной дисфункции и жестокого обращения с детьми в семье;

- использование методов анализа социальной ситуации развития ребенка для выявления факторов риска девиантного поведения и ресурсов позитивного социального развития;

- планирование и реализация программ системного пролонгированного психолого-педагогического сопровождения детей и подростков группы риска в целях их полноценной социальной адаптации и личностного развития;

- проведение психолого-педагогической консультационной работы с детьми, подростками и их родителями, оказавшимися в сложной жизненной ситуации;

- проведение психолого-педагогической экспертизы личностного и социального развития детей и подростков, социальной и образовательной среды;

- организация совместной деятельности со специалистами других профилей в области сопровождения детей и подростков группы риска;

- применение методологии и методов составления программ и реализации психолого-педагогического сопровождения детей и подростков группы риска; создание социальной и образовательной поддерживающей среды для детей и подростков группы риска.

4. Специализация № 5 «Психолого-педагогическая коррекция и реабилитация лиц с девиантным поведением»:

- диагностирование и идентификация психосоциальных проблем и отклонений психического, личностного и социального развития лиц с девиантным поведением;

- диагностирование основных признаков и видов девиантного поведения, факторов, условий их развития;

- применение методов психодиагностики личностных и социальных отклонений у лиц с девиантным поведением;

- владение концептуальными основами и принципами комплексной реабилитационной работы в контексте оказания помощи лицам с девиантным поведением;

- учет правовых и организационных основ оказания реабилитационной и профилактической помощи лицам с девиантным поведением в контексте различных ведомств и учреждений;

- установливание контактов с лицами с девиантным поведением и выработка у них мотивации к сотрудничеству;

- использование методов оценки риска рецидива девиантного поведения;

- планирование и реализация программ групповой и индивидуальной психолого-педагогической коррекции и реабилитации лиц с девиантным поведением с учетом их личностных особенностей, этнокультуральной специфики, вида девиаций и организационно-ведомственного контекста работы;

- проведение мониторинга и оценки эффективности коррекционно-реабилитационных программ;

- координирование психолого-педагогической коррекционно-реабилитационной работы с деятельностью других специалистов, учреждений и ведомств, участвующих в комплекс-

ной коррекции, реабилитации и социальной реадaptации лиц с девиантным поведением;

- проведение образовательной, психолого-педагогической консультативной работы с персоналом коррекционных учреждений для повышения эффективности его деятельности и профилактики профессионального выгорания;

- проведение образовательной, психолого-педагогической консультативной работы с персоналом специальных учебно-воспитательных учреждений для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением для повышения эффективности деятельности и профилактики профессионального выгорания.

Требования к результатам освоения обучающимися программы специалитета отражены в профессиональных компетенциях (общекультурного, общепрофессионального, профессионального, профессионально-специализированного уровней).

В качестве примера обратимся к воспитательной (социально-педагогической) деятельности, в рамках которой предполагается владение:

- способностью анализировать социально-педагогические явления, психолого-педагогические условия эффективности процесса воспитания, социализации и развития личности (ПК-1);

- способностью осуществлять практическую деятельность по социально-педагогической, правовой и психологической поддержке семьи, детей и подростков, защите их прав и законных интересов, социальному оздоровлению семьи (ПК-2);

- способностью взаимодействовать с различными категориями воспитуемых, в том числе в сложных социально-педагогических ситуациях, осуществлять контроль кризисных ситуаций, предупреждение и конструктивное разрешение кон-

фликтов, оказывать помощь в разрешении межличностных конфликтов (ПК-3);

– способностью разрабатывать и использовать средства социально-педагогического и психологического воздействия на межличностные и межгрупповые отношения и на отношения субъекта с реальным миром, осуществлять коррекцию воспитательных воздействий, оказываемых на детей и подростков со стороны семьи и социальной среды, в том числе и неформальной, формировать сети социальной и психолого-педагогической поддержки детей и подростков (ПК-4);

– способностью реализовывать педагогические и психологические технологии, ориентированные на личностный рост детей и подростков, их гармоничное развитие, формирование установок в отношении здорового образа жизни, толерантности во взаимодействии с окружающим миром, продуктивного преодоления жизненных трудностей (ПК-5);

– способностью разрабатывать, реализовывать и оценивать эффективность программ, направленных на формирование нравственно-правовой устойчивости детей и подростков, предупреждение нарушений и отклонений в социальном и личностном статусе, рисков асоциального поведения (ПК-6);

– способностью обеспечивать ресоциализацию несовершеннолетних с девиантным поведением, в том числе в процессе отбывания наказания, и последующую адаптацию после освобождения из пенитенциарного учреждения или выпуска из специального учебно-воспитательного учреждения для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением (ПК-7).

Программы специалитета, реализуемые в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в федеральных государственных организациях, находящихся

ся в ведении федеральных государственных органов, указанных в ч. 1 ст. 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», разрабатываются на основе требований, предусмотренных указанным Федеральным законом, а также квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке, специальной профессиональной подготовке выпускников, устанавливаемых федеральным государственным органом, в ведении которого находятся соответствующие организации.

Курсантам и слушателям, осваивающим специальность «Педагогика и психология девиантного поведения», несмотря на то, что в будущем их функциональные обязанности в значительной степени будут сопряжены с проблемными субъектами с отклоняющимся поведением, необходимо быть компетентными в области всех актуальных вопросов социально-педагогической деятельности, включая просоциальную, так как только в этом случае они смогут профессионально грамотно, научно обоснованно решать профессиональные задачи. При этом следует подчеркнуть значение философских, общенаучных и конкретно-научных педагогических аспектов для формирования высококвалифицированных специалистов.

Для подготовки курсантов к эффективной профессиональной деятельности преподавателями кафедры педагогики Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя была разработана Алгоритмическая карта, позволяющая обобщить профессионально-тематические блоки, актуальные для предстоящей профессиональной деятельности сотрудников ПДН [112] (табл. 4.4).

Таблица 4.4

**АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ КАРТА РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЯ
НАД СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАДАЧЕЙ (СИТУАЦИЕЙ)**

ФИО _____

№ билета (задачи) _____

№ п/п	Задания	Социально-педагогический блок	Ответы
	Содержание		
1	Выявить социально-педагогическую проблему, оп-ределить ее сущность на: а) философском; б)общенаучном; в) частно-научном уровнях.	а)	
		б)	
		в)	
		г)	

2	Определить тип педагогической парадигмы: а) в контексте которой выявлена социально-педагогическая проблема, представить доказательства, min – 3; б), в), г).	а)
		б)
		в)
		г)
3	Охарактеризовать вид девиантного поведения, указав ведущие признаки (min – 4)	а)
		б)
		в)
		г)
4	Разработать алгоритм деятельности сотрудника ПДН по указанной проблеме	а)
		б)
		в)
		г)

5	Представить и провести при помощи статистов имитационное профилактическое мероприятие сотрудника ПДН с различными субъектами по указанной социально-педагогической проблеме (вид мероприятия, субъекты указаны в билете)	а)	
		б)	
		в)	
		г)	
Психологический блок			
1	Охарактеризовать возрастные особенности ребенка/подростка и их влияние на поведение (min – 4)	а)	
		б)	
		в)	
		г)	

2	Выявить гендерные особенности ребенка/подростка и специфику стилей общения (min – 4)	а)	
		б)	
		в)	
		г)	
3	Представить психологическую характеристику девиантного поведения детей/подростков, указав ведущие признаки (min – 4)	а)	
		б)	
		в)	
		г)	

4	Раскрыть психологические особенности семьи, в которой воспитывается ребенок/подросток, ее социализирующий потенциал (min – 4)	а)	
		б)	
		в)	
		г)	
5	Участвуя в имитационном мероприятии сотрудника ПДН, представьте имидж полицейского-профессионала, раскройте свои коммуникативные, интерактивные, креативные способности (укажите, на что необходимо обратить внимание)	а)	
		б)	
		в)	
		г)	

Вопросы и задания:

1. Что такое социальный институт?
2. Какова законодательная база регламентации деятельности социального педагога в Российской Федерации?
3. Перечислите принципы деятельности социального педагога.
4. Каковы этапы подготовки социальных педагогов в России?
5. Охарактеризуйте главные профессионально-личностные черты социального педагога.
6. Какие сложности выявляются в профессиональной деятельности социального педагога?
7. Каковы функции деятельности сотрудника ПДН?
8. С какими субъектами и социальными институтами должен системно взаимодействовать сотрудник ПДН?
9. Оформите карту профессионально-личностных характеристик социального педагога, оцените на ее основе собственный профессионально-личностный потенциал по 3-х балльной шкале (высокий, средний, низкий уровни), проанализируйте полученные результаты, поставьте необходимые для себя цели и задачи в области профессионально-личностного самосовершенствования (табл. 4.5):

Таблица 4.5

КАРТА профессионально-личностного самоанализа и самосовершенствования

Профессионально-личностные характеристики социального педагога	Количество баллов	Цели и задачи профессионально-личностного самосовершенствования
Эмпатийность		
Коммуникативность		
Креативность		
...		

10. Посмотрите художественный фильм «Пацаны» (режиссер Д. Асанова, 1983 г.), проанализируйте представленную в нем социально-педагогическую деятельность.

11. Подберите пример отклоняющегося поведения несовершеннолетних (фотографию, видеоролик, описание) и проанализируйте отраженную в нем социально-педагогическую проблему в логике Алгоритмической карты.

ГЛАВА 5

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

5.1. Актуальные векторы воспитательной системы образовательной организации

Многолетняя практика прогрессивных отечественных педагогов доказала важность и эффективность профилактической, коррекционной работы с подрастающим поколением в условиях образовательной организации (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. А. Караковский и др.) [298;121], когда сама образовательная среда, взаимодействие педагогического коллектива с обучающимися, их семьями становились приоритетным педагогическим средством их позитивной социализации и предупреждения возможных социальных отклонений. Важным условием эффективности такой работы стала воспитательная система образовательной организации.

«Воспитательная система школы» – феномен мирового значения, обоснован в Центре теории воспитания ИТИП РАО, г. Москва под руководством Л. И. Новиковой. Воспитательная система школы – это «целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъектов, цели, содержания и способов деятельности, отношений)», способный гуманизировать микросоциум и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ коллектива, его психологический климат [219]. В состав любой воспитательной системы включено четыре составляющих: комплекс воспитательных задач, определяющих

содержание организуемого в ней воспитательного процесса; материальная база, обеспечивающая решение поставленных задач; воспитательный процесс, направленный на организацию жизнедеятельности детей, на их всестороннее развитие; субъекты воспитания (педагоги, шефы, сами дети, принимающие участие в управлении воспитательным процессом) [220].

«Воспитательными системами обладают те школы, как целостности, которые создают условия социальной защищенности, психологической комфортности воспитанника и педагога, обеспечивают возможность их личностного роста и самореализации» [219].

В. А. Сластенин подчеркивал: воспитательная и дидактическая системы не что иное, как педагогическая система в динамике, как педагогический процесс. Термины «воспитательная система» и «дидактическая система» выражают те доминирующие задачи, для решения которых они создаются; но это не означает, что в первом случае не предусматриваются элементы обучения, а во втором не предполагается воспитание в процессе обучения [279, с. 365–387]. В итоге, можно говорить о воспитательной и дидактической системах как целостной педагогической системе (аналоге воспитательной системы в понимании Л. И. Новиковой).

Воспитательная система образовательных организаций способна к функционированию исключительно в случае наличия в ней ценностно-смысловой структуры (Е. Н. Барышников, И. А. Колесникова, И. В. Ульянова) [305]. Но если в советский период в нашей стране ценностно-смысловой аспект был однозначным, изначально задавался государственной идеологией, ориентированной на коммунистические идеалы (защиту и сохранение мира, творческий труд на благо общества, гармоничное развитие личности, нравственные отношения, интернацио-

нализм и др.), то в постсоветский период в нем очевидна амбивалентность, т. е. в обществе сосуществуют два вектора культуры: традиционной и либеральной (см. главу 3), что раскрыто в содержании педагогических парадигм (см. глава 1), а также частично отражено в содержании Федерального закона «Об образовании» (2012). В связи с этим возникает необходимость конкретизации идейного, ценностного базиса воспитательной системы, специфики ее реагирования на социокультурные вызовы.

Воспитательную (педагогическую) систему школы гуманистической педагогической парадигмы следует понимать как:

1) сегмент социокультурного пространства общества, отражающий его противоречия и одновременно стабилизирующий и гуманизирующий социум;

2) уникальное автономное образовательное социокультурное пространство;

3) целостный педагогический процесс, в котором взаимобусловлены воспитание и обучение, в устойчивой взаимосвязи представлены компоненты: субъекты, отношения, содержание образования, его средства, цель и концепция как идеологическое ядро системы, технология и программа реализации.

В постсоветский период сущность воспитательной системы потребовала детализации, уточнений, что обусловлено значительным расширением спектра проблем, связанных с социализацией детей в общество: значительно изменились характеристики политических, экономических, социокультурных отношений. Гуманистические ценности, транслируемые в советском обществе, подверглись ревизии, утратили свой универсализм. В итоге сегодня ответ на вопросы «В какую культуру входит ребенок? В какие отношения он социализируется?» не может быть однозначным. Комплексный анализ педагогической проблематики в настоящее время показывает, что необходима ин-

теграция прогрессивных сил российского общества, педагогического сообщества для организации такого образовательного пространства страны, в котором будут утверждаться гуманистические идеи, отношения; где ребенок будет находиться в психологической и социокультурной безопасности; где профилактика отклоняющего поведения станет важным условием его позитивной социализации.

Наиболее детально и планомерно профилактика отклоняющего поведения в настоящее время отражена в воспитательной системе формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников [305], разработанной в контексте научного направления «Педагогика смысложизненных ориентаций». В данном случае воспитательная система школы опирается на воспитательную концепцию как систему педагогических взглядов на организацию образовательного процесса в школе, определяющую единый замысел коллективной деятельности педагогов и родителей по сопровождению каждого ученика в процессе его личностного становления и одновременно ученического коллектива, формулирующую основные положения воспитательной системы школы, раскрывающую технологические механизмы ее реализации. Воспитательная концепция является тем идеологическим стержнем, вокруг которого оформляется ценностно-смысловое ядро воспитательной системы, организуется полифоничное, постоянно пульсирующее поле образовательного пространства школы.

В воспитательной системе формирования смысложизненных ориентаций школьников ее идейным ядром определен феномен «смысложизненные ориентации обучающихся». Это личностный педагогический конструкт с динамичными компонентами: структурным, содержательным, процессуальным. Структура смысложизненных ориентаций обучающихся кау-

зальна, трехэлементна: «ценности жизни», «цели жизни», «ориентации». Содержание каждого элемента: ценности духовные (абсолютные): (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность) и эмпирические: феноменологически переживаемые на уровне типизированных социокультурных смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество-Отечество, Досуг, Природа); цели – это будущее, переживаемое личностью на основе уверенности самостоятельно осуществлять жизненный выбор с ориентацией на смыслообразы; ориентации – обусловленный знаниями процесс самостоятельной деятельности обучающихся (самовоспитания, самообучения, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития) по достижению целей, освоению социоэкзистенциальных ролей на уровне Я-концептов: Я-сын (дочь), Я-ученик (ученица), Я-друг (подруга), Я-студент, Я-гражданин и проч. Формирование смысложизненных ориентаций обучающихся объединяет самостоятельную деятельность ученика и деятельность педагога, педагогического коллектива, семьи.

В этой воспитательной системе взаимообусловлены два подхода к организации целостного педагогического процесса: антропоцентрический и социоцентрический, когда не наблюдается приоритет индивидуального или общественного, а реализуется педагогическое сопровождение личности, развивающейся и формирующейся как гармоничный, убежденный, ответственный человек с активной гражданской позицией, способный одновременно заботиться о себе, своих близких, окружающих.

Закономерности педагогики смысложизненных ориентаций:

– в постиндустриальном обществе на фоне усиления экзистенциального вакуума личности и социальных рисков обостряются проблемы образования (воспитания, обучения, разви-

тия) личности, способной к формированию гуманистических ориентаций;

– образовательная система нуждается в обеспечении теоретико-технологическим инструментарием, способствующим формированию гуманистических смысложизненных ориентаций учащихся, всех субъектов образовательного процесса как условию самореализации гуманно ориентированной личности, а также укреплению нравственного самосознания нации, сохранению национальной безопасности.

Организация педагогического процесса, содействующего формированию гуманистических смысложизненных ориентаций учащихся, предполагает выявление в системе мета- и частных (микро-) принципов гуманистически ориентированного образования (их характеристика представлена в главе 1). В этом случае в систему метапринципов включаются принципы интегративности, тринитарности, акцептности. Принцип интегративности обеспечивает целесообразное сочетание в образовательном процессе актуальных подходов, форм, методов, средств. Принцип тринитарности позволяет преодолеть бинарный подход к педагогическому взаимодействию, организации образовательного процесса. В диады «учитель-родители», «учитель-ученик» включаются триангулянты «психолог», «социальный педагог»; или в диады «ученик-ученик» – класс, психолог, социальный педагог; или в диады «урок-внеучебное мероприятие» – тренинг, «обучение-воспитание» – развитие, «обучение-воспитание» – досуг, «наука-спорт» – искусство и проч. Принцип акцептности (от нем. *akzeptieren* – принять) ориентирует педагога на принятие всего комплекса проблем, с которыми связана жизнь ученика.

Комплекс смысложизненноориентационных мезопринципов:

1. *Принцип онтологичности* выражается в целесообразной актуализации в процессе взаимодействия педагога с учащимися вопросов философского уровня: «В чем смысл жизни?», «Что я ценю в жизни?», «Всесилен ли человек?», «Каковы мои идеалы?», «Можно ли стать абсолютно свободным?», «Что значит быть счастливым?» и т. п.; в ориентации педагога на доминанту: смысл существования – в самом существовании, в стремлении, несмотря на всевозможные трудности, совершенствуя мир, совершенствоваться самому; данный принцип позволяет преодолеть бинарный подход к жизни.

2. *Принцип здоровьесбережения* обеспечивает дозирование учителем участия ученика в различных видах деятельности, чтобы не была преодолена грань между развитием у ребенка воли и подрывом его физического и психического здоровья; ученик ориентируется взрослыми на положительные образцы жизнедеятельности, на заботу о собственном теле, физическом, психическом, духовном здоровье, устремленность к здоровому образу жизни.

3. *Принцип гендерного подхода* предполагает учет в педагогической деятельности половых особенностей учащихся, актуализируя особенности маскулинного и феминного типов поведения, специфику их воспитания, обучения, развития.

4. *Принцип психологизации и социализации* предполагает организацию образовательного процесса с опорой на психологические закономерности развития личности, группы, общества; активное целесообразное введение в образовательный процесс форм, методов психологической и социально-педагогической работы с личностью, группой; обеспечение психологического комфорта образовательного пространства, функционирование в нем психотерапевтических зон (игро-, смехо-, песко-, кино-, музыка- и других видов терапии).

5. *Принцип этико-эстетической обусловленности жизни школы*: соблюдение этических норм во взаимоотношениях всех субъектов; создание условий, обеспечивающих личности восприятие красивого, включая поступки, отношения (следует отметить необходимость «перевода» данного принципа с уровня «частных» на уровень мезопринципов).

6. *Принцип профориентационной направленности* проводимых мероприятий как актуализация вопроса профессионального самоопределения учащихся на протяжении всех лет обучения в школе с учетом возрастного фактора самореализации (в системе «задатки – способности – просоциальные увлечения, интересы – первичные профессиональные пробы»), формирования позитивного отношения к труду.

7. *Принцип профилактической направленности* проводимых мероприятий побуждает педагогический коллектив, взаимодействуя с воспитанниками, соблюдая этические нормы, акцентировать внимание подопечных на негативном влиянии на организм человека алкоголя, наркотиков, беспорядочных половых связей, опасность вовлечения в асоциальные структуры, утверждая здоровый образ жизни, давая происходящему в жизни, сообразно обстоятельствам, морально-нравственную оценку.

На основе представленных принципов выделяются *направления воспитания*, которые определены как:

1) *базисно-универсальные* (онто-социально-психологические): онтологическое, валеологическое, социально-гендерно-психологическое, этико-эстетическое, профориентационное, профилактическое воспитание;

2) *надстроечные*
арсенал традиционно выделяемых отечественной педагогикой видов воспитания (национально-культурных): гражданско-

патриотическое, морально-нравственное, правовое, умственное, трудовое, физическое, экологическое и т. д.

Указанные направления воспитания объединяются в учебно-воспитательный вектор; наряду с ним в образовательном пространстве фигурируют управленческо-координационный, хозяйственно-экономический векторы. С учетом официально закрепленных за каждым специалистом профессиональных функций (в соответствии с подразделениями) теоретико-практические векторы образуют целостный теоретико-технологический конструкт образовательного процесса:

1. Административно-управленческий вектор ориентирован на обеспечение высококачественного управления, контроля над осуществлением гуманно ориентированного процесса; кураторы: директор школы, завучи по научной, воспитательной, учебной работе, педагогический совет, методические объединения, классные руководители, школьный родительский комитет. В управление школой включен ученический совет как выборный орган, состоящий из учащихся 8–11 классов, которые вместе с завучем по воспитательной работе организуют внеучебные мероприятия школы.

2. Правовой вектор ориентирован на обеспечение конституционной защиты прав детей и взрослых; кураторы: все субъекты школы, официально несущие юридическую ответственность за соблюдение правовых норм в учреждении, включая сотрудников социально-психологической службы школы.

3. Хозяйственно-экономический вектор ориентирован на целесообразное распределение бюджета школы, рациональную организацию бытовой сферы учреждения и прилежащей к нему территории; кураторы: директор, заведующий хозяйственной частью, родительские комитеты классов, школы, спонсоры.

4. Образовательный (учебно-воспитательный) вектор отражает особенности содержания образования, определяемого ст. 14 Федерального закона «Об образовании» (2012), которая гласит, что образовательный процесс должен быть ориентирован на обеспечение самоопределения личности, формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и др. [359].

Образовательный (учебно-воспитательный) вектор в широком педагогическом смысле представляет собой алгоритм воспитательной концепции, охватывающий все содержательно-организационные элементы образовательного процесса. Этот вектор разделяется на учебный и воспитательный.

Данная редукция условна, используется для удобства номинации различных форм деятельности. Учебный вектор ориентирован на учебные занятия (уроки, факультативы), предусмотренные Государственными образовательными стандартами. В учебные планы всех учебных дисциплин на уровне регионального компонента вносятся уроки, элементы уроков, связанные с вопросами формирования смысложизненных ориентаций личности. Следует подчеркнуть, что для учебно-воспитательного вектора весьма значима *полифункциональная поддержка социально-психологической службы*, благодаря чему каждый урок, каждое досуговое мероприятие в школе решает, помимо конкретных учебно-воспитательных, социально-педагогические и психологические цели и задачи.

Воспитательный вектор интерпретируется и реализуется четырехуровнево:

1) в широком социально-педагогическом смысле: презентация учащимся гуманистических ценностей, норм националь-

ной и традиционной мировой культуры посредством организации школьной жизни как части жизни ученика, семьи, общества;

2) в узком социальном смысле: ориентация школьного микросоциума (класс, кружок и проч.) на позитивную социализацию личности;

3) в широком педагогическом смысле: реализация педагогическим коллективом специальной воспитательной деятельности посредством смысложизненноориентационных векторов – они представляют собой устойчивый конгломерат при одновременной автономности в системе условно выделенных сред образовательного пространства, имеют диффузный (от лат. diffusion – распространение, растекание), иррадиационный (от лат. radix – луч) расширяющий характер;

4) в узком педагогическом смысле: непосредственное взаимодействие учителя, социального педагога, педагога-психолога и других с учащимися, классным сообществом в конкретной педагогической ситуации с целью оказания содействия им в интериоризации гуманистических ценностей, постановке просоциальных жизненных целей, включенности в смысложизненноориентационную деятельность посредством модели «через воспитание к самовоспитанию», «через обучение к самообучению» (устойчивое гуманно ориентированное поведение субъектов образования в школе и за ее пределами).

Наряду с главными векторами в образовательном пространстве выделяются субвекторы:

1) адаптационный (модель содействия учащимся в интеграции в новые жизненные, образовательные условия);

2) коррекционный (модель содействия учащимся в переживании трудной жизненной ситуации: конфликта с одноклассниками, развода родителей, утраты родных, негативного опыта участия в неформальных молодежных объединениях и др.);

3) ресоциализирующий (модель содействия учащимся в кардинальной переориентации на гуманистические ценности, цели, отношения);

4) специальный (модель содействия учащимся-инвалидам – инклюзивное образование).

Учебно-воспитательный вектор включает в себя комплекс общешкольных и классных дел (на перспективу – на четверть, на год, на пять лет), отраженных в четвертном, годовом, перспективном планах работы школы. Коллективные творческие дела школы: образовательный проект «Наука в нашей жизни», патриотический проект «Мы – россияне!», благотворительный проект «Мы – добрые люди!», экологический проект «Мы – защитники природы», исследовательский проект «Путешествие», творческий фестиваль «Школьная весна» и т.п. В качестве примера рассмотрим краткое содержание и этапы реализации коллективного творческого проекта школы – фестиваля «Школьная весна» (апрель):

1-й год – выставка поделок, творческие отчеты о спортивных, художественных, научных достижениях учащихся всех классов, сбор школы (по параллелям) – презентация «Герба класса», «Девиза класса» (на основе предварительных подготовительных мероприятий в классах);

2-й год – выставки поделок, научных, художественных работ учащихся, стенгазет «Жизнь нашего класса», концерты классов по параллелям «Творческая мозаика», выходы с выступлениями в детские дома, дома престарелых, детские сады района и города в рамках акции «Дарите радость людям!»;

3-й год – школьный конкурс инсценированной песни – по параллелям – выходы с выступлениями в организации, учреждения города (условие – участие всего класса, выпуск программ-проспектов, включенность родителей);

4-й год – районный школьный конкурс инсценированной песни на базе школы с приглашением ветеранов войны и труда, детей Детских домов, интернатов;

5-й год – городской школьный конкурс инсценированной песни на базе школы.

Рассмотрим содержание каждого вектора с учетом отражения им соответствующих смысловжизненноориентационных видов воспитания:

1. *Онтологический вектор* обеспечивает целесообразное стимулирование педагогическим коллективом в образовательном процессе вопросов философского характера, акцентирование гуманистических ценностей. Учащиеся привлекаются к размышлениям о значении конкретного поступка (собственного, литературного персонажа, киногероя), планированию деятельности, будущего, жизни, осознают ценность бытия. Кураторы: весь педагогический коллектив, родители, специалисты системы дополнительного образования, студенты и др.

2. *Валеологический вектор*. Предполагает направленность всех проводимых школьных мероприятий на формирование здорового образа жизни субъектов образовательного процесса. Реализуется посредством соблюдения гигиенических правил, профилактических мероприятий в школе. Пространственная организация: спортивный зал (уроки физкультуры, спортивные соревнования), пространство классов для физминуток, актовый зал (занятия ритмикой, танцами), рекреации (организация коллективных и групповых подвижных игр), медицинский центр (кабинеты здоровья для проведения физиотерапевтических, массажных процедур, коррекции зрения, консультирование родителей и учащихся психотерапевтом), логопедический, психологический кабинеты, столовая. Кураторы: медицинские работники школы, педагог-логопед, педагог-психолог, учителя.

3. *Социально-гендерно-психологический вектор.* Содействует личности в эмоциональном, интеллектуальном, коммуникативном благополучии, полоролевом, социальном самоопределении. Целью любого вида деятельности школьников, сопровождаемых взрослыми, должно быть создание условий подопечным для самопознания, ситуаций успеха, развития рефлексивных способностей; формирования адекватной самооценки, знаний, умений, навыков целеполагания, самовоспитания, разрешения конфликтов, уточнения полоролевой позиции (в образовательном процессе взрослые актуализируют позитивные феминные и маскулинные образы, поведенческие модели: «девочки – заботливые, нежные», «мальчики – защитники, богатыри, рыцари», «девочки и мальчики помогают друг другу, уважают друг друга»), просоциальной модели поведения. В связи со значительным количественным перекосом учителей-женщин в современной российской школе в образовательный процесс вовлекаются папы учащихся. Пространственная организация (гендерно обусловленные зоны образовательной среды – туалетные комнаты, раздевалки, кабинеты технологии, рекреация для занятий мальчиков в клубе «Исторической военной реконструкции», для занятий девочек в клубе «Исторической моды» и др.); кабинет педагога-психолога с консультационной и психотерапевтической зонами, оборудование для песко-, куклотерапии и др. Уголок психофизической разрядки типа «Подушка злости», Уголок смеха с «кривыми» зеркалами, юмористическими игрушками, психологические, психотерапевтические стенды); кабинет социального педагога с консультационной, информационно-методической, рекреационной, моделирующей зонами.

Благодаря данному вектору в школе:

1) организуется социально-психологическое сопровождение образовательного процесса (диагностика, просвещение, профи-

лактика, консультирование, коррекционные/реабилитационные занятия), в которое включены все его субъекты;

2) организуется безотметочное социально-психологическое образование учащихся с 1 по 11 классы (социально-психологические занятия и сопутствующие им мероприятия);

3) реализуется программа комплектации и функционирования классов в режиме «класс – мини-модель демократического общества», благодаря чему в классе пропорционально представлены ученики разного пола, темперамента, способностей, уровня школьной готовности, социокультурного, этнического статуса семьи, организуются адаптационные тренинги первоклассников, пятиклассников, десятиклассников, осуществляется социально-психологическое сопровождение каждой семьи, класса, учителя, студентов-практикантов и т. д.;

4) проводятся уроки, внеурочные мероприятия с актуализацией социально-психологических элементов (тренинговых, упражненческих и т. д.) [305].

Активное взаимодействие социального педагога и педагога-психолога со всеми субъектами образовательного процесса расширяет спектр функций их деятельности. К традиционным (диагностической, просветительской, консультационной, коррекционной, профилактической, защитной), а также фасилитативной (вспомогательной, поддерживающей), присовокупляются следующие:

1) функция референтного лица (реализуется позиция авторитетного лица, защищающего права личности);

2) функция модератора (лица, стимулирующего формирование, развитие и укрепление у учителей навыков интерактивного общения, развития умения самостоятельно решать проблемы благодаря участию в модераторских семинарах, тренингах);

3) функция триангулянта (лица, «входящего» в проблемные отношения «ученик-ученик», «ученик-класс», «ученик-учитель», «учитель-учитель», «учитель-родитель» и проч. с целью разрешения возникших конфликтов, осуществляющего посредничество между всеми субъектами образовательного процесса).

Социализация учеников, психологизация образовательного процесса в значительной степени повышается в случае актуализации психологического, социально-педагогического компонент непосредственно в учебных, внеучебных мероприятиях (опора на правила адаптации, психологическую схему урока, социально-психологическую схему внеучебного мероприятия), периодического участия социального педагога, педагога-психолога в подготовке и проведении уроков, классных часов.

4. *Этико-эстетический вектор* ориентирован на поддержание в учреждении культурно-этических норм поведения всеми субъектами образовательного процесса, совершенствование, украшение, гармонизацию физической среды (школы, класса, рабочего места) ученика и учителя. Выделение данного вектора позволяет актуализировать в образовательном процессе вопросы этического поведения учителей и учащихся, эстетики их внешнего вида (принимается общешкольный договор о нормах внешнего вида школьника), роли положительного примера, проведение специальных классных и школьных мероприятий, общение школьников с произведениями искусства, оформление образовательного пространства художественными произведениями учащихся, использование стимулирующих атрибутов: плакатов-приветствий, листков-напоминаний о правилах хорошего тона, листков-фасилитаторов хорошего настроения. Пространственная организация: класс-рекреация-специальные аудитории-школа. Кураторы: педагогический коллектив, учителя предметов эстетического цикла.

5. *Профориентационный вектор.* Содействует учащимся в конкретизации интересов, выпускникам школы – в выборе профессий. Педагоги, родители посредством семинарских занятий, рекомендованной специальной литературы информируются о психологических закономерностях профессиональной ориентации ученика, их многоуровневости. Следует ориентироваться на следующие этапы и задачи профессионального самоопределения школьников:

1) *1–6-е классы* – развитие трудолюбия, интереса к разнообразным видам деятельности, апробация собственных возможностей в выполнении конкретных действий, ознакомление с наиболее известными профессиями, развитие общих и специальных способностей;

2) *7–8-е классы* – формирование потребности в профессиональном самоопределении, конкретизация сферы интересов и склонностей, расширение круга знаний о мире профессий;

3) *9-й класс* – формирование профессионального самосознания, конкретизация отношения к типам профессий («человек-человек», «человек-природа», «человек-художественный образ», «человек-знаковая система», «человек-техника»), расширение круга знаний о специальностях в области профессий, целенаправленное развитие общих и специальных способностей;

4) *10–11-е классы* – формирование убежденности в адекватности сделанного профессионального выбора, активная и целенаправленная подготовка к реализации профессионального намерения, обсуждение вариантов выбора смежных профессий со взрослыми в силу возможных неблагоприятных внешних обстоятельств.

В соответствии с социально-педагогическими и психологическими закономерностями профессиональной ориентации учащихся профориентационное направление деятельности спе-

циалистов в образовательном пространстве школы предполагает систему специальных мероприятий. Данный компонент охватывает пять аспектов:

1) участие школьников в различных видах деятельности (реализуемых не только в общеобразовательной школе, но и вне нее, например, дома, в спортивной секции, музыкальной школе, цветоводческом кружке и т. д.) с уточнением интересов, способностей личности; констатация классным руководителем, учителями, педагогом-психологом уровня способностей учащихся (общих и специальных) на основе анализа продуктов деятельности, отношения, диагностических процедур, проводимых посредством специальных методик в 4, 5, 7, 9, 10 классах;

2) стимулирование учащихся на занятия в кружках, секциях, специализированных школах, просветительская работа с родителями, отслеживание данных занятий в профориентационной карте класса (норма – занятия каждого ученика в системе дополнительного образования);

3) организация в школе системы мероприятий, способствующих ознакомлению учащихся с миром профессий и уточнению собственных профессиональных предпочтений (1–6 классы – подготовительный этап, 7–9 классы – первичная гипотетическая проба выбора профессии с учетом устойчивых интересов к определенному виду деятельности (в системе «хочу-могу-надо»); 10–11 классы – осознанный выбор профессии с первичной частичной апробацией);

4) самопрезентация учащихся в школе – демонстрация достижений в предпочитаемых видах просоциальной деятельности;

5) выбор профессиональных приоритетов (консультации), самоотчеты, оформление и реализация профессионального плана.

Одновременно с организацией профориентационной деятельности в школе (это прерогатива профориентолога или со-

циального педагога) каждый специалист ведет специальную документацию, в которой на уровне класса фиксируется уровень общих и специальных способностей учащихся, их выраженный интерес к определенным видам деятельности, а также оказывает подопечным и их семьям систематическую помощь в формировании адекватного отношения ребенка к собственным желаниям и возможностям. Так, учитель ежегодно наряду с оценочными показателями отмечает степень интереса ученика к преподаваемому им предмету (высокий, средний, низкий, крайне низкий) и фиксирует его занятость в кружках, на факультативах по данному профилю. Психолог, содействуя ученику в гармоничном развитии личности, обращает внимание на уровень сформированности потребностно-мотивационной, экзистенциально-бытийной, интеллектуально-познавательной, действенно-практической сфер, обсуждает с родителями круг интересов, увлечений ребенка, степень сформированности адекватной самооценки, стимулирует познавательную активность подопечного, его стремление к самореализации. Социальный педагог, профориентолог информируют учащихся, их родителей о мире профессий, состоянии рынка труда, проводят лекции, тренинговые занятия профориентационной направленности, содействуют в составлении личного профильного плана. Одновременно обращается внимание учеников на проблемы рынка труда, нередко препятствующие самореализации, удовлетворению профессиональных потребностей, в связи с чем полезно формировать устойчивый мир интересов, хобби личности. Планомерное сопровождение учащихся, их семей в сфере профессионального выбора школьника на основе отслеживания позитивных интересов, диагностики общих и специальных способностей положительно влияет на предупреждение ошибочного профессионального выбора, отказ ребенка от предрассудков относительно

«непрестижных» профессий. Пространственная организация: кабинет профориентации, рекреации со стендами профориентационного характера.

6. *Профилактический вектор.* Позволяет обеспечить системную, комплексную профилактическую работу по предупреждению отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Ее кураторы: социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель.

Социально-педагогическая профилактика – это целенаправленная и согласованная педагогическая деятельность учителя, классного руководителя, педагога-психолога, социального педагога, привлекаемых к ней специалистов медицинских и правоохранительных учреждений в школе, включающая устойчивый комплекс взаимодополняющих видов деятельности: медико-санитарное и правовое просвещение; воспитательно-разъяснительную деятельность, ориентирующую личность на здоровый образ жизни как условие сохранения психологического здоровья; психодиагностику (наблюдение, тестирование, оценка продуктов деятельности) и психокоррекцию (тренинги личностного роста с акцентом на ситуации выбора, ценности жизни, самореализацию); оформление технологической карты развития личности и класса (где отражены педагогическая траектория личностного развития школьников, степень соответствия возрастной норме, наличие акцентуаций, сфера интересов).

Профилактический вектор включает в себя *субвекторы*:

– коррекционный (со школьниками, транслирующими в микросоциуме девиантное поведение, на основе индивидуальной/групповой/индивидуально-групповой программы осуществляется специальная социально-педагогическая работа; ее сущность заключается в ресоциализации личности);

– реабилитационный (со школьниками, пережившими трудные жизненные ситуации, связанные с транслируемым ранее девиантным поведением, на основе индивидуальной/групповой/индивидуально-групповой программы осуществляется специальная социально-педагогическая работа; ее сущность заключается в ресоциализации личности).

В итоге, структура деятельности всего педагогического коллектива может быть представлена графически (*схема 5.1*).

Социально-педагогическая деятельность специалистов развивается в рамках:

- социально-психологической службы;
- как элемент – в рамках деятельности педагогического коллектива;
- как элемент всего воспитательного процесса школы, в которых включены все, без исключения, субъекты образовательного процесса.



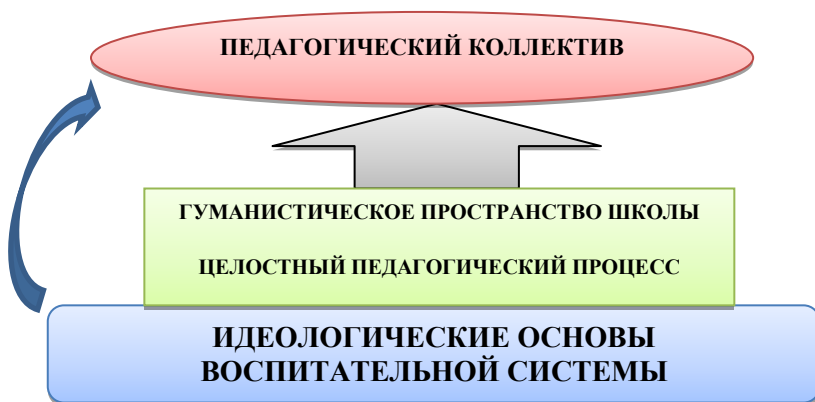


Схема 5.1. Структура деятельности педагогического коллектива в рамках воспитательной системы формирования гуманистических смысложизненных ориентаций

5.2. Роль образовательного пространства образовательной организации в социализации личности

В работах А. В. Мудрика, М. В. Шакуровой и других указывается на необходимость относиться к школе как институту социального воспитания. С точки зрения социальной педагогики школа понимается как важный субъект:

- *микросоциума* (в ее пространстве ребенок взаимодействует со своим ближайшим окружением: одноклассниками, учителями и др., приобретая важный социальный опыт общения, заботы, разрешения конфликтов);

- *мезосоциума* (в ее пространстве отражается проблематика населенного пункта (города, деревни и проч.), СМИ);

- *макросоциума* (в ее пространстве отражается проблематика страны);

– *мегасоциума* (в ее пространстве отражается проблематика планеты, мира).

В идеальном варианте школа выполняет миссию модели общества, где у детей, вслед за семьей, формируются и апробируются просоциальные роли, эффективные навыки социализации (адаптации, индивидуализации, интеграции), социально одобряемое ролевое поведение. Это возможно в том случае, если конкретный педагогический коллектив ориентирован на эффективную социально-педагогическую деятельность, если образовательное пространство школы трактуется как социокультурное пространство общества в миниатюре, где существует реальная возможность формирования у школьников активной гражданской позиции, социального иммунитета.

Наряду с образовательной, воспитательной, обучающей, развивающей, посреднической, социализирующей функциями школа XXI в. способна выполнять смысложизненноориентационную функцию.

В докладе В. Э. Чудновского «Смысложизненный аспект современного процесса образования» на XIII симпозиуме «Смысл жизни и акме» (2008 г.) образование было названо целым «смысловым пространством», имеющим единую линию и постоянно действующие внутренние тенденции развития. Основным инвариантом развития «должно быть обретение подлинного смысла жизни и теми, кто учится, и теми, кто учит» [338]. Для этого воспитательная система (прогностичная, реалистичная), исходя из учения Л. И. Новиковой, должна быть открытой. Тогда, зависящая от особенностей социального, этнического, культурного, природного окружения, она способна превращать его в воспитательное пространство. Кроме того, появляется возможность резонансного управления, когда «важна не величина управляющего воздействия, а его топология, т. е. правиль-

ная пространственная ориентация». К тому же происходит внутринаучная, внутрипредметная интеграция в образовательном пространстве самой школы. Посредством коммуникации «рождается конструктивный и глубинный полилог» взрослых и детей, учащихся [219].

Рассматривая в арсенале материальных и духовных средств воспитания, обучения методы, формы, произведения искусства, технику и т. п., образовательное пространство необходимо подробно характеризовать как компоненту воспитательной системы, целостного педагогического процесса, так как оно во многом обеспечивает высококачественное воплощение педагогического замысла. Одновременно это и результат функционирования воспитательной системы. В настоящий период в отечественной педагогике нет единого мнения относительно категориального аппарата, характеризующего образовательное пространство школы: используются понятия «воспитательное пространство», «развивающая среда» и проч. Несмотря на их содержательную близость, они не идентичны.

Так, в педагогических словарях-справочниках под редакцией П. И. Пидкасистого, Е.С. Рапацевича [258] *среда* понимается в качестве совокупности окружающих человека условий, взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. Во взаимодействии среды и личности изменения личности могут отставать от изменения среды, что создает противоречия, учет которых существенен для воспитания. Условно среда разделяется на внешнюю и внутреннюю. Во *внешней среде*, окружающей человека, различают среду физическую (совокупность физических условий существования и деятельности человека) и социальную (окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности). *Внутренняя среда* – вид среды, определяемой состоянием организма и проявляемый во

взаимовлиянии различных систем организма и их взаимодействии с личностью при психосоматическом взаимодействии. Педагогу необходимо постоянно согласовывать свои личностно-профессиональные действия с состоянием внутренней среды ребенка (совокупностью особенностей высшей нервной деятельности, свойств характера, жизненного опыта и др.) [28, с. 363–364; 258, с. 746].

Введенное в педагогику в начале XX в. Я. Корчаком понятие «*воспитывающая среда*» и охарактеризованное им как совокупность 4-х типов «сред» («догматической», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры», «идейной») сняло противоречие между процессами формирования личности и организации условий образования. Догматическая среда, отличаясь авторитарностью, абсолютизацией любого явления, существа, устойчивостью, воспитывает человека, послушно принимающего заданные кем-то цели и ценности. Среда безмятежного потребления, отличаясь беззаботностью, приветливостью, безмятежностью, ленью, формирует устранившуюся от преодоления препятствий личность, не способную к постановке жизненных целей, стремящуюся в иллюзорный мир. Среда внешнего лоска и карьеры, на первый взгляд, содействует развитию упорства, однако, при этом эксплуатируются чужие ценности, духовные потребности практически отсутствуют. Идеальная (идейная) среда, благодаря свободе выбора, уважению человеческого достоинства, наличию условий разрешать проблемы, содействовать творчеству, формирует личность, открытую, активную, адекватно себя оценивающую, способную к жизнотворчеству [152, с. 258].

В 30-е годы XX в. идея воспитания средой культивировалась отечественной педагогикой в качестве ведущей (А. Г. Калашников, Н. В. Крупенина, С. Т. Шацкий и др.). В силу политических особенностей 50–80-х годов прошлого столетия

в советской школе серьезное внимание обращалось преимущественно на идеологическую насыщенность наглядной агитации образовательной среды. В 80–90-е годы все более актуальными становились конкретные составляющие образовательной среды: предметно-пространственная, природная, эстетическая, архитектурная, внешкольная, микрорайонная и др. [161].

М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко не обособляют образовательную среду от среды реальной действительности, в условиях которой происходит развитие человека, причем, школьная и социальная среды осознаются ими как субстанциональные понятия в контексте географической, национальной, семейной сред [45, с. 171–178]. Л. А. Балановская подчеркивает самостоятельность субъекта в проектировании системы развивающих сред (знаний, жизненно важных качеств, деятельности) на фоне объективно существующих сред (государства, макросреды, системы образования, группы, микросреды, этики, объекта) [19]. Н. Е. Шурковой идентифицируются образовательный и воспитательный процессы, а воспитательная среда выделяется в качестве логического компонента в системе «воспитывающая среда» – «воспитывающая деятельность» – «осмысление мира и себя в этом мире», что совершенно справедливо для целостного педагогического процесса [350].

Г. М. Коджаспирова вычленяет во внешней среде *среду педагогическую*, в которой, сообразно педагогическим целям, создается система условий организации жизнедеятельности детей, направленная на формирование их отношений к миру, людям, друг к другу. Педагогическая среда предполагает наличие воспитательной среды – совокупности природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности. Воспитательная среда включает в себя среду семьи, класса, школы и имеет следующие виды организа-

ции: стихийную, авторитарную, оптимальную (в ней общепринятые правила коллективной жизни и окружения не ограничивают развитие у детей самостоятельности и творчества) [135].

В исследовании И. Г. Богачевой, проведенном в рамках педагогической психологии, представлен уникальный материал, связанный со средами, влияющими на формирование смысло-жизненных ориентаций учащихся. Автор выявила, что образовательная среда есть совокупность материальных, социальных, психологических и других факторов и условий, влияющих прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность субъектов образовательной деятельности образовательного учреждения. Образовательная среда создает возможность для раскрытия как еще не проявившихся способностей учащихся и педагогов, так и для развития уже проявившихся, в соответствии с присущими каждому из них задатками, интересами и склонностями. И. Г. Богачева доказывает *зависимость смысло-жизненных ориентаций учащихся старших классов от образовательной среды образовательных учреждений разного типа*: МОУ СШ, многопрофильных гимназий, учреждений дополнительного образования. В частности, показано: профиль смысло-жизненных ориентаций учащихся средних школ связан с достижениями целей в жизни, избеганием неудач, стремлением к свободе, формальным исполнением правил, использованием других людей для достижения целей, со счастливой семейной жизнью, престижной профессией, социальным одобрением. Гимназисты больше демонстрируют независимость, образованность, самостоятельность, смелость в отстаивании своего мнения, стремление к самоутверждению и материально-обеспеченной жизни, мотивы достижения успехов, выбора престижной профессии; закрытость. Выпускникам, посещающим учреждения дополнительного образования, больше свойственны ориента-

ции на процесс жизни, на достижение успеха, на развитие, практическое действие, самостоятельность, профессиональную самореализацию [33]. Подобная дифференциация сред препятствует личностной гармонизации, формированию гуманистических смысложизненных ориентаций, ученику надо будет «добирать» необходимые для него образовательные условия «на стороне».

Л. И. Новикова под воспитательным пространством понимает специально организованную педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий становления ребенка; это результат конструктивной деятельности, тогда как среда в своей основе – данность. Воспитательное пространство школы способно превращать среду, окружающую школу, в среду воспитывающую, интегрировать воспитательные силы окружающей среды, социума [219; 220]. А. И. Артюхина подчеркивает *стимулирующую роль образовательной среды*, благодаря чему актуализируются познавательные потребности индивида и потребность быть признанным. Общаясь с определенной социальной общностью, личность обогащается новыми смыслами, активно развивается; С. К. Гуськова отождествляет образовательное пространство школы и культурное окружение школьников.

В исследованиях С. Д. Дерябо, В. И. Панова, В. А. Ясвина и т. д. *образовательная среда* выступает как объект воздействия образовательной системы.

В. А. Ясвин предлагает алгоритм построения образовательной среды, согласно которому осуществляется взаимосвязанное проектирование каждого из трех компонентов образовательного процесса (пространственно-предметного, социального, психодиактического), где «эпицентром» проектирования является «точка взаимопроникновения всех компонентов и субъекта. Вокруг этого «эпицентра» организуется «зона развивающих возможностей» [360]. Школьник «помещается» в творческую об-

разовательную среду, которая идейна (дополним – духовна), обеспечивает высокую степень свободы, активности, радость, оптимизм, творчество, терпимость, нравственность, уважение, проблемы. В подобной среде «нормальная» личность готова проявить смелость, энтузиазм, предприимчивость, активное участие в деятельности. В свою очередь, ученики, имеющие дефицит развитости некоторых положительных качеств, могут начать интенсивно их развивать при наличии образцов для подражания среди сверстников и при грамотном сопровождении учителя. Проводя сравнительный анализ типов образовательной среды в историко-педагогическом контексте, В. А. Ясвин и С. Д. Дерябо, с опорой и на систему психодиагностических параметров анализа отношений (В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов), предлагают аппарат формального описания образовательной среды:

1. Широта образовательной среды (местные экскурсии, путешествия, обмен педагогами, обмен учащимися, широта материальной базы, посещение учреждений культуры, приглашение гостей, возможность выбора образовательных микросред: кружков, секций, класса, учителей).

2. Интенсивность образовательной среды (уровень требований к учащимся, от пониженных до обучения по усиленным программам; интерактивные формы и методы, от преобладания традиционных до реализации интерактивных; учебная нагрузка, от «недогруженности» до постоянной связи с образовательным процессом; организация активного отдыха, от полной отстраненности до участия в специальных программах активного отдыха).

3. Осознаваемость образовательной среды (уровень осведомленности об учебном заведении, степень знания традиций, истории; символика, от отсутствия до наличия особой формы или форменных элементов; формирование осознаваемости, от отдельных эпизодов до ведения летописей, юбилейных торжеств, орга-

низации музея; связь с выпускниками, от случайных контактов до постоянной помощи, работы общественного совета; активность сотрудников, от неохотного участия в необходимых работах до личной заинтересованности в развитии учебного учреждения; активность учащихся, от крайне неохотного участия в необходимых работах до личной заинтересованности; активность родителей).

4. Обобщенность образовательной среды (команда единомышленников, от отсутствия единых административных требований к педагогам до реализации единой образовательной стратегии; концепция развития учебного заведения, от отсутствия концепции до поддержки концепции коллективом; формы работы с коллективом, от ее отсутствия до постоянно действующих педагогических семинаров и конференций; включенность учащихся, от незнания существования концепции до включения в процесс стратегического планирования; включенность родителей, от незнания концепции до участия в управлении учреждением; реализация авторских образовательных моделей, от отсутствия тесных контактов с представителями психолого-педагогической науки до уровня учебного учреждения – экспериментальной площадки научного учреждения).

5. Эмоциональность образовательной среды (взаимоотношения в педагогическом коллективе, взаимоотношения с учащимися, взаимоотношения с родителями, эмоциональность оформления пространственно-предметной среды, от отсутствия эмоционально-личностных контактов до искренних, доверительных, наполненных доброжелательностью и юмором отношений).

6. Доминантность образовательной среды (от отстраненности от образовательной среды до полноценной вовлеченности в учебную, профессиональную деятельность учеников, учителей, родителей).

7. Когерентность (согласованность) образовательной среды (преемственность с другими образовательными учреждениями, региональная интеграция, широкая социальная интеграция – от полного отсутствия до возможности учиться в престижных вузах, за рубежом).

8. Активность образовательной среды (трансляция достижений, работа со средствами массовой информации, социальные инициативы, социальная значимость выпускников – от ситуативного участия в мероприятиях до выхода на рынок с товарами и услугами, систематического выпуска буклетов, книг, лидерства в плане организации и проведения инициатив).

9. Мобильность образовательной среды (мобильность целей и содержания, методов образования, кадрового обеспечения, средств образования).

10. Устойчивость образовательной среды (признаки устойчивости: стабильность администрации более 5 лет; основной «костяк» педагогов, весь коллектив педагогов стабильны более 5 лет; многие педагоги – выпускники данного учреждения; учебное заведение создано более 50 лет назад) [360].

Опираясь на синтез экологического сознания и ориентации в педагогическом процессе на потребности ученика, гуманизацию его взаимоотношений с учителем, В. А. Ясвин представляет эколого-личностную модель образовательной среды [360]. В. В. Рубцов делает акцент на коммуникативной составляющей педагогического взаимодействия, подчеркивая, что образовательная среда – специфическая форма сотрудничества, создающая между учеником и учителем особые виды общности, необходимые для передачи и усвоения знаний, умений, навыков, способов и норм жизнедеятельности. Для данной – коммуникативно-ориентированной – модели образовательной среды характерна «встроенность» развивающего обучения в учебный

процесс, полиструктурность системы прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, опора на психологический компонент образовательного процесса.

Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы была разработана В. П. Лебедевой, В. А. Орловым и др. В ней, с учетом индивидуального субъектного опыта ученика, приоритет отдается систематическому обновлению содержания образования, индивидуальному выбору образовательных программ, их уровней по каждому учебному предмету и адаптации учащихся к данному обновлению. *Экопсихологическая модель образовательной среды* – В. П. Панов, Л. М. Богатырева и др. – сориентирована на учет возрастного фактора в образовательном процессе, субъектных качеств учащихся, природосообразность как экологичность образовательных технологий, расширение видов школьной деятельности. Для ученика должны быть созданы условия, содействующие раскрытию его способностей: физических, эмоциональных, познавательных, духовно-нравственных; для его полноценной социализации, культуризации. Основными структурными компонентами данной среды являются деятельностный, коммуникативный, пространственно-предметный. В процессе субъективизации образования исследователи подчеркивают роль рефлексивной позиции индивида, способного задать самому себе вопросы: «ЧТО я делаю?», «КАК?», «ЗАЧЕМ?», «исходя из ЧЕГО?».

В. И. Слободчиков представил *антрополого-психологическую модель образовательной среды*, опираясь на положение о том, что современное человекознание рассматривает принцип развития как совокупность спонтанного, (естественного), искусственного (организованного социумом, заданного культурой) и саморазвития, когда человек «становится подлинным субъектом своей собственной жизни».

Важным педагогическим условием, способствующим формированию воспитательного пространства, Е. В. Какалина считает включение в содержание воспитательной деятельности педагогических событий, способствующих удовлетворению потребностей обучающихся в признании собственной личности, равноправном общении с окружающими и самовыражению, а также событий, отношений, ценностно значимых для всех субъектов образовательного процесса.

М. Е. Вайндорф-Сысоева, В. Н. Костюк и другие придерживаются мнения о том, что образовательное пространство постиндустриального общества приобретает цивилизационную специфику, в связи с чем выделяют пространства следующих типов: информационное, виртуальное (интернет-пространство), медиаобразовательное. В целом *информационное пространство* – то, в котором создается, перемещается и потребляется информация, отражает информационную структуру общества, куда входят науки, СМИ, образование. В настоящее время все более очевидным становится «подавление» информационным пространством пространства интерактивного в системе «человек-человек», физически-эмоционального [45, с. 171–178].

Гуманистическая (рационально-этико-экзистенциальная) парадигма ориентирует педагогический коллектив на организацию окружающего ученика школьного пространства не только как безопасного и информативного, но и эмоционального, диалогового, этического, эстетического, интегративного, системного. Обобщая результаты научных исследований отечественных специалистов, А. А. Криулина раскрыла психологические и педагогические ресурсы эргономики, способной влиять на синтез в образовательном пространстве трех областей науки и практики: психологии, экологии, дизайна. Само образовательное пространство в данной концепции включает следующие основные

компоненты: искусственную рабочую среду для преподавателей и учащихся, информационную среду (они принадлежат к физической реальности), социальную среду, внутреннюю среду (объединяются в психическую среду) всех участников образовательного процесса. В качестве психотравмирующих факторов образовательного пространства отмечаются противоречия между указанными средами, неэстетичный и малоэстетичный вид здания, мебели, учебников, конфликтные ситуации [157, с. 32–33]. «Одним из приемлемых способов практического воплощения» ... идеи гармонизации образовательного пространства «может служить представление о нем как о единойраздельной целостности» [157, с. 35].

Генерализация перечисленных выше актуальных пространственно-средовых идей позволила прийти к выводу: в контексте смысложизненноориентационной воспитательной системы образовательное пространство условно делится на глобальное и локальное, где *глобальное* – это: а) мировое социокультурное пространство во всем его многообразии и противоречивости; б) «пространство, на протяжении которого сохраняется взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования, вне зависимости от места проживания». *Локальное образовательное пространство* – обусловленное типом учреждения – здесь: «*школьное смысложизненноориентационное пространство*» – четырехмерный континуум пространства и времени, изменяющийся, развивающийся на основе диалектических противоречий. Оно связано с объективной реальностью макро-, мезосоциумов и субъективной реальностью каждой личности, коллектива как субъекта и представляет собой конгломерат формы существования материальных объектов школьной среды (людей, связанных общностью обстановки, социально-бытовых условий) и протекающих в ней

процессов: воспитания, обучения, развития в контексте психологического времени субъекта и времени исторического. С позиций смысложизненноориентационного направления целью функционирования локального образовательного пространства является обеспечение учащимся, педагогам, родителям оптимальных условий для постижения смысла человеческого бытия, усвоения гуманистических ценностей, постановки реальных, гуманно ориентированных целей жизни, осознания собственных личностных ресурсов, реализации продуктивной деятельности для самоосуществления и освоения способов самовоспитания, самообучения, саморазвития, навыков взаимодействия с социумом. Мы поддерживаем мнение специалистов, которые считают, что локальное образовательное пространство современной школы призвано обеспечивать учащимся не просто знакомство с научной информацией, ее пассивное и активное освоение, но и широкие возможности для личностной активности посредством участия в различных видах деятельности: учебной, рефлексивной, художественной и т. п. Необходимо отметить, что представленные дефиниции «образовательная среда» и «образовательное пространство» не противопоставляются, а связываются в иерархическую структуру. Представив «педагогическую среду» и «педагогическое пространство» в виде сфер, основывающихся на системе отношений школьника с миром, получаем следующую конструкцию:

– глобальное образовательное пространство (социокультурное): внешний мир в широком смысле; включает все ипостаси бытия, материальные и духовные: Вселенную, страну, окружающий социум, семью; историческое и реальное время; мировую и национальную культуры, физическое и информационное поле планеты);

– локальное образовательное пространство: внешний мир, ограниченный границами учреждения, но не ограниченный информационно, эмоционально, наоборот, представленный более концентрированно, потому более явственно и противоречиво (т. е. школа как субъект);

– внешняя образовательная среда представлена предметами, физическими лицами-субъектами педагогического взаимодействия; это среда конкретного педагогического процесса – класс, библиотека, актовый зал со всем многообразием отношений и видов взаимодействия и т. п.;

– внутренняя среда личности: состояния, переживания, размышления, отношения ученика, учителя к себе и с собой на предмет способов самовыражения, содержания взаимоотношений, воспитания и обучения, опыта трансценденции как выхода за пределы собственного Я; внутренняя среда максимально автономна, независима.

Локальное образовательное пространство и внешняя образовательная среда условно объединяются в «школьное педагогическое пространство», которое организовано таким образом, чтобы реализовывать цели, решались стратегические и тактические задачи определенной педагогической концепции, сориентированной на ядро (по В. А. Ясвину – «эпицентр») образовательного пространства – внутреннюю среду школьника, взаимодействующего с конкретными учителями, ученическим сообществом, учебной информацией. Педагогическое пространство по-разному может влиять на учащихся. Если они воспринимаются педагогами только как участники деятельности, то с ними устанавливаются субъект-субъектные отношения. Если ученики воспринимаются педагогами как индивидуальности с собственными переживаниями, а сам учитель открыт навстречу общению благодаря искреннему выражению чувств, раскрытию сво-

ей «самости», то появляется возможность говорить о субъект-субъективных и субъективно-субъективных отношениях; именно благодаря им гуманизация образовательного процесса способна приобрести полноценность.

Границы обозначенных сфер школьного пространства крайне пластичны, прозрачны, открыты и одновременно устойчивы; чем активнее происходит взаимовлияние одной сферы на другую, тем интенсивнее обогащается духовный мир ученика, тем шире его деятельностный опыт, тем более оперативно он реагирует на конкретное противоречие и осуществляет ситуацию выбора, более осознанно определяет свою жизненную позицию. Выделенные сферы «уравновешиваются» за счет трех факторов:

1) признания за феноменом «внутренняя среда личности» центральной позиции, которая реализуется благодаря иррадиационному характеру функционирования феномена «смысло-жизненные ориентации личности»;

2) выверенной системы базовых гуманистических ценностей, которые культивируются (презентуются, но не навязываются учащимся, постигаются, усваиваются ими) в образовательном пространстве учителями, просоциально ориентированными учащимися, СМИ как трансляторами общественного мнения, родителями и проч.;

3) взаимосвязи антропологического и социоцентрического аспектов локального образовательного пространства.

В настоящее время, как доказывают эмпирические наблюдения, локальное пространство средней школы во многом (прежде всего, в нравственных идеалах, способах достижения целей и т. п.) не согласуется с глобальным пространством российского общества в силу невысокого уровня его бытовой, этической, духовно-нравственной культуры, недостаточной политической воли власти относительно укрепления моральных устоев

общества; школа условно вынуждена функционировать в «фильтрующем» режиме, нередко защищая ученика от агрессивного влияния мезосоциума. В то же время отыскиваются пути для его позитивного влияния на социум. В этом случае важны *социально-педагогические акценты* – приоритет в педагогической деятельности определенному виду деятельности, проблеме, событию в связи с конкретной социально-педагогической задачей.

В связи с вышесказанным внешнюю среду целесообразно представить как сочетание ряда структурных компонентов, стабилизируя функционирование каждого не в ущерб другому: это среды предметно-психофизическая; деятельностно-творческая; духовно-нравственная.

1. *Предметно-психофизическая среда* обеспечивает благоприятные температурный, световой, цветовой режимы; приятный запах; физическую и психологическую защищенность, психологический комфорт жизнедеятельности; эстетику окружающего пространства: цветы, аквариумы, шторы, наглядные пособия и т. п.; неагрессивный звуковой фон, в частности, школьный звонок – сильный, но благозвучный, сочетающий мелодичность с мажорным ладом; удобная мебель; наличие мест отдыха; наглядно-образовательный компонент: плакаты-приветствия, информационные стенды, «Живые» плакаты» (Добро – это..., Свобода – это...) и т. п.), стенды-отчеты о классных и школьных мероприятиях, плакаты-размышления, почтовые ящики для опосредованного общения со взрослыми, специалистами – «Школьная почта доверия»; визитные карточки классов (название кабинета; фамилия, имя, отчество ответственного учителя); комфортные классные комнаты; специализированные кабинеты; медицинский кабинет; кабинет психологической разгрузки; спортзал; столовая; зал фантазий, мечтаний, планирования; музей воинской славы; музей народов мира;

уголок смеха; уголок уединения, школьный кинозал; школьный радиоузел, функционирующий в информационном, организационном, релаксационном, стимулирующем режимах: сообщение школьных новостей; оповещение о планах школьного сообщества; передающий музыкальные, поэтические произведения определенного характера, гармонизирующие психофизическое состояние учащихся и учителей и др.).

2. *Деятельностно-творческая среда* охватывает формально-организационный аспект школьной жизни: уроки разных типов, олимпиады; организация фестивалей, концертов, диспутов, театральных представлений, элементов театрализации на уроках, на тренингах; выставок, конкурсов сочинений; оформление стендов, плакатов, проведение трудовых десантов и др.).

3. *Духовно-нравственная среда* предстает как среда – носитель гуманистической информации и условие организации ситуаций самовыражения, исповеди, благодарения, отработки навыков культурного поведения, конкретной помощи окружающим, младшим; для нее характерны: выполнение письменных работ: «Традиции моей семьи», «Письмо в будущее (себе, друзьям)», «Поучение будущему сыну», «Благодарю своего учителя за...», «Благодарю своих родителей за...»; диспуты и дискуссии философского, нравственного характера; просмотр художественных кинофильмов с последующим коллективным обсуждением; традиционное анкетирование учащихся и учителей в конце учебного года: «Что принес мне прошлый учебный год», «Мои мечты и планы», систематическая работа в области самоанализа и самовыражения при помощи альбома «Здравствуй, мир!» (1–4 классы); «Альбома самоизучения и самовыражения» (5–6 классы); «Альбома моих успехов» (7 класс); «Дневника самопостижения» (8 класс); «Дневника самоопределения» (9 класс); «Дневника размышлений» (10–11 классы).

Участие школьников, учителей, периодически – родителей – в уроках как ситуации личностного развития учащихся, формирования мировоззрения и культуры поведения. Участие субъектов образовательного пространства в школьном тренинге, позволяющем формировать у учащихся, учителей, родителей устойчивые навыки самоанализа, коммуникативной компетентности, самовыражения и самозащиты. Участие школьников в факультативных, кружковых, секционных, клубных занятиях как в ситуациях самопрезентации в наиболее успешных для них видах деятельности. Участие школьников в декадах науки, фестивалях искусств, выставках в Городе мастеров и т. п. как в ситуациях самореализации, самоутверждения, укрепления позитивных жизненных устремлений.

В. И. Слободчиковым обращается внимание на роль неформально обустроенной образовательной среды в процессе учебной деятельности школьника. Образовательная среда не то, что есть «как налично-существующее заранее» – «среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образующегося». Эти встречи могут происходить не только реально, но и опосредованно, например, на страницах стенгазет, стендов посредством высказывания собственного мнения по проблемам, волнующим школьное сообщество.

Духовно-нравственная среда содействует укреплению школьных традиций. *Традиции школы* – обычаи, правила жизнедеятельности школьного социума – в образовательном процессе важно не просто соблюдать, но и обсуждать, развивать, видоизменять посредством взаимодействия ученического, педагогического и родительского сообществ.

В школьном пространстве традиции целесообразно разделить на традиции отношений и традиции проведения мероприятий.

Традиции отношений. Постановка педагогического акцента в работе с учащимися и их семьями на укреплении отношений доверия и взаимопонимания; на посильном участии каждого в проведении урока, тренинга, в подготовке мероприятия, праздника, самореализации в них всех членов классного сообщества; на осмыслении значимости события для собственной жизни (рефлексивная беседа «Чем обогатило меня это событие», сочинения-размышления «Встречая весну...», «Повзрослел ли я?», выпуск стенгазеты в конце каждого общего дела и т. п.). В работе с родителями укрепляется партнерское начало. Конфликтные вопросы детского и педагогического коллективов разрешаются в «кругу доверия» с дальнейшей, при необходимости, психологической реабилитацией участников конфликта; проблемные вопросы образовательного процесса обсуждаются специалистами на психолого-педагогических консилиумах школы. Психологическая и культурно-досуговая работа ведется со всеми субъектами школьного пространства: с учителями, учащимися, их родителями с целью самовыражения, самоактуализации личности каждого участника.

Мероприятия школы условно разделяются на 3 уровня:

1. *Традиции государства, народа* – празднование государственных и народных праздников: День знаний, День учителя, День матери, Новый год, Масленица, Прощеное воскресенье, День защитников Отечества, Международный женский день, День смеха, День Победы; (акцент – на воспитании культуры взаимодействия, партнерства, на развитии чувств оптимизма, толерантности, формировании положительных идеалов, коллективизма, уважения к народу, любви к Родине).

2. *Традиции школы* – Декада внимательного пешехода – сентябрь; Посвящения в первоклассников, пятиклассников, десятиклассников, «День школы», Выставка «Город мастеров» –

октябрь; декада «Выбираю здоровый образ жизни» – профилактика правонарушений, потребления ПАВ, парад школьников-спортсменов – ноябрь; Фестиваль искусств – март; Декада науки и техники – апрель; Декада защитников природы – май; Последний звонок; организация клубов на базе учебных факультетов: Спортивный клуб, «Клуб любителей кино», «Клуб любителей физики», «Клуб любителей книги», «Клуб любителей театра» и т. п.; участие в агитационных бригадах по пропаганде здорового образа жизни, позитивных интересов – 7–8 классы с привлечением желающих; коллективный просмотр художественного фильма (актуального для конкретного возраста) в школе с последующей дискуссией и написанием сочинения-размышления; проведение школьных линеек по параллелям в конце каждой четверти, благодарность, похвала за добрые дела, напутствия, советы; (акцент на уточнении сферы интересов учащихся, раскрытии их общих и специальных способностей, первичных профессиональных пробах, анализа пройденного пути и устремленности в будущее).

3. *Традиции класса* – День именинника, Прощеное воскресенье; акции «Забота», «Чистота вокруг – чистота в душе», «Поддержка»; путешествия, экскурсии, посещение выставок, театров; участие в общешкольных мероприятиях; плановое участие в психологических тренингах личностного роста и подготовки к экзаменам; нравственные беседы-дискуссии; просветительские беседы с девочками «Девичьи посиделки», с мальчиками – «Мужской разговор»; классные часы «Встреча поколений», «Наши мечты» и т. п. (акцент – на развитии рефлексивных, педагогических способностей учащихся, на пробуждении интереса к собственному внутреннему миру и переживаниям окружающих; формирование навыков разрешения внешних и внутренних конфликтов; на воспитании отзывчивости, трудо-

любия). Каждый месяц проводится классный час, посвященный ценностной проблематике. Формы и виды классных часов зависят от возраста учащихся, особенностей класса. Например, тематика классных часов для учащихся 7 класса: Сентябрь. «Добро – дарение себя» (беседа по страницам литературных произведений с использованием личных воспоминаний учащихся, классного руководителя, уборка участка соседнего детского сада – акция «Мы волшебники»). Октябрь. «Почему курение, алкоголь опасны для здоровья?» (беседа учащихся с врачом, родителями, бросившими курить; подбор учащимися статистического материала по проблеме, проведение семиклассниками классного часа с учащимися 4-х классов по предупреждению курения, потребления алкоголя). Ноябрь. «Красота истинная и мнимая» (дискуссия с элементами тренинга, театрализации, юмора, использования произведений искусств; подгруппы класса выдвигают свои тезисы по теме и защищают их). Декабрь. «Как много в нас похожего и разного...» (воспитание толерантности осуществляется посредством презентации учащимися и их семьями интересных семейных традиций, национальных блюд, рассказами о малой родине) и т. д.

Ведущие принципы проведения школьных мероприятий: добровольности; целесообразности; педагогического такта, доверия, поддержки; посильного участия каждого ученика в мероприятии; принцип оптимизма.

Учитывая наличие в современном российском обществе острых проблем дегуманизации бытовой, художественной культуры, открыто проявляемых тенденций к абулии, аномии, маргинализации общественной жизни, в школьном образовательном пространстве крайне необходимо обеспечение таких форм и видов работы со всеми субъектами педагогического процесса, которые способствовали бы укреплению их веры в высшие

духовные ценности и в самих себя. Для этого, кроме всего выше перечисленного, в школьную жизнь важно включить *систематическое общение детей и взрослых с высокохудожественными произведениями искусства*. В качестве варианта такого общения актуальны следующие мероприятия: периодически обновляемые школьные выставки картин отечественных и зарубежных художников; «Выставка одной картины» – под руководством учителя изобразительной деятельности группы специально подготовленных учащихся средних и старших классов проводят классные часы («Встреча с шедевром»), посвященные творчеству известного живописца или графика; встречи с художниками города; персональные выставки работ учащихся школы, занимающихся художественным, художественно-прикладным творчеством; проведение посредством школьного радио систематических акций: «Доброе утро», «Любимое классическое музыкальное произведение», «Знакомо ли тебе это произведение?» (узнать по фрагменту), «Любимые песни наших родителей, учителей», «Ты сочиняешь песни?», «Песни Великой Отечественной войны», «Выступает наш одноклассник», «Любимые поэтические строки», «Моя любимая книга» и т. п.; встречи с музыкантами, артистами города; организация в школьном кинозале систематических просмотров художественных кинофильмов с последующими беседами, дискуссиями, творческими работами (например, с учащимися начальной школы ежемесячно проводятся классные часы: «Любимый мультфильм», «Любимые герои детских кинофильмов» с последующей изобразительной деятельностью; со старшеклассниками – просмотр и обсуждение кинофильмов Р. Быкова, Н. Михалкова, Е. Цыплаковой, П. Чухрая, других известных режиссеров; с родителями – в рамках родительского собрания – просмотр и обсуждение художественных и документальных

кинофильмов с педагогической проблематикой; организация юмористических мероприятий с целью воспитания смеховой культуры учащихся и педагогов, включая конкурсы юмористического рисунка, оформление учащимися плакатов «Азбуки вежливости», конкурс частушек и т. п.

Остановимся более подробно на характеристике предметно-психофизической среды; в ней выделяются два компонента:

а) среда аудиторная (традиционная: классы, рекреации и др., и нетрадиционная: зал фантазий, мечтаний и планирования, кинозал, комната смеха);

б) среда наглядно-образовательная (оформительско-организационная: стенды, плакаты, способные диалогизировать образовательное пространство, оказывать содействие учащимся в рефлексии).

Условно всю наглядно-образовательную информацию можно классифицировать с учетом целей и содержания на следующие виды:

– *информационно-профилактические плакаты, стенды* (презентационные, итоговые, рекомендательные, призывные, поздравительные, регулятивные (приказы, инструкции), предупреждающие об опасности потребления психоактивных веществ, побуждающие к самоанализу, нравственному выбору, подражанию положительным примерам): «Мы живем в России», «Давайте знакомиться», «Прошлое, настоящее, будущее нашей школы», «Великие о смысле жизни», «В мире науки», тематические газеты в рамках предметных декад: «Мир математики», «Мир химии», «Мир художников» и др., «Искусство. Культура. Досуг», «Опасность влияния алкоголя на организм человека», «Эти люди победили свои слабости», «Познакомимся с удивительной семьей», «Особенности поведения людей разных темпераментов», «Как правильно общаться», «Если

возникли проблемы, обращайся к ...», «Для вас, родители!», «Юридическая консультация», «Выбираю профессию», «Психологическая подготовка к экзаменам», «Поздравляем участников соревнований!», «Зимние игры во время каникул», «Как отмечают день смеха в разных странах» и т. п.;

– *рефлексивные плакаты, стенгазеты* (как результат анализа школьных и внешкольных мероприятий, жизненных впечатлений, подведение итогов): «Мои впечатления о спектакле», «После просмотра кинофильма...», «Наша поездка в Санкт-Петербург», «Благодарю своих одноклассников за...», «Живые» плакаты («Добро – это...» и т. п.), «Можно ли стать абсолютно свободным человеком в современном мире?», «Кем быть? Каким быть?», «О чем мы мечтаем», «Мир интересов нашего класса», «Поучения будущему сыну», «Осень – это...», «Весна – это...», по желанию – анонимные письма-исповеди, гуманные призывы и т. п.;

– *коррекционно-стабилизирующие стенды* (содействуют укреплению здоровья, стабилизации психического состояния): «Цветокорректор», «Гимнастика для глаз», «Точечный массаж», «Правила поведения на дорогах», «Улыбка», «Поздравляем!» и т. п.;

– *выставки* рисунков, коллективных работ-плакатов (по результатам деятельности на уроках изобразительного искусства, труда и др.);

– *агитационно-пропагандистские плакаты, стенгазеты, призывные, стимулирующие листки* (в подавляющем большинстве выполняются по следам эмоционально значимых для учащихся событий и мероприятий): «Преодолей собственную слабость!», «Дети в детских домах – это национальная проблема», «Умей сказать «Нет!», «Изучай правила самозащиты!» и т. п.;

– *передвижные стенды* как атрибуты агитационно-просветительской деятельности старшеклассников (используются в процессе проведения мероприятий с целью формирования у учащихся начальной школы, среднего звена активной жизненной позиции, устойчивых положительных интересов, негативного отношения к потреблению психоактивных веществ).

Для того, чтобы у учащихся не формировалось чувство отчужденности от окружающего мира, не было страха перед неизвестным вне школы, полезно периодически оптимизировать школьные помещения (классы, коридоры, актовый зал) «Листками доверия» – плакатами, варианты которых представлены ниже:

Я – МОИ БЛИЗКИЕ – ОБЩЕСТВО

Продолжите:

Люблю...

Доверяю...

Берегу...

Забочусь...

Отвечаю...

Защищаю...

Противостою...

Я И МИР

Что мне в себе нравится и что не нравится: _____

Что меня радует в окружающих и что огорчает: _____

РАЗМЫШЛЯЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ

Для вас, старшеклассники!

«Смысл жизни», «смыслоразнонаправленные ориентации» – это...

Высказывания великих о понимании смысла жизни...

Высказывания учителей школы о смысле жизни...

Продолжите мысль: «Я вижу смысл жизни в ...».

На таких плакатах любой желающий (по желанию – анонимно) фиксирует (записывает или зарисовывает) волнующую его мысль.

Общие требования к наглядно-информационному компоненту школьного пространства: актуальность информации и оперативность ее оформления; целесообразность, эстетичность, корректность, грамотность, дозированность.

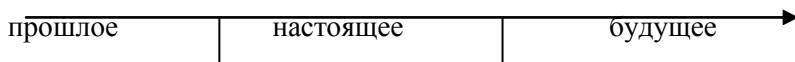
Субъекты реализации проектов: учащиеся, классные руководители, учителя-предметники, педагог-психолог, социальный педагог, родители учащихся. Взрослые организуют специальную деятельность (образовательную, стимулирующую, фасилитативную), посредством которой учащиеся старших классов выполняют ведущую роль в интенсификации информационного пространства школы, развивая самостоятельность, социальную активность, ответственность. Учащиеся младших и средних классов в значительной степени иницируются старшими. Часть старшеклассников, проявивших особую заинтересованность в журналистской, оформительской, пропагандистской, артистической деятельности, становятся официальными лидерами проектов, конкретизируют ситуацию собственного первичного профессионального выбора.

С положительной стороны заявляют о себе и такие формы взаимовлияния глобальной и локальной сред, как выступление на школьных концертах учеников-артистов, занимающихся в профессиональных творческих коллективах; приглашение одноклассников на турниры школьников-спортсменов, на художественные выставки членов изостудий города, приглашение на открытый урок учителей школы и города, учащихся школы, родителей и т. п.

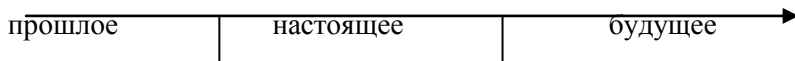
Используя модель работы с детским самосознанием по восприятию времени, жизненного пути человека на основе метафоры «Река времени» (она представлена рисунком реки, на которой изображены кораблики прошлого, настоящего, будущего (Л. Г. Тихомирова), мы трансформировали ее в «Линию жизни» и «Линию времени» (*схема 5.1*). Эти «линии» бывают востребованы и на уроке, и на тренинге, и на индивидуальной консультации. Так, на уроках данная линия моделируется в «Линию моей жизни», «Линию жизни литературного героя», «Линию жизни ученого», «Путь развития нашего города (нашей страны)», «Прошлое, настоящее, будущее нашей планеты». Во время общения психолога с учащимися на индивидуальных консультациях выявляется их способность целостно воспринимать собственную жизнь, запечатлевать самые ценные периоды своей жизни и общественной, конкретизировать образ собственного будущего. Во время групповой работы в данном контексте целесообразно обсуждать проблему профессионального выбора («Кем я мечтал быть в детстве», «Мои сегодняшние интересы», «Моя будущая профессия»), размышлять об истории родительской семьи, фантазировать относительно своей будущей семьи:

Линия жизни

Линия моей жизни



Линия жизни моей семьи



Линия жизни моего города, моей страны

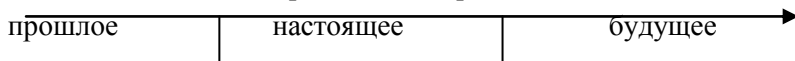


Схема 5.1. Модель работы с детским самосознанием «Линии»

На основе вышесказанного локальное образовательное пространство школы, ориентируемое на формирование смысло-жизненных ориентаций учащихся, представляет собой динамичное взаимодействие условно выделяемых содержательных и организационных сред, которые, в свою очередь, интегрируются вокруг выделенных векторных компонентов.

И. А. Кувшинкова, Д. Л. Махотин, Г. А. Победоносцев и другие подчеркивают важность взаимосвязи учреждений дополнительного образования с образовательными учреждениями на организационном и методологическом уровнях [159]. Интеграция ресурсов социума в образовательный процесс школы в контексте воспитательной системы формирования смысло-жизненных ориентаций учащихся представлена на схеме 5.2.

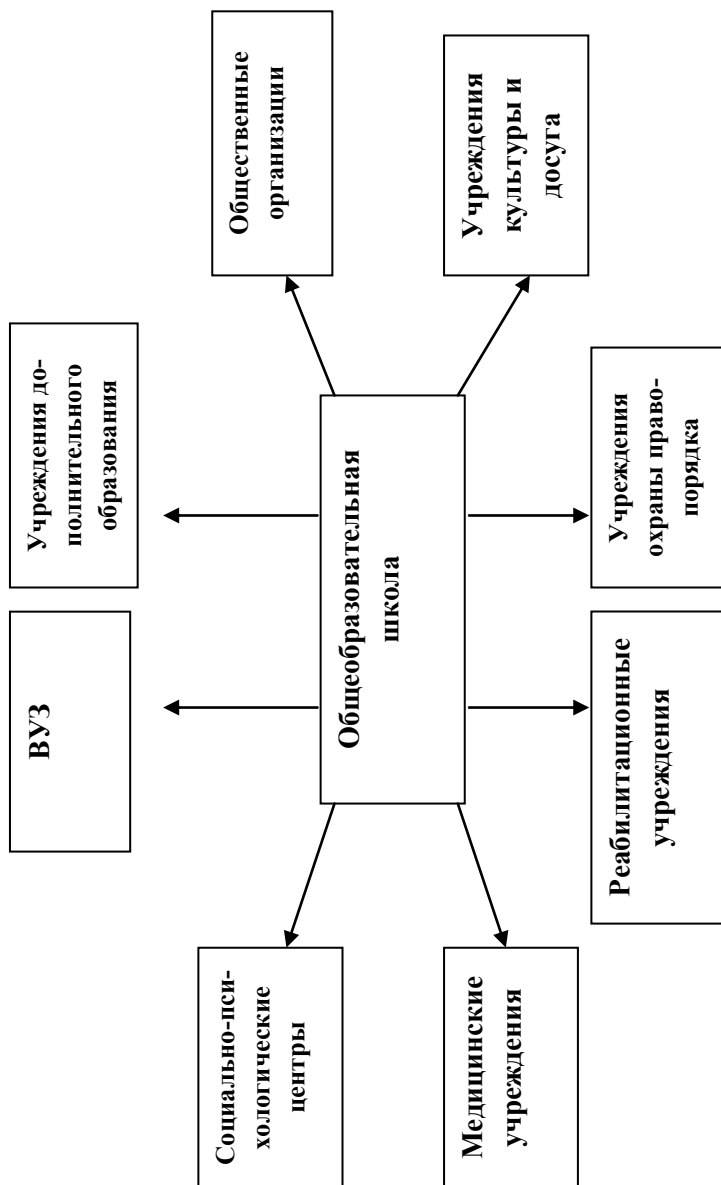


Схема 5.2. Взаимодействие школы с учреждениями мезосоциума

Взаимодействие школы с высшими и средне-специальными учебными учреждениями города обеспечивает: – просвещение учителей (методика преподавания, анализ результатов научных изысканий); – первичное профессиональное ориентирование учащихся (подготовительные курсы, беседы о мире профессий и т. д.); – взаимодействие учащихся со студентами-практикантами (студенты, проходящие педагогическую практику по учебному предмету, взаимодействуют с учащимися на уроках и на внеучебных мероприятиях; студенты факультетов психологической, социально-педагогической направленности содействуют аналитико-диагностической деятельности педагога-психолога, учителя, организуют коррекционную, развивающую работу с учащимися; например, последнее десятилетие характеризуется снижением уровня знаний детьми коллективных игр, следовательно, весьма продуктивной может стать работа студентов по формированию у школьников 1–4-х классов навыков коллективной игры).

Взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования, культуры и досуга: – систематические коллективные мероприятия для школьников (например, концерты классической музыки силами учащихся музыкальной школы, развлекательно-образовательные программы типа «Школа этикета» во Дворце творчества юных, просветительские мероприятия в юношеской библиотеке, посещение городского киноклуба и т. п.); – занятия учащихся по интересам (целесообразно сделать в школе стенд, отражающий систему занятий учащихся, инициировать их выступления в школе, организовывать коллективные посещения классом выступлений, соревнований, в которых участвуют одноклассники; вывешивать поздравительные плакаты, информирующие о достижениях учащихся вне школы; организовывать встречи педагогического коллектива, родителей со

специалистами дополнительного образования; учитель фиксирует занятия учащихся по интересам в специальной карте).

Взаимодействие школы с общественными организациями содействует развитию социальной самостоятельности учащихся, их приобщению к истории страны, ее проблемам. Например, сотрудничество МОУ СШ № 16 с общественной организацией ветеранов Великой Отечественной войны «Память» укрепляет связь между поколениями.

Взаимодействие школы с медицинскими и правоохранительными учреждениями, специалистами реабилитационных центров актуально, прежде всего, своей профилактической направленностью: с подростками, юношеством, их родителями систематически проводятся беседы, дискуссии, лекции, способствующие формированию у учащихся здорового образа жизни, законопослушного поведения. Наряду с этим тесное сотрудничество школы с ПДН ОВД, когда преобладают не репрессивные, а коррекционно-профилактические тенденции, становится мощным ресурсом правового воспитания школьников.

5.3. Деятельность социально-психологической службы школы

Социально-психологическая (социально-психолого-логопедическая/дефектологическая) служба школы – важное подразделение школы, функционирующее одновременно как самостоятельная структура (напрямую подчиняющаяся руководителю образовательной организации) и как элемент педагогического коллектива.

Основой для реализации деятельности социального педагога в образовательной организации является *должностная инструкция*, разработанная на основе Проффессионального стандарта «Спе-

циалист в области воспитания» (утверждена приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 № 10н); в соответствии с ФГОС начального, основного и среднего (полного) общего образования, утвержденных соответственно Приказами Минобрнауки России № 373 от 6 октября 2009 г., № 1897 от 17 декабря 2010 г. (в ред. от 31.12.2015) и № 413 от 17 мая 2012 г. (в редакции от 29 июня 2017 г.); ФЗ № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 1 марта 2020 г., Трудовым кодексом Российской Федерации и другими нормативными актами, регулирующими трудовые отношения между работником и работодателем.

Опираясь на положения данного стандарта, социальный педагог далее разрабатывает стратегию и тактику своей деятельности с учетом конкретных задач, проблем школы.

Деятельность социального педагога в школе, реализующая воспитательную систему формирования смысложизненных ориентаций личности, осуществляется на *трех уровнях*:

1) *общешкольный* (включенность социального педагога во все плановые события, мероприятия образовательной организации на уровне мониторинга социальной безопасности и диагностики адекватного ролевого поведения субъектов, социально-педагогического просвещения, консультаций; осуществление систематического контроля за сохранением прав ребенка, семьи, педагогов; реализация актуального посредничества; функционирование безопасной, комфортной, этичной, культуросообразной среды);

2) *специально-профессиональный* (как специальная самостоятельная служба школы, объединяющая социально-педагогическую, психологическую, логопедическую/дефектологическую службы; обеспечивающая комплексное культуросообразное, просоциальное сопровождение учени-

ка, класса, педагогов, родителей; содействуя развивающейся личности в освоении социальных ролей, построении гуманистического жизненного пути, профессиональном самоопределении, формировании социального иммунитета, дружелюбного коллектива, решении конфликтных ситуаций; функционирование Социально-психолого-педагогических карт классов; системные социально-психологические занятия (с 1 по 11 класс); коррекция девиантного поведения и, при необходимости, ресоциализации личности);

3) *специальный социально-педагогический* (решение конкретных проблем эффективной социализации личности, детского коллектива, детских-взрослых отношений, освоения учениками социальных ролей, формирования социального иммунитета, профориентации).

Первые два уровня обеспечивают социализирующие возможности школы, ее связь с внешним пространством, культурой страны, мира. Общешкольная направленность на гуманистические ценности, прогрессивные национальные традиции тесно сопрягаются с индивидуально-личностной работой специалистов с каждым учеником – персонально, в микрогруппах.

В случае, когда в школе отсутствует развернутая система *специально-профессиональной деятельности ряда специалистов, второй и третий уровни* объединяются в деятельности социального педагога (педагога-психолога). Однако это чревато ситуативностью, фрагментарностью социально-педагогической, психологической деятельности в школе, девальвирует ее развивающий потенциал.

Важно, чтобы социально-педагогическим и психологическим профессиональным влиянием были охвачены все субъекты школьного пространства: ученики, администрация, педагоги, родители, технические служащие и др. Вместе с тем главное

внимание специалистов сосредоточивается на школьниках как субъектах социально-педагогического и психологического сопровождения. (Оптимальным количеством специалистов считается следующее: один – на 100 учащихся, благодаря чему мобилизуются профессиональные усилия, отмечается экономия времени, стабилизируются взаимоотношения всех субъектов. Однако далеко не все руководители школ понимают значение такой работы, в связи с чем не проявляют инициативу по созданию социально-психологических/логопедических/дефектологических служб именно на территории школы как ее актуального подразделения).

Работа социального педагога с администрацией школы заключается в участии в разработке содержания Устава школы (отмечаются такие положения, как «ориентация семьи на традиционные социальные нормы», «профилактику асоциального поведения детей» и др.), Договоров с родителями (вносятся положения, ориентирующие родителей учеников/их законных представителей на социально-педагогическое и психологическое сопровождение учеников, их участие в социально-педагогических, психологических занятиях и общешкольных мероприятиях и др.), перспективного, годовых планов воспитательной работы школы, в которых актуализируется, в том числе, социально-педагогическая и психологическая проблематика; разрабатывается и утверждается календарный план социально-педагогической деятельности. Системные социально-психологические, профориентологические занятия вносятся в расписание классных часов (или факультативов) с 1 по 11 классы.

Наряду с этим утверждается план работы социального педагога, педагога-психолога/социально-психологической службы с педагогическим коллективом школы, методическими объединениями, родителями, городским/районным методическим

центром и др., подтверждается правомочность проведения школьных консилиумов по проблемным ситуациям.

На наш взгляд, именно социальный педагог школы должен быть наделен полномочиями *специалиста-медиатора*, который акцентирует социально-педагогический аспект в решении конфликтных ситуаций, решая возникающие противоречия с позиции преимущественно конфликтолога (а не юриста), будучи хорошо осведомленным в специфике взаимоотношений субъектов школы.

Работа социального педагога с педагогами школы осуществляется по нескольким направлениям:

- *информационно-просветительскому* (планирует и проводит с педагогами плановые и оперативные лекции, беседы, выступления, встречи социально-педагогической проблематики, оформляет стенды с актуальной тематикой);

- *мониторингово-диагностическому* (осуществляет систематический мониторинг социального благополучия учеников, педагогов, диагностирует педагогический коллектив, классы на предмет адаптированности, конфликтности и др.; сотрудниками социально-психологической службы утверждается перечень социально-педагогических и психологических методик, способных представить унифицированную актуальную информацию);

- *консультативному* (проводит групповые плановые и оперативные консультации по социально-педагогическим вопросам; индивидуальные консультации социально-педагогического содержания);

- *посредническому* (организует системное сотрудничество с официальными службами, организациями – департаментом социальной защиты, социально-педагогическими, психолого-педагогическими факультетами образовательных организаций высшего образования, инспекторами ПДН ОВД, волонтерскими

центрами, учреждениями культуры, спорта и т. п., сосредоточив его в конгломерате «социальный педагог – педагог (классный руководитель, учитель) – представители служб»;

– *правозащитническому* (контролирует соблюдение прав учеников в образовательном пространстве и за его пределами, согласовывая свою деятельность с педагогами);

– *лично развивающему* (содействует педагогам в укреплении социальных ролей, адаптации к новым условиям труда, организуя групповые тренинги, социально-педагогические семинары).

Важным ресурсом для эффективного сотрудничества социального педагога с педагогами является *Социально-психолого-педагогическая карта класса*. Она ведется с 1 по 11 классы, содержит общие данные о каждом ученике и 3 блока: социально-педагогический, общепедагогический, психологический. В каждом блоке фиксируются актуальные показатели личности ученика, его развития, аспекты деятельности специалиста, выводы, рекомендации. Благодаря этому деятельность всех специалистов становится максимально взаимообусловленной, продуктивной.

Наряду с этим социальный педагог оформляет Социальную карту микрорайона, Карту учеников, состоящих на внутришкольном учете в связи с отклоняющимся поведением.

Работа социального педагога с учениками осуществляется с опорой на охарактеризованные выше принципы, направления, а также конкретные программы, ориентированные на весь школьный период (с 1 по 11 классы): адаптационную; социализирующую; профориентационную; профилактическую.

Адаптационная программа школы имеет несколько направлений:

– *индивидуально-личностное нормативное* (социальный педагог совместно с педагогом-психологом, классными руково-

дителями осуществляет диагностику адаптированности детей, начиная с момента поступления в школу; на основе результатов анализа полученных данных в классах выявляются группы риска, разрабатывается план социально-педагогического, психологического сопровождения личности; перечень методик диагностики социальной адаптации школьников: «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (Чирков В. И., Соколова О. Л., Сорокина О. В.) (адаптация первоклассников); Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин); Шкала самооценки и уровня притязаний (Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн; модификация А. М. Прихожан); Тест Куна «Кто Я?», Тест двадцати высказываний (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой); Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой; «Оценка социально-психологической адаптированности личности»; «Девиантология (психология отклоняющегося поведения)» Е. В. Змановская и др.);

– *коллективное нормативное* (осуществляется изучение отношений в детском коллективе, результатов диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их позитивного изменения, улучшения и совершенствования; выявляется социально-психологическая совместимость членов конкретных групп; результаты соотносятся с социальной нормой; методики: «Социометрия» Дж. Морено и модификации);

– *индивидуально-личностное проблемное* (комплексное углубленное изучение проблем дезадаптации личности);

– *коллективное проблемное* (комплексное углубленное изучение проблем дезадаптации группы/класса).

В процессе школьного воспитания и обучения ученики включаются в реализацию следующих субпрограмм, связанных с переходом на новую ступень обучения:

1. «Адаптация первоклассников, учеников начальной школы»: социально-психологические экспресс-занятия «Здравствуй, школа!» (сентябрь (1–2 недели): «Я – ученик!», «Правила школы», «Моя первая учительница», «Мои новые друзья-одноклассники»; праздник «Посвящение в первоклассников»; плановые социально-психологические занятия в течение учебного года (1–4-е классы);

2. «Адаптация пятиклассников»: социально-психологические экспресс-занятия «Я взрослый!» (сентябрь (1–2 недели); «Посвящение в пятиклассников»; плановые социально-психологические занятия в течение учебного года (5–9-е классы);

3. «Адаптация десятиклассников»: социально-психологические экспресс-занятия «Я старшеклассник!» (сентябрь (1–2 недели); «Посвящение в десятиклассников»; плановые социально-психологические занятия в течение учебного года (10–11-х классов).

Социализирующая программа: актуализация в каждом проводимом мероприятии школы социально-педагогической проблематики (всеми субъектами педагогического коллектива); проведение плановых социально-психологических занятий (1–11-х классов); целесообразны факультативные занятия, которые могут проводить учителя и другие специалисты (начальная школа: 1-й класс – «Русские народные игры», 2-й класс – «Игры народов мира»/«Народные песни и танцы», 3–4-й класс – «Наш классный театр», 7–8-й класс – «Разрешение конфликтов»). Социальным педагогом совместно с классными руководителями отслеживается система занятий школьников в кружках, секци-

ях, специализированных школах; задача – 100 % включение всех обучающихся в систему дополнительного образования.

Профориентационная программа. Содействует учащимся в конкретизации интересов, выпускникам школы – в выборе профессий. Педагоги, родители посредством семинарских занятий, рекомендованной специальной литературы информируются о социально-педагогических, психологических закономерностях профессиональной ориентации ученика, их многоуровневости. Следует ориентироваться на следующие этапы и задачи профессионального самоопределения школьников:

1) *1–6-е классы* – развитие трудолюбия, интереса к разнообразным видам деятельности, апробация собственных возможностей в выполнении конкретных действий, ознакомление с наиболее известными профессиями, развитие общих и специальных способностей;

2) *7–8-е классы* – формирование потребности в профессиональном самоопределении, конкретизация сферы интересов и склонностей, расширение круга знаний о мире профессий;

3) *9-е класс* – формирование профессионального самосознания, конкретизация отношения к типам профессий («человек-человек», «человек-природа», «человек – художественный образ», человек-знаковая система», «человек-техника»), расширение круга знаний о специальностях в области профессий, целенаправленное развитие общих и специальных способностей;

4) *10–11-е классы* – формирование убежденности в адекватности сделанного профессионального выбора, активная и целенаправленная подготовка к реализации профессионального намерения, обсуждение вариантов выбора смежных профессий со взрослыми в силу возможных неблагоприятных внешних обстоятельств [341].

В соответствии с социально-педагогическими и психологическими закономерностями профессиональной ориентации учащихся профориентационное направление социально-психологической деятельности специалистов в образовательном пространстве школы предполагает систему специальных мероприятий. Данный компонент охватывает пять аспектов:

а) участие школьников в различных видах деятельности (реализуемых не только в общеобразовательной школе, но и вне нее, например, дома, в спортивной секции, музыкальной школе, цветоводческом кружке и др.) с уточнением интересов, способностей личности; констатация классным руководителем, учителями, педагогом-психологом уровня способностей учащихся (общих и специальных) на основе анализа продуктов деятельности, отношения, диагностических процедур, проводимых посредством специальных методик в 4, 5, 7, 9, 10-х классах;

б) стимулирование учащихся на занятия в кружках, секциях, специализированных школах, просветительская работа с родителями, отслеживание данных занятий в *Профориентационной карте класса*;

в) организация в школе системы мероприятий, способствующих ознакомлению учащихся с миром профессий и уточнению собственных профессиональных предпочтений (1–6-й класс – подготовительный этап, 7–9-й класс – первичная гипотетическая проба выбора профессии с учетом устойчивых интересов к определенному виду деятельности (в системе «хочу-могу-надо»); 10–11-й класс – осознанный выбор профессии с первичной частичной апробацией);

г) самопрезентация учащихся в школе – демонстрация достижений в предпочитаемых видах просоциальной деятельности;

д) выбор профессиональных приоритетов (консультации), самоотчеты, оформление и реализация профессионального плана.

Одновременно с организацией профориентационной деятельности в школе (это прерогатива профориентолога или социального педагога) каждый специалист ведет специальную документацию, в которой на уровне класса фиксирует уровень общих и специальных способностей учащихся, их выраженный интерес к определенным видам деятельности, а также оказывает подопечным и их семьям систематическую помощь в формировании адекватного отношения ребенка к собственным желаниям и возможностям. Так, учитель ежегодно наряду с оценочными показателями отмечает степень интереса ученика к преподаваемому им предмету (высокий, средний, низкий, крайне низкий) и фиксирует его занятость в кружках, на факультативах по данному профилю. Психолог, содействуя ученику в гармоничном развитии личности, обращает внимание на уровень сформированности потребностно-мотивационной, экзистенциально-бытийной, интеллектуально-познавательной, действенно-практической сфер, обсуждает с родителями круг интересов, увлечений ребенка, степень сформированности адекватной самооценки, стимулирует познавательную активность подопечного, его стремление к самореализации. Социальный педагог, профориентолог информируют учащихся, их родителей о мире профессий, состоянии рынка труда, проводят лекции, тренинговые занятия профориентационной направленности, содействуют в составлении личного профильного плана. Одновременно обращается внимание учеников на проблемы рынка труда, нередко препятствующие самореализации, удовлетворению профессиональных потребностей, в связи с чем полезно формировать устойчивый мир интересов, хобби личности. Планомерное сопровождение учащихся, их семей в сфере профессионального выбора школьника на основе отслеживания позитивных интересов, диагностики общих и специальных способностей поло-

жительно влияет на предупреждение ошибочного профессионального выбора, отказ ребенка от предрассудков относительно «непрестижных» профессий. Пространственная организация: кабинет профориентации, рекреации со стендами профориентационного характера.

Профилактическая программа. Позволяет обеспечить системную, комплексную профилактическую работу по предупреждению асоциального образа жизни. Ее кураторы: социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель.

В воспитательной системе формирования смысложизненных ориентаций личности акцент ставится на педагогической профилактике отклоняющегося поведения. *Социально-педагогическая профилактика* – это проводимая под руководством социального педагога целенаправленная и согласованная педагогическая деятельность учителя, классного руководителя, педагога-психолога, привлекаемых к ней специалистов медицинских и правоохранительных учреждений в школе, включающая устойчивый комплекс взаимодополняющих видов деятельности:

- медико-санитарное и правовое просвещение;
- воспитательно-разъяснительную деятельность, ориентирующую личность на здоровый образ жизни как условие сохранения психологического здоровья;
- психодиагностику, социальный мониторинг (наблюдение, тестирование, оценка продуктов деятельности) и психологическую и социально-педагогическую коррекцию (тренинги личностного роста с акцентом на ситуации нравственного выбора, гуманистические ценности, самореализацию);
- оформление Социально-психолого-педагогической карты развития личности и класса (где отражены педагогическая траек-

тория личностного развития школьников, степень соответствия возрастной норме, наличие акцентуаций, сфера интересов).

Социально-психологическая служба школы выявляет мотивы (социально-психологические, конституционально-психологические, культурные, патологические) девиантного поведения учащихся, содействует им в формировании устойчивых навыков самозащиты, умения сказать «Нет!» в случае вовлечения в асоциальные сообщества и корректирует направленность их развития посредством вовлечения учащихся в просоциальную деятельность. В школе необходимо функционирование комплексной *профилактической программы*, ориентированной на учащихся, педагогов, родителей. Благодаря просвещению взрослых, включенных в образовательный процесс, на лекциях, семинарах со специалистами они расширяют свои знания о сущности отклоняющегося поведения, учатся различать его *виды*: непослушание (шалость, озорство, проступок); детский негативизм (капризы, упрямство, своеволие, недисциплинированность); девиантно-делинквентные формы поведения (аддикции, побеги из дома, криминогенные правонарушения, уход в деструктивные религиозные секты, аутоагрессия и др.).

В контексте смысложизненноориентационной воспитательной системы оформлена классификация девиаций, где критерием является поведение, препятствующее интериоризации гуманистических ценностей: *семейные девиации* (деформация семейных ценностей, в том числе и гуманных отношений, эмоциональная отчужденность родителей от детей, конфликтность, агрессия, отсутствие условий для формирования социоэкзистенциальных Я-концептов: «Я-сын», «Я-внук», «Я-брат» и др., – то есть эмоциональные и поведенческие отклонения, нарушение взаимоотношений с родителями, родственниками, соседями); *девиации образовательного учреждения* (реализация

педагогами авторитарного или либерального стилей воспитания; сциентизм образования; отсутствие психологического образования и систематической психологической поддержки личности, группы; несформированность класса как «содружества»; дефицит общения с искусством, юмором; дефицит психолого-педагогических условий для самореализации и самоутверждения в успешных видах деятельности, а также для формирования социоэкзистенциальных Я-концептов: «Я-ученик», «Я-одноклассник», «Я-друг», «Я-исследователь», «Я-будущий студент» и др. – то есть эмоциональные и поведенческие отклонения, нарушение взаимоотношений со сверстниками, учебная неуспеваемость); *социокультурные девиации* (несформированность доброжелательных отношений с дворовым окружением и окружением в учреждениях дополнительного образования; отсутствие друзей, общих с ними положительных увлечений; отсутствие занятий по интересам; алкоголизм, наркомания, проституция, бродяжничество, членство в неформальных молодежных объединениях деструктивной направленности, религиозных сектах; отсутствие жизненных перспектив, оптимальных условий для формирования социоэкзистенциальных Я-концептов: «Я-будущий профессионал», «Я-будущий родитель», «Я-гражданин»).

Направления профилактической работы с учащимися:

1. Программа «Здоровый образ жизни»:
 - а) профилактика агрессивного, виктимного поведения (1–11-й класс);
 - б) профилактика табакокурения (1–11-й класс);
 - в) профилактика приобщения учащихся к алкоголю (6–11-й класс);
 - г) профилактика приобщения учащихся к наркотикам (7–11-й класс);

д) «Тренинг противостояния опасным влияниям общества» (7–11-й класс);

е) профилактика аддикций: компьютерной, игровой, пищевой и др. (1–11-й класс).

2. Программа «Мир моих увлечений»:

а) профилактика вовлечения учащихся в неформальные молодежные объединения деструктивной направленности (6–11-й класс);

б) отслеживание занятий учащихся по интересам, вовлечение в школьные клубы по интересам, поддержка занятий в учреждениях дополнительного образования, культуры, спорта (7–11-й класс);

в) – профилактика вовлечения учащихся в религиозные секты (5–11-й класс);

г) профилактика вовлечения учащихся в криминальные группировки, профилактика противоправных действий: воровства, мошенничества, вандализма и т. п. (программа «Правовое воспитание») (6–11-й класс);

д) профилактика бродяжничества (содействие неблагополучной семье в стабилизации взаимоотношений, изолирование ученика из асоциальной среды) (1–11-й класс);

е) профилактика ксенофобии (6–11-й класс).

Активная профилактическая работа по ряду направлений начинается с 6–7-го классов, она включает беседы учащихся с сотрудниками правоохранительных органов, работу школьного Совета профилактики (мини-консилиум с приглашением ученика, родителей, классного руководителя, социального педагога, педагога-психолога, учителей, администрации школы для коллективного анализа проблемы и оформления рекомендаций семье по воспитанию ребенка), посещение учащимися лектория «Человек и право» в юношеской библиотеке с целью ознаком-

ления с деструктивными явлениями социума, отработки навыков отказа от сомнительных предложений (профилактические тренинги), а главное – укрепление самоуважения, содействия в позитивной самореализации, конкретизации жизненных планов. С учащимися с 1-го по 6-й класс акцент ставится на работе по формированию навыков самовыражения, саморегуляции, самооценивания, изучению проблемных жизненных ситуаций, осознанию ближайших перспектив деятельности. Учащихся не просто знакомят с условиями здорового образа жизни, а совместно с семьей вовлекают в него посредством формирования навыков позитивного взаимодействия, конструктивного разрешения конфликтов, содействия в выборе занятий по интересам (через тематические классные часы, общешкольные мероприятия).

В целом, педагогическая модель профилактической работы со школьниками представляет собой следующие ступени:

1. Превентивная работа с классом (беседы, тренинги по отработке навыков просоциального поведения), родителями (родительские собрания, индивидуальные беседы), вовлечение учащихся в кружки, секции, клубы по интересам.

2. Работа с классом по формированию умений сказать «Нет!», сделать осознанный жизнесберегающий, нравственный выбор; работа с родителями (родительские собрания, индивидуальные беседы).

3. Специальная работа с учащимися группы риска; работа с конкретными семьями (при необходимости – привлечение специалистов медицинских, правоохранительных учреждений).

4. Формирование у учащихся убеждения в необходимости выбора здорового образа жизни (дискуссии, индивидуальные беседы, элементы уроков рефлексивного характера и т. п.) и готовность помогать сомневающимся учащимся (включенность в шефскую, волонтерскую работу).

В данной воспитательной системе уделяется внимание проблеме взаимосвязи коллективного и индивидуального.

Этапы формирования класса-содружества:

1. Комплектация класса на основе пропорционально представленных типологических групп (учащиеся сбалансированно представлены на уровне пола, возраста, темперамента, латеральных особенностей, уровня школьной готовности, социокультурного статуса семьи).

2. Организация жизни класса как прообраза демократического общества:

- обеспечение автономности личности;
- ознакомление учащихся с нормами жизни школы;
- оформление ежегодных «Договоров класса» (как вести себя в классе, что в классе можно и нельзя, например: «В нашем классе мальчики и девочки дружат», «Любую неприятность, случившуюся в классе, мы будем обсуждать в кругу доверия», «Учимся быть ответственными – это поможет нам в жизни», «Бережем мебель» и т. п.);

- обеспечение учащимся ситуаций успеха, самопрезентации, нравственных переживаний, оптимальных условий обучения и развития, разрешения конфликтов, формирования смысложизненных ориентаций;

- организация образовательного процесса класса, проведение актуальных мероприятий в контексте смысложизненноориентационной воспитательной системы;

- научение учащихся конструктивно решать конфликты, взаимодействовать в парах, микрогруппах (по 4–5 человек);

- научение учащихся конструктивно взаимодействовать в классе (через коллективную игру – к коллективной деятельности);

- ориентация на социометрические основы взаимодействия (отсутствие в классе отверженных и непринятых);
- обеспечение своевременной помощи семье в воспитании ребенка, ребенку – в проектировании жизненного пути;
- обеспечение учащихся в классе, школе местами уединения, релаксации, доверительной беседы;
- активное участие родителей в жизни класса.

Внеучебная деятельность учащихся осуществляется с опорой на функционирование *учебного, культурно-массового, информационного, экологического, хозяйственного, спортивного* секторов. Весь класс каждую четверть разделяется на 6 групп в соответствии с секторами. За год каждый ученик бывает включен поочередно в одну из групп (учитель советом, организацией игровых моментов содействует тому, чтобы в каждой группе были учащиеся с лидерскими качествами и учащиеся пассивные). Благодаря этому в классе создаются условия для апробации школьниками различных ролей в общественной деятельности.

В итоге, школьный класс представляет собой прообраз современного демократического общества, его социально-психологическую норму. *Динамика становления класса как классного содружества*: «классная группа – классное сообщество (коллектив) – классное содружество – школьное содружество». Разработаны критерии оценивания каждого этапа.

В целом, класс, школа представлены как пространства, где учащиеся одновременно реализуют собственную индивидуальность и апробируют социальные паттерны, развивают социальную активность, приобретают опыт нормативного социального поведения. Р. Патнэм предупреждает: «Там, где отсутствуют нормы и сети гражданской активности, будущее коллективного действия выглядит мрачно. Социальное равновесие, основанное

на принципе: “Всегда уклоняйся, никогда не бери на себя общую ношу”, – вот, возможно, то, что ждет большую часть тех стран, где социального капитала недостаточно или вовсе нет. С точки зрения политической стабильности, эффективности правительства и даже самого экономического прогресса социальный капитал может оказаться еще более важным фактором, нежели экономические и людские ресурсы» [235].

5.4. Социально-педагогическая работа образовательной организации с семьей

По российскому законодательству семья является первичным социальным институтом, отвечающим за жизнь, безопасность, развитие ребенка. В обязанности родителей входит: содержание детей; создание нормальных условий для их жизнедеятельности; быть законными их представителями и выступать в защиту их прав и интересов во всех учреждениях без особых полномочий; их воспитание. Однако надлежащее выполнение данных обязанностей во многом зависит от сущности конкретной семьи, специфики отношений в ней.

В научной литературе фигурируют десятки определений сущности семьи как социального, психологического, культурологического, педагогического, правового, политического явления. «Интерес к семье, помимо собственно содержательного изучения ее многофункциональности, поддерживается познавательным интересом к ее уникальной посреднической роли, в силу ее социокультурной природы как феномена, пограничного по своей сути, находящегося на пересечении структур при любом конструировании социума и на границе макро- и микроанализа. Семья обладает возможностями, позволяющими осуществлять редукцию социетальных процессов к результатам социального

поведения микросреды, и позволяет выводить из эмпирически исследуемых фактов тренды глобального характера [14]. А. Г. Харчев указал, что семья – «исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [294]. Понятия семья и брак тесно взаимосвязаны, но вместе с тем и специфичны. Брак, – это, по мнению А. Г. Харчева, – «исторически меняющаяся социальная форма отношений между женщиной и мужчиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские и родительские права и обязанности» [330]. А. И. Антонов, В. М. Медков утверждают, что семья – это «основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества-родительства-родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи» [14]. «Ядерной» структурой в этом социологическом варианте выступает нуклеарная (состоящая из родителей (родителя) и детей) семья. Ученые настаивают на том, что семья в строгом смысле слова связана именно с данным триединством, а «фрагментарным, «осколочным» формам семьи лучше подходит термин «семейная группа» [14]. Лишь наличие триединого отношения супружества-родительства-родства позволяет говорить о конструировании семьи как таковой в ее строгой форме.

В социологии выявляется два уровня изучения семьи:

1) макроанализ (макросоциология семьи) – изучение семьи как социального института общества в контексте других социальных институтов;

2) микроанализ (микросоциология семьи) – изучение семьи как малой автономной группы (рождение, развитие, распад) [137].

Для социальной педагогики актуальны оба уровня. С точки зрения макросоциологии семьи в процессе социального воспитания и социального обучения детей семья в XXI в. в демократическом, социально ориентированном обществе выступает как первичный институт общества, содействующий социализации ребенка, выполняющий определенные функции и тесно сотрудничающий с образовательными организациями. В данном случае в обществе преобладают «брачно-семейные отношения, освященные любовью». Два человека соединяются добровольно, поскольку не представляют своей жизни друг без друга. В браке по любви ограничения, которые принимают на себя супруги, – сугубо добровольные: им приятно проводить свободное время вместе, с членами своей семьи, нравится делать что-то хорошее друг для друга, для остальных членов семьи. Брачно-семейные отношения в этом варианте есть высшая степень объединения людей, когда дети рождаются в любви, когда любой из супругов сохраняет свою самостоятельность и индивидуальность – при полной поддержке второго. Парадокс заключается в том, что, добровольно принимая на себя подобные ограничения («Я счастлив, если счастлива ты»), люди становятся более свободными. Брачно-семейная форма таких отношений построена на доверии, на большем уважении к человеку, чем к общепризнанным нормам [345].

С точки зрения микросоциологии семьи актуальны вопросы ее структуры (состав, и число ее членов), жизненный цикл развития, взаимоотношений. В научной литературе существует

большое число моделей циклов развития семьи; в частности, М. Эриксон предлагает учитывать следующие этапы: период ухаживания; брак и его следствия (брачное поведение); рождение ребенка и взаимодействие с ним; зрелая стадия брака; отлучение детей от родителей; пенсия и старость.

Толкование семьи как социального института в постиндустриальном обществе весьма противоречиво, в связи с чем социальному педагогу, педагогическому коллективу необходимо конкретизировать свою методологическую концепцию относительно специфики семьи. Представленная выше точка зрения отечественной социологии (А. И. Антонов, В. М. Медков и др.) во многом противостоит взглядам специалистов либерального толка, которые говорят о закономерном многообразии форм семьи в цивилизованном государстве. Так, Р. Зидер и другие ученые западноевропейской культуры указывают на крах традиционной семьи и рождение нового варианта человеческих отношений, не имеющих ничего общего с семьей как таковой. Утверждается, что в цивилизованном обществе все больше людей пренебрегает браком, они ищут альтернативные формы его устройства; это называется эволюцией молодежных отношений и брачных форм [103]. Тенденции развития брачно-семейных отношений в современном обществе [345]:

Нормативная модель:

1. Традиционные брачно-семейные отношения:
 - 1) супружество (законный брак, юридически оформленные, фиксированные супружеские отношения);
 - 2) обязательно с желанием и наличием детей;
 - 3) стабильные;
 - 4) мужская идеология (установка на главенство мужчины);
 - 5) сексуальная верность партнеров;
 - 6) гетеросексуальность;

7) диадичность.

Квазисемейные модели:

1. Альтернативные формы брачно-семейных отношений:

- 1) одиночество; незарегистрированное сожительство;
- 2) сознательно бездетный брак;
- 3) разводы, повторные брачно-семейные отношения;
- 4) открытый брак;
- 5) внебрачный секс; свингерство; интимная дружба;
- 6) гомосексуальность;
- 7) групповой брак, жилые сообщества.

О. М. Здравомыслова, М. Ю. Арутюнян [264] в проведенном исследовании выявили, что ориентация на семью у российской молодежи значительно выше, чем у западноевропейских ровесников, семья остается одной из важнейших жизненных целей, обязательной частью жизненной стратегии молодых россиян (например, 57 % российских девушек считают, что замужество необходимо для женщины, тогда как с этим солидарны лишь 5 % шведских девушек).

Социальному педагогу необходимо различать семьи уровня социокультурной нормы и отклоняющиеся от социокультурной нормы.

Семье социокультурной нормы присущи следующие функции (как деятельность членов семьи, направленная на удовлетворение их потребностей):

– *репродуктивная* (рождение детей, воспроизводство жизни, продолжение человеческого рода);

– *сексуально-эротическая* (удовлетворение сексуальных потребностей супругов, регуляция их сексуального поведения);

– *хозяйственно-экономически-бытовая* (удовлетворение членами семьи своих биологических, валеологических, материальных потребностей; ведение членами семьи общего хозяйства,

обязательная помощь каждому члену семьи, их поддержка; обеспечение членов семьи питанием, приобретение и содержание домашнего имущества, одежды, обуви, благоустройство жилища, создание домашнего уюта, организация жизни и быта семьи, формирование и расходование домашнего бюджета; организация потребительской деятельности);

– *морально-нравственная* (удовлетворение аксиологических, моральных, этических потребностей членов семьи; актуализация традиционных гуманистических ценностей, норм культуры);

– *коммуникативная* (удовлетворение потребности членов семьи в общении, взаимопонимании; посредничество семьи в контакте своих членов со средствами массовой информации, литературой и искусством; культурное и духовное обогащение);

– *эмоционально-психотерапевтическая* (удовлетворение потребностей членов семьи во взаимопонимании, любви, поддержке, рефлексии, психологической защите; обеспечение эмоциональной стабилизации членов общества, активное содействие членам семьи в сохранении их психического здоровья);

– *социализирующая* (удовлетворение потребностей членов семьи в освоении традиционных социальных ролей; обеспечение социокультурных условий для формирования личности; осуществление семьей первичного социального контроля за поведением ее членов в соответствии с традиционными нормами; моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности, соблюдение ответственности и обязательств в отношении между супругами, родителями и детьми, представителями старшего и среднего поколений);

– *воспитательно-обучающая* (удовлетворение потребностей младших членов семьи в направляющем влиянии со сто-

роны старших; в освоении навыков говорить, ходить, читать, считать и др.);

– *смыслжизненноориентационная* (удовлетворение потребностей членов семьи в постижении смысла жизни; содействие членам семьи в интериоризации гуманистических ценностей, постановке просоциальных целей, выборе актуальных видов деятельности);

– *защитная* (удовлетворение потребностей членов семьи в физической, социальной, экономической, моральной защите);

– *досуговая* (удовлетворение потребностей членов семьи в отдыхе, развлечениях, занятиях по интересам).

Семьи, адекватно выполняющие все или большинство функций, называются функциональными. В. Сатир [269] указывает на ведущие факторы оценивания благополучия/неблагополучия семьи (табл. 5.4).

Г. И. Колесникова охарактеризовала национальные особенности семьи; в частности, ею подчеркнуто, что современная семья в России «находится в процессе модернизации, суть которого в переносе «центра тяжести» в системе взаимодействий «социум-семья-индивид» с общества на индивида. Отсюда следуют изменения в массовом сознании и поведении, когда на первый план выходит удовлетворение индивидуально-личностных потребностей отдельных представителей семейной общности в обход решения семейных задач» [137]. Данная тенденция является весьма тревожной, в определенной мере разрушающей национальные – социоцентрические – характеристики общества. Из этого следует необходимость актуализации со стороны образовательных организаций роли семьи как уникального сообщества.

Ведущие факторы оценки семьи

Фактор	Благополучная семья	Неблагополучная семья
Самооценка членов семьи	У всех адекватная самооценка	Завышенная/заниженная самооценка
Коммуникация	Адекватная, честная, доброжелательная, открытая, прямая	Неадекватная, нечестная, недоброжелательная, скрытая, запутанная
Семейная система	Свобода самовыражения, обсуждений; взаимопонимание; гибкие правила; принятие автономности личности	Несвобода самовыражения, обсуждений/запреты; частичное взаимопонимание/отсутствие; правила жесткие, неизменные; мелочная опека, сверхконтроль; неприятие автономности личности
Социальные связи	Разумное многообразие социальных связей, семья открыта для внешних контактов, вместе с тем удерживает собственные границы	Страх перед социумом, закрытость, отсутствие социальных связей (или заискивание перед социумом)

Под неблагополучной семьей понимается дисфункциональная семья, та, в которой «нарушена структура, обесцениваются или игнорируются скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети» [336]. Социальный педагог должен хорошо разбираться в «качестве» семей учеников, потому что только в этом случае его помощь конкретному ребенку, школьным классам может быть полноценной, эффективной. Типология неблагополучных семей (В. М. Целуйко) предстала на схеме 5.2.

Современная российская семья в условиях постиндустриального общества нуждается в комплексном сопровождении, когда она имеет возможность систематически получать социально-педагогическую, психологическую, правовую помощь. Как показывают научные изыскания, социально-психологическое сопровождение является наиболее качественным, если оно осуществляется в образовательной организации компетентными специалистами социально-психологической службы, педагогическим коллективом.

Работа с родителями в школе осуществляется в рамках программы «Родительский всеобуч» на нескольких уровнях: общешкольном; параллелей классов; классном; групповом; индивидуальном.

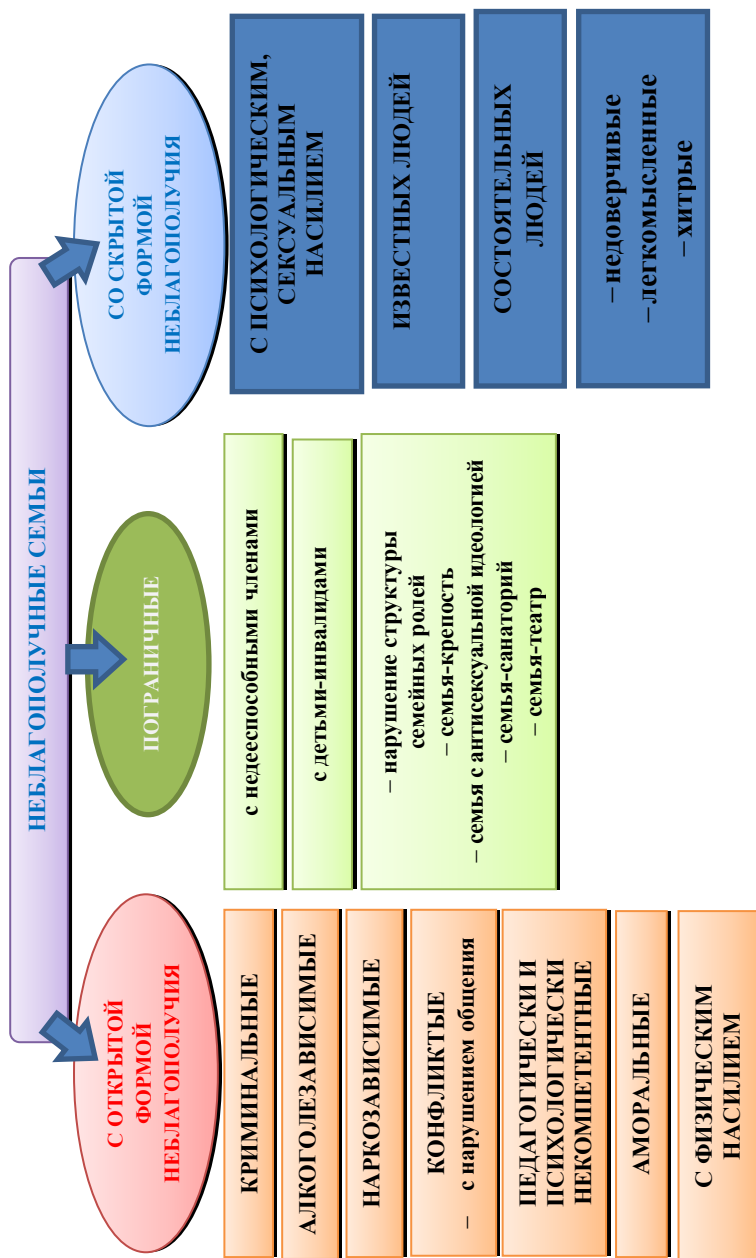


Схема 5.2. Типология неблагополучных семей

На общешкольном уровне социальный педагог участвует в общешкольных родительских собраниях, ведет блог социального педагога на сайте школы, оформляет социально-педагогическую информацию в школьном пространстве.

На уровне параллелей классов социальный педагог участвует в родительских собраниях, актуализируя проблематику адаптации школьников, специфику отношений детей конкретного возраста, вопросы их досуга, профилактики, профориентации.

На уровне класса социальный педагог содействует классным руководителям в организации родительского сообщества как *Родительского клуба* [131].

Клуб-объединение – это форма организации самостоятельности людей, где формирование культуры его членов происходит путем их саморазвития, самообогащения, основанного на общении субъектов в свободное время. Характеризуя сущность *Родительского клуба*, необходимо подчеркнуть его семейную ориентацию, сосредоточение на совершенствовании детско-родительских отношений, самовоспитании и самообучении родителей, повышении их компетентности в области социальной педагогики, психологии личности, группы.

Конгломерат целей *Родительского клуба*:

- 1) активизация потенциала семьи для ее успешной социализации в современном обществе;
- 2) гармонизация семейных отношений, повышение роли института семьи;
- 3) психолого-педагогическая и социальная поддержка семье;
- 4) профилактика жестокого обращения с ребенком;
- 5) подготовка детей к гуманистически ориентированной жизни;
- 6) повышение социально-педагогической, психологической компетентности.

В основу организации работы Родительского клуба положены следующие *принципы*:

- 1) гуманистической направленности деятельности;
- 2) добровольности: собственное желание родителей и детей;
- 3) принимать участие в работе Клуба;
- 4) сочетания коллективного и индивидуального;
- 5) всеобщности и доступности: возможность приобщения;
- 6) вовлеченности всех без исключения детей и взрослых;
- 7) преемственности поколений;
- 8) дифференцированного подхода к личности, проблеме;
- 9) творческого подхода к организации деятельности.

Формы работы Родительского клуба ориентированы на: работу с родителями; работу с родителями и детьми.

В качестве примеров форм работы с родителями можно указать на тематические лекции, дискуссии (на основе коллективного просмотра кинофильма, газетной публикации и др.), тренинги. Эффективна работа, в которой одновременно участвуют родители и их дети (профилактические беседы, встречи с представителями правоохранительных органов, деятелями искусства и т. п.). Профилактический дискурс напрямую связан с рисками постиндустриального общества, когда под руководством социального педагога семьи включаются в проекты типа «Мы умные покупатели», «Мы умные зрители/телезрители», «Мы умные потребители Интернета», которые ориентированы на формирование у участников практических навыков в реализации гуманистической культуры в семье.

На групповом уровне работы социального педагога с родителями отмечается важность тематических встреч типа «Адаптация к школе детей холеричного темперамента», «Социализация ребенка в приемной семье», «Воспитание у ребенка готов-

ности к интеграции в коллектив», «Воспитание в семье детей, поставленных на внутришкольный учет» и др.

На индивидуальном уровне работы социального педагога с родителями предполагается систематическая организация встреч с семьями, нуждающимися в персональном консультировании (чаще это представители *неполных, многодетных, молодых семей*).

Социальному педагогу следует прогнозировать возможные трудности работы Родительского клуба и предупреждать их; в частности, это: деструктивное поведение участника клуба, нарушение его правил; снижение посещаемости клуба некоторыми родителями; эмоциональное выгорание специалистов.

В целом, в условиях реализации смысло-жизненноориентационной воспитательной системы родители учащихся вовлекаются в образовательный процесс, привлекаются к урочной и внеурочной деятельности педагогического коллектива, это:

1. Помощь школе в информатизации и эстетизации школьной среды.

2. Поддержка педагогического коллектива в сохранении и развитии традиций школы, реализующихся в контексте «прошлого-настоящего-будущего».

3. Поддержка активного и систематического взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта, с трудовыми коллективами: посещение классами, школой актуальных для возраста учащихся мероприятий (спектаклей, конкурсов, соревнований, предприятий), организация экскурсий, бесед, выступление учащихся в школе, презентация ими собственных достижений; стимулирование педагогами и родителями учащихся расширять сферу положительных интересов посредством занятий в учреждениях дополнительного образования.

4. Участие в рефлексивных беседах с учащимися в индивидуальной или групповой форме (в «кругу доверия»), школьных консилиумах.

5. Участие в школьном тренинге по запросам социального педагога, психолога, поддержка своего ребенка в тренинговой работе:

- а) плановый тренинг – личностно развивающий;
- б) внеплановый тренинг – коррекционный, актуализирующий.

6. Активная помощь педагогическому коллективу в укреплении дружеских отношений в классах, школе (участие родителей в мероприятиях класса, школы).

7. Активная помощь педагогическому коллективу в области профессионального самоопределения ученика (проведение с учащимися бесед о своих профессиях, организация для класса производственных экскурсий).

8. Активная помощь педагогическому коллективу в области формирования учеником положительного образа своей будущей семьи.

Организация взаимодействия по данному вопросу требует особого такта, индивидуального подхода к каждой конкретной ситуации с соблюдением принципов конфиденциальности, гуманности. Для того, чтобы помощь конкретному ребенку стала действительно эффективной, учитель, социальный педагог, педагог-психолог, администрация школы должны владеть информацией о типах неблагополучных семей и особенностях взаимодействия с ними (семьи асоциального типа – с родителями-алкоголиками, наркоманами, насильниками – требуют активного взаимодействия школьной общественности, правоохранительных органов, социальных служб и др. на предмет защиты прав ребенка; семьи с разведенными родителями нуждаются в реабили-

тационной работе со взрослыми и с детьми; семьи, утратившие одного из родителей, ждут эмоциональной поддержки, которая должна осуществляться поэтапно в соответствии с фазами переживания горя и укреплять у ребенка веру в жизнь и т. п.

Одновременно наряду с комплексной работой социально-педагогического, психотерапевтического характера в образовательном процессе важно реализовывать деятельность, которая препятствовала бы разочарованию ребенка в семье как важнейшей социальной ценности. В связи с этим в контекст педагогического процесса полезно включать в качестве участников супружеские пары родителей школьников, приглашать к участию в школьной жизни бабушек, дедушек. В качестве примера можно привести урок, на котором учитель использует биографическую справку о личности ученого (писателя, музыканта) с трудным детством, однако, ставшим любящим мужем и ответственным отцом. Активное формирование смысложизненных ориентаций школьников в сфере семейных ценностей происходит на социально-психологических занятиях, где дети, подростки, юношество анализируют семейные портреты, литературные произведения с проблематикой семейных взаимоотношений и выражают собственное отношение к исследуемым вопросам. На уроках словесности необходимо предлагать сочинения, творческие задания, в которых у учащихся появляется возможность пофантазировать о собственных образах будущих отца или матери; родителям полезно включаться в работу подобного содержания.

9. Активная помощь педагогическому коллективу в области формирования учеником положительного образа собственного будущего. Усиливающиеся в современном российском обществе антагонизмы социально-экономического характера нередко пресекают мечты и планы не только романтически настроенного подростка или юноши, но и самих родителей. Для

того, чтобы ученик, переживающий сложную жизненную ситуацию, не впал в депрессию или агрессию, не утратил смысл жизни, необходимо просвещать родителей в вопросах конфликтологии, систематически консультировать их по поводу конструктивных способов взаимодействия с ребенком, осуществлять с ним коррекционно-развивающую работу, укрепляя его веру в себя.

Вопросы и задания:

1. Как трактуется сущность воспитательной системы?
2. Какие векторы целесообразно выделять в воспитательной системе гуманистической педагогической парадигмы?
3. Соотнесите понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство».
4. Каким образом организуется образовательное пространство в условиях смысложизненноориентационной воспитательной системы?
5. Каким образом выстраивается деятельность социально-психологической службы?
6. Что представляет собой семья с точки зрения отечественной и западноевропейской науки?
7. Охарактеризуйте традиционные базовые функции семьи.
8. Охарактеризуйте специфику семьи постиндустриального общества.
9. Охарактеризуйте специфику работы социального педагога с родителями в условиях Родительского клуба.
10. Подобрав пример из художественной литературы, кинофильма, охарактеризуйте специфику детско-родительских отношений, дайте им социально-педагогическую оценку.

ГЛАВА 6

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

6.1. Социально-педагогическая работа с несовершеннолетними в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Этимология русского слова «сирота» связано с общеславянским прилагательным «сиръ» – «безродный, одинокий, бедный». В современном русском языке оно означает ребенка или несовершеннолетнего, отец и мать или один из родителей которого умерли. С давних времен в русском народе, как и в других, отношение в обществе к сиротам было двоякое: люди добрые, отзывчивые их жалели, стремясь помочь; люди деспотичные, алчные – беспощадно эксплуатировали, унижали, оскорбляли, презирали. Длительное время откровенно пренебрежительное отношение было к неофициально рожденным детям – на Руси с рождения брошенных младенцев еще в XVIII в. называли «засорными».

В течение веков, гуманизируясь, общество, государство совершенствовали систему помощи таким детям, содействуя в позитивной социализации, инкультурации. Первые приюты в Европе открывались при монастырях (данные факты датируются уже I–IV вв.); к XVIII–XIX вв. многие дома призрения, приюты патронировались государственной властью. Однако жизнь детей в таких учреждениях была весьма трудной (скученность, недостаточное питание, формальный уход, отсутствие медицинской помощи). «Интересно, что воспитательные учрежде-

ния для детей старше трех лет <...> были заложены в XVII в. А. Г. Франке. С начала XIX в. они получили распространение в Германии, затем в Великобритании и Нидерландах, позже – во Франции, в России» [251]. Системная, многоплановая забота о детях-сиротах, включая образование, обеспечение жильем и проч., была представлена в СССР. Однако во многих из таких детских домов царил дух формализма, заорганизованности.

Зарубежная практика уже в XIX в. доказала непродуктивность данного вида помощи детям, оставшимся без родительской заботы. В связи с этим детских домов, например, в Западной Европе, крайне мало, а жизнь в них максимально приближена к жизни в семье: это семейный детский дом, дом-деревня, где *главная идея – наличие эмоционально близких ребенку взрослых*. Так, широкое признание в мире получили Детские деревни SOS (функционируют в 132 странах мира), первая из них основана Г. Гмайнером в 1949 г. в г. Имст (Австрия). Специфика работы воспитателей в них заключается, прежде всего, в том, что они «работают» мамами (дети так к ним и обращаются) – т. е. способны не только организовывать жизнь детей, помогать им, но и проявлять искреннюю, безусловную любовь, заботу.

В XX в. в развитых странах, несмотря на технический, экономический прогресс, все более отчетливо стало проявляться такое явление, как «социальное сиротство». И. А. Липский и его соратники [291] указывают на социальное сиротство как одну из острейших проблем социальной сферы в современных условиях в Российской Федерации. «Ежегодно число детей из категории социальных сирот, т. е. сирот при живых родителях, пополняют десятки тысяч несовершеннолетних. Масштабное явление под названием «социальное сиротство» было озвучено в октябре 1987 г. на учредительной конференции Советского детского фонда (г. Москва). В докладе его президента прозвучу-

чали такие цифры: «Почти 95 % нынешних детдомовцев – сироты при живых родителях». Данные эти в различных публикациях колебались в границах 80–90 %, но даже самый низкий показатель все равно непомерно высок. По данным Роскомстата, в стране около 700 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [291, с. 129–130].

Ведущие причины реального и социального сиротства (отражены в Федеральном законе Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ, ст. 1) условно можно разделить на два типа:

1. *Самоотстранение родителей от детей:*

а) увеличение числа неблагополучных семей, в условиях которых реализуется асоциальный образ жизни, происходит девальвация чувств родительской любви, ответственности за детей; родители самостоятельно прекращают выполнять родительские обязанности по отношению к своему ребенку (самоустранение от воспитания ребенка); лишение родителей родительских прав;

б) духовная деградация общества, в котором растет количество брошенных младенцев – отказов от них в родильных домах, а нередко «брошенных» в прямом смысле слова – выброшенных в мусорные баки, на помойки;

в) рождение нежеланных детей в условиях случайных сексуальных связей, несовершеннолетия мам, экономической нестабильности семьи.

2. *Трудная жизненная ситуация семьи и детей:*

а) смерть родителей;

б) безработность и вынужденность заниматься поиском работы, тяжелые материальные условия;

в) отказ родителей взять своих детей из учреждений социальной защиты населения, воспитательных, лечебных и других учреждений;

г) невыполнение родителями по тем или другим причинам своих обязанностей по отношению к своим детям (например, по состоянию здоровья – опасность заразить ребенка и др.);

д) длительное отсутствие родителей (например, длительная командировка);

е) ограничение родителей в родительских правах. Решение принимается судом с учетом интересов ребенка. Оно может иметь место при условии, когда оставление ребенка с родителями (одним из них) опасно для ребенка по обстоятельствам, от родителей (одного из них) не зависящим (психическое расстройство или иное хроническое заболевание, стечение тяжелых обстоятельств и другие);

ж) невозможность родителями по тем или иным причинам выполнять свои родительские обязанности: отбывание наказания; признание их недееспособными, когда они не могут по состоянию здоровья выполнять обязанности по отношению к своим детям (физические возможности или психические отклонения).

Дети, оказавшиеся в состояниях, при которых им требуется специальная профессиональная помощь и (или) защита:

– инвалидность. Речь идет о детях, которые по состоянию здоровья приравняются к детям-инвалидам. Они нуждаются в специальном (коррекционном), коррекционно-компенсаторном развитии, обучении и воспитании;

– недостатки в психическом и (или) физическом развитии детей. Такие дети также нуждаются в специальном (коррекционном), коррекционно-компенсаторном развитии, обучении и воспитании;

– дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий. В данном случае нужен комплекс медицинских, психологических, педагогических и социальных мер по оказанию помощи ребенку;

– дети, находящиеся в составе семей беженцев и вынужденных переселенцев, оказавшиеся в экстремальных условиях;

– дети – жертвы насилия. Такое явление может наблюдаться в семье, когда имеет место злоупотребление родительскими правами. Оно заключается в использовании родителями своих прав в ущерб интересам детей (например, создание препятствий в обучении, склонение к попрошайничеству, воровству, проституции, употреблению спиртных напитков или наркотиков и т. п.);

– дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательной колонии;

– дети, находящиеся в специальном учебно-воспитательном учреждении;

– дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, которые самостоятельно не могут быть преодолены, в том числе и семьей.

При перечисленных выше обстоятельствах обязанности по защите прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей, выполняют органы опеки и попечительства – органы местного самоуправления.

Должностные обязанности сотрудников органов опеки и попечительства: выявлять детей, оставшихся без попечения родителей; брать таких детей на учет; подбирать формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

При этом они стараются устроить их, прежде всего, в семью. С этой целью:

- содействуют созданию приемных, попечительных и других типов семей;

- осуществляют патронирование приемных семей, оказывают им необходимую помощь (получение путевок в летние лагеря, дома отдыха, санатории; устройство детей в школы, творческие коллективы);

- способствуют созданию нормальных условий жизни и воспитания ребенка в приемных семьях (помощь психологов, учителей, социальных педагогов; содействие улучшению жилищных условий);

- осуществляют контроль над условиями содержания ребенка, выполнением возложенных на приемную семью родительских обязанностей по его воспитанию и образованию.

Система учреждений, ориентированных на воспитание детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, призвана обеспечить полноценную поддержку несовершеннолетним, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Общая картина защиты несовершеннолетних, преднамеренно или непреднамеренно лишенных родительской заботы, в настоящее время в России выстраивается следующим образом: на основании Примерного положения № 1092 от 13 сентября 1996 г. различными министерствами Российской Федерации (Министерством труда и социального развития (социальные учреждения), Министерством образования (специальные образовательные учреждения), Министерством здравоохранения (оздоровительные образовательные учреждения), Министерством внутренних дел (детские исправительные учреждения) создаются специальные учреждения, где дети (от 0 до 18) получают комплексную помощь.

К государственным социальным учреждениям для несовершеннолетних относятся:

1. Дом ребенка – учреждение здравоохранения, предназначенное для воспитания и оказания медицинской помощи детям сиротам, подкинутым детям, детям родителей, не имеющих возможности воспитывать своих детей, и детям с дефектами физического и психического развития. В доме ребенка воспитываются дети от рождения до 3 лет, дети с дефектами физического и психического развития – до 4 лет. Дети попадают в дом ребенка из роддомов (отказные дети), из больниц и из семей. Основная деятельность дома ребенка – воспитательная и лечебно-оздоровительная. Дети, находящиеся в доме ребенка, обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, инвентарем и игрушками в соответствии с утвержденными нормативами. Выписка детей из дома ребенка производится при возвращении их в семью, переводе в детский дом системы образования, дом-интернат системы социального обеспечения или передаче их на усыновление, опеку.

2. Социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних.

3. Социальные приюты для детей и подростков как место временного пребывания ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, для того, чтобы дать ему кров, выявить его место жительства и определить возможности его целесообразного устройства.

4. Центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

5. Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, создаваемые в системе образования (детские дома семейного типа): они организуются на базе семьи при желании обоих супругов взять на воспитание не менее 5 и не бо-

лее 10 детей и с учетом мнения всех совместно проживающих членов семьи, в том числе родных и усыновленных (удочеренных) детей. С 10-летнего возраста ребенок может передаваться в такой детский дом только с его согласия. Органы опеки и попечительства по месту нахождения такого детского дома осуществляют обучение потенциальных родителей, контролируют условия жизни и воспитания детей, охрану их прав, законных интересов.

6. Школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, где дети живут, учатся, находясь на частичном или полном государственном обеспечении.

7. Интернаты для детей с проблемами со здоровьем, отставанием в развитии.

8. Приюты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при монастырях во многих регионах России.

Базовые принципы функционирования учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: демократизм, гуманизм, общедоступность, приоритет общечеловеческих ценностей, гражданственность, свободное развитие личности, защита прав и интересов воспитанников, автономность и светский характер образования.

В последние годы политика российского государства относительно детей-сирот совершенствуется: ориентир взят на такие формы устройства детей-сирот, как опека, приемная семья, патронат. Семьи, принимающие детей-сирот, имеют значительные преференции на уровне государственной поддержки: налоговые льготы, обязательные выплаты, размер которых зависит от субъекта, медицинская поддержка и проч. В стране работают школы приемных родителей и большое число других организаций, занимающихся медицинским, психологическим и педагогическим сопровождением родителей-усыновителей.

Вместе с тем в научных исследованиях и практике (В. А. Абельбейсова, Л. И. Божович, М. И. Буянова, И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Н. Ф. Яковлевой и др. [359]) показано, что дети-сироты и дети, лишенные родительского попечения, имеют серьезные проблемы. Психологи Д. Боулби и Р. Спитц (середина XX в.) доказали, что, несмотря на возможно хорошие бытовые, материальные условия жизни, дети, находящиеся в статусе сиротства, хронически депривированы (от лат. *deprivatio* – потеря, лишение – сокращение либо полное лишение возможности удовлетворять психофизиологические или социальные потребности).

Б. Е. Микиртумов, А. Г. Кошавцев, С. В. Гречаный говорят о депривации как о любом состоянии, которое порождает или может породить у индивида или группы *ощущение собственной обездоленности в сравнении с другими индивидами (или группами)* или с интернализованным набором стандартов (например, общепринятым является забота родителей о ребенке и др.) [202]. Ощущение депривации может быть *осознанным* (когда человек, группы понимают причины своего состояния) и *неосознанным* (когда причины особого состояния не понимаются), но в любом случае депривация сопровождается острым желанием ее преодолеть.

В научной литературе фигурируют различные типы депривации; самые трагичные для ребенка – материнская, отцовская, семейная депривации.

В свою очередь, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, опираясь на идеи Д. Боулби и Р. Спитца, подчеркивают значение роли матери в жизни ребенка: «К середине XX в. стало научно доказанным и общепризнанным, что важнейшим условием развития маленького ребенка является наличие тесных и стойких эмоциональных связей с матерью (или другим взрослым, замещающим мать). Сегодня все больше научных данных и наблю-

дений свидетельствуют о том, что от *материнской депривации* страдают не только дети, оставшиеся без родителей или находящиеся длительное время в больницах, но и многие из тех, кто живет в семье» [250].

Материнская депривация – это недостаточная забота матери о ребенке, а также временный отрыв ребенка от матери или недостаток или потеря любви и привязанности ребенка к матери (ощущение ненужности). В то время как подлинная материнская забота о ребенке формирует у него позитивное отношение к миру, способность к устойчивым привязанностям, снижает чувство тревоги, является источником утешения в минуты отчаяния, ее отсутствие препятствует появлению *базисного доверия к миру* (это самое тяжелое и самое слабокомпенсируемое последствие материнской депривации). Материнская депривация порождает страх, агрессивность, недоверие к людям и к самому себе, нежелание познавать мир, лишает ребенка возможности нормального психического, социального и сенсорного (потребность в разнообразных впечатлениях) развития [250]. Во взрослом возрасте у мужчины может проявляться жестокое отношение к женщинам как неосознанная месть всем представителям женского пола за материнское предательство.

Семейная депривация – понятие более широкое, чем предыдущее; оно связано с глобальным ощущением ребенка отверженности и ненужности миру. Если в случаях, когда, например, мать не уделяет должного внимания ребенку, но отец или бабушка, другие родственники заботливы, понимающие, то у ребенка частично компенсируется чувство одиночества. В случаях, когда семья реально отсутствует на уровне всех родственников, близких и дальних, ребенок крайне остро переживает свое состояние обездоленности.

В рамках семейной депривации нами выделяется и *отцовская депривация*, формирующая у ребенка чувства незащищенности и бесконтрольности. Очевидно, что данная депривация больше податлива коррекции (в силу социальной сущности отцовской роли), чем материнская. От детей-сирот часто можно услышать слова в адрес уважаемого ими воспитателя: «Она мне как мать/Он нам как отец».

Помимо положительных эмоциональных контактов, заботы, взаимоподдержки социально, психологически здоровая семья обеспечивает своих членов *индивидуальным пространством*. В частности, каждый ребенок имеет свой уголок, где находятся его любимые книги, игрушки, хранятся не только личные вещи обихода, но те знаковые, памятные предметы, которые символизируют личностную сакральность, никому не доступную сферу интимного бытия (письма, фотографии, сувениры и т. п.). Проявление уважения к данным раритетам, их неприкосновенность – выражение высокой культуры взаимоотношений членов семьи. Очевидно, что у каждого воспитанника детского дома должно быть личное пространство, персональные предметы, игрушки.

Вместе с тем дети в детском доме переживают и другие виды депривации.

Экономическая депривация связана с неравномерным распределением доходов в обществе и ограниченным удовлетворением потребностей некоторых индивидов и групп.

Социальная депривация объясняется склонностью общества оценивать качества и способности некоторых индивидов и групп выше, чем других, выражая эту оценку в распределении таких социальных вознаграждений, как престиж, власть, высокий статус в обществе и соответствующие ему возможности участия в социальной жизни. Основания для такой неравной оценки различны: в современном обществе молодых ценят вы-

ше, чем пожилых, мужчин-работников – выше, чем их коллег-женщин, талантливым людям предоставляют привилегии, недоступные для посредственных, и др. Обычно социальная депривация дополняет экономическую: чем меньше человек имеет в материальном плане, тем ниже его социальный статус, и наоборот. В целом, образованный человек стоит «выше» на социальной и экономической шкале, чем необразованный. Социокультурная депривация заключается в недостатке социального взаимодействия детей, оставшихся без попечения родителей с другими людьми, прежде всего, со взрослыми.

Организмическая депривация связана с врожденными или приобретенными индивидуальными недостатками человека.

Этическая депривация связана с ценностным конфликтом, возникающим при несовпадении с идеалами общества идеалов отдельных индивидов или групп. Такого рода конфликты возникают по разным причинам. Некоторые люди могут ощущать внутреннюю противоречивость общепринятой системы ценностей, наличие латентных негативных функций установленных стандартов и правил, они могут страдать из-за несоответствия реальности идеалам и т. . Часто ценностный конфликт возникает вследствие наличия противоречий в социальной организации. В современном российском обществе этическая депривация особенно остро проявляется на уровне поколений, различных этносов, представителей молодежи различных социальных групп. У детей-сирот она обусловлена отсутствием положительных примеров родителей, семьи, благодаря чему дети усваивали бы нормативные образцы взаимоотношений.

Психическая депривация возникает в результате образования у индивида или группы ценностного вакуума – отсутствия значимой системы ценностей, в соответствии с которой они могли бы строить свою жизнь. Это преимущественно бывает

следствием острого и не разрешенного в течение долгого времени состояния социальной депривации, когда человек в порядке самопроизвольной психической компенсации своего состояния утрачивает приверженность ценностям не признающего его общества. Обычной реакцией на психическую депривацию является поиск новых ценностей, новой веры, смысла и цели существования. Психическая депривация проявляется, прежде всего, в чувстве отчаяния, отчуждения, в состоянии аномии, проистекающих из объективных состояний депривации (социальной, экономической или организмической).

В концепции депривации И. Лангмейера, З. Матейчека развитие личности ребенка, воспитывающегося вне семьи, осуществляется через конфликты. Во внешнем плане – между личностью и обществом, во внутреннем – между тремя субстанциями личности: сверх «Я» (социальные нормы, запреты, цензура совести), «Я» (осознаваемый мир личности) и «ОНО» (неосознаваемые, нереализованные, подавленные влечения). Исходя из этого, в качестве личностной доминанты сторонники этой концепции *выделяют депривацию как особое психическое состояние ребенка*, возникающее в результате длительного ограничения в условиях учреждения закрытого типа основных психических потребностей и выражающееся в следующих типах:

– *сенсорный*, вызванный недостатком зрительных, слуховых стимулов;

– *когнитивный*, вызванный неудовлетворенными условиями для учения и приобретения различных навыков, хаотичностью внешней среды;

– *эмоциональный*, вызванный недостаточностью общения с взрослыми, прежде всего, с матерью, сверстниками;

– *социальный*, возникающий из-за невозможности осуществлять общественную саморегуляцию посредством усвоения социальных ролей [167].

В широком смысле депривацию данные специалисты трактуют как состояние, обусловленное *недостатком стойкой, обозримой и понятной для ребенка на его ступени развития структуры стимулов*. Таким образом, в первую очередь ребенок нуждается в среде, *соответственно снабженной стимулами*. При нормальных обстоятельствах каждый ребенок стремится к определенному *оптимальному уровню стимуляции*, а его воспитатели – если у них имеется требующаяся *эмпатия* (осознанное сопереживание), у родителей – безусловная любовь – этот уровень обеспечивают. Все воспитательные системы содержат правила, определяющие снабжение кинестетическими, тактильными, визуальными и акустическими раздражителями (объятия, держание за руку, ласкание, успокаивание, пение и т. п.). Определенный уровень активации (бодрствования, внимания, интереса и усилий) связан с *конкретной стимульностью среды*. Параллельно с тенденцией эмоциональной привязанности у ребенка проявляется также тенденция активного *принятия автономной функции*. Среда закрытого учреждения более шаблонна и ригидна в сравнении с семейной или более хаотична. В связи с этим воспитанник становится либо пассивным (социально равнодушным), либо чрезмерно подвижным, жаждущим постоянных новых впечатлений, отношений [170].

Воспитание ребенка в отрыве от семьи – одна из самых острых проблем учреждений закрытого типа. *Семья* – это приоритетная малая социальная группа, в которой формируется, реализуется субъектность человека, проявляется его субъективность. Этот институт социализации И. А. Ильин назвал «первичным лоном человеческой культуры», «островом духовной

жизни», «школой душевного здоровья, уравновешенного характера, творческой предприимчивости». Дети, воспитывающиеся вне семьи, говорил Л. С. Выготский, не просто не усваивают образцы социального поведения, но отличаются особенностями психических процессов. У них устойчиво ощущение «ничейных». Поэтому так часто они сталкиваются со сложностями в адаптации, социализации, культурном поведении; у них ограничена социальная активность, практическая, бытовая деятельность, что препятствует усвоению социальных норм и социального опыта [56].

Исследования А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых свидетельствуют, что вне семьи, в условиях детского дома, развитие ребенка идет по «особому пути»: у него формируются особые, специфичные черты личности, поведения, характера. Многие дети попадают в интернатные учреждения после длительного пребывания в доме ребенка, в неблагополучной семье, на улице. Пережитые за это время стрессы сказываются на развитии эмоционально-волевой сферы. Для воспитанников обычных детских домов характерны односторонность, бедность поведенческих мотиваций, постоянная зависимость от поведения взрослого. В конфликтных ситуациях они зачастую не способны сколько-нибудь объективно оценить ситуацию, не могут владеть своим настроением и поведением [250].

Л. И. Божович представляет такой психологический портрет детей-сирот: у них «отпадает один из важнейших источников постоянного накопления опыта и знаний, они не усваивают многообразие межличностных отношений, так как в условиях интерната находятся постоянно в кругу сверстников, в кругу одних и тех же впечатлений, одних и тех же педагогических воздействий» [34]. Регламентация поведения детей в условиях учреждения и введение дисциплинарных правил *сдерживают естественную активность ребенка.*

В научных трудах И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной и др. отмечается, что в государственных учреждениях для воспитания детей-сирот выявляются следующие негативные условия:

1. Частая сменяемость взрослых в учреждении, которая разрывает непрерывность отношений и опыта ребенка.

2. Ограниченный контакт с внешним миром.

3. Специфическая позиция педагогов, при которой ребенок является объектом ухода, воспитания и обучения, в отличие от «событийной» позиции взрослого в семье.

4. Групповой подход к детям и отсутствие эмоционального контакта, что влечет недифференцированность и неосознанность своего «Я».

5. Жесткая регламентация всех действий ребенка в учреждении, не оставляющая возможности выбора и ответственности.

Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. Е. Ермолова, изучая психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи, определили, что в возрасте от года до трех лет к уже имеющимся психологическим характеристикам прибавляется дополнительный ряд особенностей, отличающих воспитанников домов ребенка от их сверстников из семьи:

- пониженная любознательность;
- отставание в развитие речи;
- задержка в овладении предметными действиями;
- эмоциональная нечувствительность к отношению взрослого;
- отсутствие стремления к самостоятельности;
- отсутствие тенденций к партнерству в игровой деятельности [283].

В описываемых обстоятельствах происходит искажение собственного «Я», остаются аморфными целеполагание, инициатива,

самостоятельность, ответственность, наряду с чем формируются психология потребителя, чрезмерная подражательность, эмоции и чувства могут быть поверхностными, слабо осознаваемыми. В таких обстоятельствах могут усилиться агрессия, отказ от подчинения правилам как попытка самоутвердиться.

Общение детей, воспитывающихся в интернате или детском доме, чаще ограничено той возрастной группой, к которой они относятся, и сводится к обсуждению тех тем, которые касаются непосредственно их или предлагаются педагогом. Вступая вне детского дома в различные социальные контакты, такие дети чаще терпят неудачи, поскольку не обладают необходимым социальным опытом. Они стараются отделиться от остальных, чтобы не слышать в свой адрес возникающие со стороны усмешки и недопонимание. В конфликтных ситуациях у них преобладают защитные средства поведения. Отношения со взрослыми затруднены: главным является стремление заслужить одобрение учителя или воспитателя, его внимание или похвалу или противостоять им ради сохранения своей независимости. В этом проявляется *депривация потребности в положительном эмоциональном контакте с взрослыми*. В целом, «по утверждению Генеральной прокуратуры, 40 % выпускников сиротских заведений становятся алкоголиками и наркоманами, 40 % – совершают преступления, 10 % – кончают жизнь самоубийством и только оставшиеся 10 % живут относительно нормально» [250].

Учитывая социально-педагогическую, психологическую проблематику воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, деятельность социального педагога детского дома (и его аналогов) выстраивается по следующим направлениям:

Защита материальных, жилищных и социальных прав воспитанников:

– определение социального статуса воспитанников – оно предполагает лишение или ограничение родителей в родительских правах, признание их через суд безвестно отсутствующими, оформление инвалидности и гражданства воспитанникам;

– работа с документацией – формирование личных дел воспитанников, сбор недостающих в личном деле воспитанника документов и сведений о родителях, братьях и сестрах, наличии и сохранности имущества, квартиры, ценных бумаг, открытие счетов в сбербанке;

– социальная диагностика детского коллектива или статистический мониторинг, обеспечивающий целостное представление о результативности деятельности системы социальной службы детского дома, о качественных и количественных изменениях социального статуса воспитанника;

– контроль соблюдения социальных прав воспитанников в детском доме;

– обеспечение защиты личных прав воспитанников: получение общего среднего образования, предоставление свободного времени в распорядке дня, исключение вредного влияния, своевременное получение паспорта и регистрации и т. д.;

– обеспечение льгот, предусмотренных Правительством Российской Федерации, в период обучения детей, при выпуске их и поступлении на учебу или работу;

– взаимодействие с судом, загсом, комитетом соцзащиты населения, органами управления образованием и здравоохранением, нотариатом и т. д. по вопросам назначения и выплаты алиментов с родителей, начисления пенсий по утрате родителей и инвалидности и т. д.

Комплексная работа по формированию гармоничной личности воспитанника:

- формирование у воспитанников адекватной самооценки;
- воспитание человека гуманистических убеждений, ориентированного на здоровый образ жизни;
- воспитание законопослушной, социально активной личности;
- достаточная сформированность всех сфер личности с учетом возрастных особенностей (потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, морально-нравственной, интеллектуальной, коммуникативно-речевой, экзистенциально-бытийной (смысложизненноориентационной);
- формирование полоролевой идентичности;
- формирование навыков целеполагания, планирования, самостоятельного принятия решений;
- формирование рефлексивной культуры;
- научение нормативному поведению в обществе;
- сбалансированность физического, психического, социального здоровья;
- формирование навыков жизнеспособности, самозащиты, конструктивного решения конфликтных ситуаций, противостояния рискам социума;
- формирование навыков организации просоциального досуга.

Работа по проблемам семьи:

- выяснение общих проблем родовой семьи воспитанника и ее особенностей (возможны позитивный и негативный опыт жизни детей в семье – следовательно, в первом случае осуществляется укрепление позитивных воспоминаний о своей семье, актуализация ее традиций; во втором случае возникает необходимость снятия у детей тревоги, агрессии, актуализация позитивных воспоминаний о любимых родственниках и др.);

- активная работа с социально благополучными родственниками каждого ребенка (необходимо обследование материально-бытовых условий, уточнение их социального статуса, далее – возвращение детей в семью или тесное взаимодействие родных с ребенком-сиротой);

- формирование у детей позитивного образа семьи (эмпатийность по отношению к детям со стороны всех сотрудников учреждения, проведение воспитательных мероприятий, посвященных Дню матери, Дню отца, Дню семьи (они включают в себя сюжетно-ролевые игры, деловые игры, практикумы, библиотерапию, моделирование ситуаций, тренинги, встречи с интересными людьми, обеспечение личного пространства).

Профессиональное определение воспитанников:

- мониторинг интересов, увлечений детей;
- привлечение воспитанников к различным видам деятельности в учреждении, содействие им в освоении бытовых навыков самообслуживания, позже – навыков ведения хозяйства;
- расширение социальных контактов с различными предприятиями, организациями для проведения профориентационных экскурсий;
- включение детей в систему конкурсов, олимпиад профессиональной направленности;
- систематическое обсуждение с учителями-предметниками учебно-профессиональных склонностей воспитанников;
- индивидуальная и групповая работа с подростками и юношеством учреждения (подбор профессиограмм, выбор профессионального учебного заведения для воспитанника и оформление пакета документов для поступления в учебное заведение; консультирование воспитанников и педагогов детского дома по трудово-

му законодательству; временное трудоустройство воспитанников старше 14 лет в свободное от учебы время).

Профилактика отклоняющегося поведения:

– профилактика дезадаптации воспитанников (освоение просоциальных моделей поведения, создание оптимальных условий для индивидуализации и интеграции воспитанников);

– правовое просвещение (деятельность клуба «Закон и право», встречи и беседы с инспектором по делам несовершеннолетних, групповое обсуждение проблемных ситуаций, просмотр соответствующих кинофильмов и телепередач с последующими дискуссиями);

– профилактика школьной дезадаптации (информирование участников образовательного процесса о школьной успеваемости, о нарушениях дисциплины, прогулах, внесение корректив в совместную образовательно-воспитательную деятельность);

– профилактика девиантного поведения и самовольных уходов воспитанников (установление норм поведения на территории детского дома, выявление асоциального окружения воспитанников, обеспечение занятости во внеучебное время через трудоустройство и посещение учреждений дополнительного образования);

– организация Совета по профилактике на базе учреждения (выявление и индивидуальная работа с детьми группы риска, индивидуальные отчеты воспитанников инспектору отдела по делам несовершеннолетних об успеваемости и дисциплине, ведение «дневников поведения» в школе и детском доме, актуализация наставничества и шефства).

Информационно-консультационная работа с воспитанниками, их родственниками и педагогами:

– по вопросам нормативно-правовых документов, актуальных проблем воспитанников старшего возраста (индивидуальные, групповые консультации, работа клуба «Мое будущее» с целью формирования социально-психологической готовности к предстоящей самостоятельной жизни в социуме).

Отслеживание постдетдомовской адаптации:

– запросы в отделы образования по месту проживания воспитанников, взятых под опеку или возвращенных в семью;

– ведение картотеки выпускников;

– запросы благополучным родственникам, имевшим связь с ребенком;

– оказание помощи выпускникам, оставшимся без попечения родителей, в поступлении на учебу или работу и получении благоустроенного жилья, комнаты в общежитии;

– мониторинг адаптации выпускников к самостоятельной жизни до достижения ими 23 лет (целесообразны интегрированные программы типа «Мое будущее», «Жизненный страт» и проч., в контексте которых у воспитанников формируются умения и навыки, необходимые для их жизненного становления и обеспечения социально-психологической готовности к самостоятельной жизни, укрепление традиций типа «Письмо воспитателю», «Письмо друзьям» и др.);

– систематические встречи выпускников детского дома (для выпускников это важный момент, своего рода, «социального отчета», для воспитанников – позитивный пример для подражания, стимул для самосовершенствования).

Работа по передаче детей на воспитание в семью:

– занесение воспитанников в региональный банк данных о детях, оставшихся без попечения родителей, и своевременной коррекции информации о них;

- консультирование потенциальных опекунов и усыновителей;

- подготовка документации для процесса оформления опеки или усыновления.

Если вышеуказанные направления деятельности социального педагога совместно со всем педагогическим коллективом не реализуются или реализуются частично, то *после выхода из детского дома выпускники*:

- переживают проблемы интеллектуального, эмоционального и личност развития, у них обостряется чувство одиночества;

- испытывают сложности в выборе жизненного пути, спутника жизни, в организации семьи;

- сталкиваются с трудностями профессионального самоопределения, дальнейшего профессионального образования и трудоустройства;

- испытывают затруднения в самостоятельной организации быта и досуга;

- легко становятся жертвами манипуляторов, мошенников, криминальных группировок;

- испытывают затруднения в ориентации в системе служб социальной поддержки;

- сталкиваются с правовой некомпетентностью;

- возвращаются в кризисные условия жизнедеятельности.

Базовые критерии оценки эффективности работы социального педагога в детском доме:

1. Степень разрешения актуальных личностных проблем воспитанников.

2. Степень защищенности прав воспитанника в детском доме (жилищных, материальных, социальных, педагогических, психологических, культурных).

3. Подготовленность выпускника к самостоятельной жизни.

В итоге, все многообразие решаемых под руководством социального педагога педагогическим коллективом задач, связанных с эффективной социализацией детей-сирот, условно разделяется на два уровня: объективный и субъективный.

Объективный уровень предполагает:

- гуманизацию детских, детско-взрослых отношений на основе рационально-этико-экзистенциального направления гуманистической педагогической парадигмы;
- реализацию в учреждении гуманистической воспитательной системы;
- создание комфортного, естественного, адаптивного, безопасного социкультурного пространства, максимально приближенного к семейному; обеспечение атмосферы эмоциональной теплоты, искренности, дружелюбия, доброго юмора, радости при разумной строгости и ответственности;
- создание высококультурной среды;
- создание уголков уединения, исповедальных бесед с референтными взрослыми;
- актуализацию гуманистической смысложизненноориентационной проблематики во всех мероприятиях, событиях учреждения, включая аксиологический аспект (ценности жизни, добра, ответственности, семьи, внутреннего мира, профессии и др.);
- наличие референтных лиц для микрогрупп детей, персональной заботы, шефских отношений между воспитанниками;
- четкую трансляцию актуальных правил жизни, закрепленной договорами микрогрупп, всего учреждения;
- расширение возможностей для освоения детьми социальных ролей (Я-сын/дочь, Я-брат/сестра, Я-друг, ученик и др.);

- широкое внешнее социальное пространство как потенциальную возможность для позитивной социализации;
- системное формирование у детей этических навыков взаимоотношений с людьми;
- создание эффективных условий для воспитания трудолюбия, формирования навыков самообслуживания, заботы о других;
- глобальную (по всем видам социальных рисков) профилактическую работу;
- нормативно-профессиональное поведение всех сотрудников учреждения, обладающих качествами эмпатийности, стрессоустойчивости; педагогическими, организаторско-управленческими, коммуникативными способностями;
- систематическую работу социального педагога и педагога-психолога с сотрудниками детского дома для профилактики эмоционального выгорания.

Субъективный уровень предполагает:

- формирование у детей адекватной самооценки;
- формирование гармоничной личности воспитанников с учетом всех сфер (потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуальной и др.);
- формирование у детей гуманистического самосознания, самоуважения на основе разнообразных социальных ролей;
- содействие каждому ребенку в осознании и апробации актуальных социальных ролей (Я-брат/сестра, Я-ученик и др.);
- формирование у детей чувства оптимизма, близких и дальних перспектив, ориентируя на позитивную самореализацию, будущую семью, профессию;
- индивидуальное содействие каждому ребенку в развитии рефлексивных, коммуникативных способностей;

– формирование у детей уважения к ближайшему окружению, обществу.

Очевидно, что реализация социально-педагогической, психологической деятельности специалистов в детских домах не в силах нивелировать депривационные аспекты, сопровождающие каждую детскую судьбу. Однако, как показывает положительный опыт работы в ряде современных учреждениях такого типа, в условиях организации эффективных развивающих, коррекционно-компенсирующих отношений значительная часть детей стабилизирует свое состояние и готова к полноценной социализации, самостоятельной жизни.

Особое место в таком социально-педагогическом сопровождении воспитанников детских домов занимает система специальных методов воспитания, целесообразно включающиеся в систему базовых и ситуативных методов, представленных в Педагогике смысловых ориентаций; это:

1) тренинг, его различные варианты, элементы (тренинги самопознания, саморегуляции, личностного роста, формирования уверенности, снятия страхов, интерактивного общения, доверия, профилактики вредных привычек, активного отказа и т. д.);

2) индивидуальная беседа с исповедальным, благодарственным актами («Ценность моего прошлого», «Я в настоящем», «Мои мечты и цели жизни», «Благодарю своих одноклассников за...», «Благодарю учителей за...», «Мое любимое место в городе», «Мне стыдно за...», «Мой любимый герой» и т.п.);

3) групповая беседа рефлексивного характера в «кругу доверия» («Как я понимаю добро», «Забочусь ли я о своей семье?», «Я дружелюбный человек», «Что полезного мы приобрели от посещения зоопарка?», «Правильно ли мы вели себя во время уборки пришкольного участка?» и т. п.);

4) беседы-поучения в «кругу доверия», проводимые социальным педагогом, воспитателями, специалистами-медиками, правоведами, классными руководителями («Девичьи посиделки» – с девочками, девушками; «Мужской разговор» – с мальчиками, юношами);

5) беседы, дискуссии о великих, об истинных и мнимых кумирах, идеалах (обсуждение историй жизни известных людей; проблемы, с которыми человек сталкивался, способы их решения; особенности его отношений с конкретными людьми, с миром в целом);

6) беседы-установки («Я умный пешеход (телезритель, пользователь компьютера, покупатель и т. п.)», «Я защитник природы» и проч.);

7) экспресс-рефлексия в кругу доверия («Добро – это...», «Ответственность – это...», «Моя любимая игрушка», «Мечтаю о...», «Что меня смешит...», «Что меня огорчает...», «Самое ценное в моем прошлом», «Хвалю себя за ...», «Ругаю себя за...», «Прошу прощение за...» и др.);

8) рефлексивный акт беседы, урока, классного часа (Что чувствую? Что было удивительным? Что было полезным? Что не получилось? О чем хотел бы рассказать своим родителям, будущим детям?);

9) широкомасштабное использование методов творческого выражения (М. Е. Бурно [44]): создание творческих произведений (сочинение рассказов, рисование, фотографирование, вышивание и др.); творческое общение с природой (ландшафт, растения, птицы и др.); творческое общение с литературой, искусством, наукой; коллекционирование предметов как средство самовыражения; погружение в прошлое путем общения с предметами своего детства, рассматривания фотографий родителей, предков, изучения истории своего народа или человечества в це-

лом для более глубокого осознания собственной индивидуальности, своих «корней» и своей «неслучайности» в мире; ведение дневника или иного рода записей с включением в них элементов творческого анализа тех или иных событий, произведений искусства и науки; переписка с учителем, психологом; обучение «творческим путешествиям» (в том числе прогулкам по улицам или за город); обучение творческому поиску одухотворенного в повседневном, необычного в обычном;

10) групповая творческая работа как итог конкретного мероприятия, образовательного процесса (оформление стенгазет «Мир интересов нашего класса»; «Наши планы после школы» и т. п.);

11) выпуск классных, общешкольных рефлексивных, благодарственных плакатов («Весна – это...», «Свобода – это...», «Благодарю одноклассников за...», «Благодарю маму за...», «Мечтаю о ...» и т. п.);

12) самопрезентация учащихся, педагогов, родителей (результаты практической деятельности, творческих достижений: «Минута славы», «Приглашаем на выставку, концерт», «Карта моих интересов»), размышлений ученика, детского сообщества, взрослых; участие в школьных фестивалях инсценированной песни, в акциях «Забота», «Трудовой десант» и т. п.);

13) интерпретация притч, легенд, афоризмов, пословиц, «фразы месяца» по проблемам выбора нравственной позиции, смысла жизни;

14) создание художественного образа своих «Я», прошлого-настоящего-будущего и т. п. (художественное слово, изобразительное творчество, музыка, танец и т. п.);

15) недописанное суждение («Когда я вырасту, то...», «В моей будущей семье...» и т. п.); – сюжетно-ролевая игра («Я – будущая мама», «Я – будущий папа», «Я – старшая сестра», «Я

– младший брат», «Я – хороший учитель», «Мы – дружная команда полярников» и т. п.);

16) игра-фантазия, игра-мечта («В стране добрых волшебников», «Разговор с золотой рыбкой», «Я стал студентом», «О какой семье я мечтаю» и т. п.);

17) игра-театрализация (кукольный театр, театральные постановки и т. п.);

18) игра-путешествие (реальное путешествие с исследовательскими, образовательными или шуточными заданиями, поход, воображаемые путешествия);

19) игра-обучение (игры 2-х, 3-х поколений);

20) игра-размышление «Линия моей жизни» («Линия жизни моей семьи», «Линия развития моей страны»), представляющая собой вектор, разделенный на 3 сегмента: прошлое – настоящее – будущее; в каждом сегменте ученик делает зарисовку и запись, соответствующие теме);

21) упражнение-похвала («Хвалю себя за то, что...», «Мне в себе нравится...», «Хвалю друга за то, что...» и др.);

22) проективные задания «Древо моих целей» (оформление алгоритма ближних и отдаленных целей);

23) деловые игры – планирование деятельности («Планирую свой день», «Планируем поход», «Планирую ответ на урок», «Как проведу каникулы», «Как буду готовиться к экзаменам», «Перспективы после школы» и т. п.); «Линия жизни», «Как герою выбрать правильный путь?» и др.);

24) упражнения-установки («Я – ответственный человек», «Я берегу свое здоровье», «Я люблю себя», «Мы – дружная команда», «Я хороший сын, потому что...», «Я взрослый человек, потому что...» и др.);

25)упражнения – аффирмации (от лат. affirmatio – подтверждение) («Я люблю жизнь», «Жизнь – это радость», «Дарите улыбки, и жизнь улыбнется вам» и др.);

26)упражнения – ассоциации («Родной дом – это...», «Школа – это...», «Для меня моя бабушка – это...» и т. п.);

27)решение нравственных задач («Я собрался с друзьями на футбольный матч, но заболела сестра. Как поступить?» – дать варианты возможных действий, выбрать наиболее гуманный вариант и т. п.);

28)спонтанное выражение чувств (пение, ритмика, художественное чтение, пребывание в Комнате смеха, Зале фантазий и мечтаний), ограниченное этическими нормами поведения;

29)упражнения, задания, игры творческого характера («Придумай...», «Создай...», «Сочини...», «Доделай вместо...» и проч.);

30)агитационно-пропагандистские, агитационно-просветительские выступления (участие в акциях за здоровый образ жизни, в поддержку слабых: маленьких детей, пожилых людей, – выпуски плакатов, отчетов, выступление агитационных бригад в Международные дни ребенка, пожилого человека, против курения и др.);

31)акции «Забота» (занятия с младшими, ровесниками, старшими на уровне оказания помощи), «Чистота вокруг», «Улыбка», «Доброе слово» (оформление стимульных листов-плакатов);

32)коллективный просмотр художественных, мультипликационных фильмов с последующим коллективным обсуждением их гуманистического потенциала, оценкой характеров героев;

33)коллективное посещение театров, выставок, концертов с последующим обменом впечатлений (беседа, сочинение, рисунки);

34) ситуации созерцания (созерцание природы, произведений искусства);

35) упражнения релаксационного характера (дыхательные, двигательные);

36) упражнения физиотерапевтического характера (элементы точечного массажа, рационального дыхания);

37) анализ поведения литературного, киногероя с позиции педагогики смысложизненных ориентаций и др.;

38) занятия с растениями, животными (творческо-охранительные).

Очевидно, что специальные методы классифицируются на следующие виды:

1) релаксационно-рефлексивные (содействуют снятию мышечного, эмоционального напряжения, разрешению внутреннего конфликта);

2) стимулирующе-прогностические (содействуют активизации личности в различных видах деятельности, постановке целей, анализа полученных результатов и др.);

3) аффирмационно-репетиционные (содействуют формированию убеждений, конкретизации личностной позиции, закреплению приобретенных навыков);

4) аналитические (содействуют объективации переживаний, размышлений);

5) аффективные (развивают способности спонтанно выражать эмоции, адекватно воспринимать эмоции окружающих);

6) нравственно-этические (помогают усвоению норм культуры поведения).

6.2. Социально-педагогическая работа с несовершеннолетними в учреждениях закрытого типа

В России часть несовершеннолетних живут и обучаются в образовательных учреждениях закрытого типа. К ним относятся: государственные и частные школы-интернаты, суворовские военные училища, кадетские корпуса.

Интернат (от лат. *internus* – внутри) – это, в частности, школа, в которой учащиеся живут и находятся на полном или частичном государственном обеспечении.

Интернаты многофункциональны. В российской образовательной системе развита сеть *школ-интернатов* – образовательных учреждений с круглосуточным пребыванием обучающихся, созданных в целях воспитания детей, формирования у них навыков самостоятельной жизни и всестороннего раскрытия творческих способностей.

Общеобразовательные школы-интернаты делятся на следующие виды:

- начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования;
- с углубленным изучением предметов (например, музыкальные, физико-математические, спортивные и т. п.);
- гимназии-интернаты;
- лицеи-интернаты;
- санаторно-лесные школы, санаторные школы-интернаты;
- кадетские корпуса/суворовские/нахимовские военные училища.

По контингенту воспитанников школы-интернаты различаются назначением:

- для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- для детей с ограниченными возможностями здоровья (слабовидящих, слабослышащих и т. д.);

- для детей с выраженными специальными способностями (музыкальными, спортивными и др.);

- для «трудных» подростков, то есть не достигших совершеннолетия, не совершивших уголовно наказуемых деяний, но дающих все поводы предположить, что это дело времени (с частыми приводами в милицию за хулиганство, состоящими на учете в детской комнате милиции или задерживаемыми за бродяжничество).

Научные исследования, направленные на составление обобщенного портрета воспитанника «обычного» интерната, показывают: не полученные в семье внимание, ласка, безусловная любовь, уважение, отсутствие личного пространства часто порождают в поведении воспитанников интернатов, детских домов грубость, эмоциональное напряжение, развивают лживость, зависть, конфликтность, снижают учебную мотивацию, подталкивают к побегам. Им свойственна бедность эмоционального и социального опыта, упрощенность общения, образного мышления, неуверенность в себе, отсутствие жизненной перспективы, несформированность смысложизненных ориентаций. Личностная депривация воспитанников детских домов и интернатов заключается в нарушении отношения к самому себе, в формировании своего «Я». У них преобладает неадекватная самооценка (заниженная или завышенная), дезориентация во времени, в оценивании прошлого, настоящего, будущего. Они часто – неуспевающие ученики, что нередко связано и с особенностями интеллектуального развития, и с низкой учебной мотивацией, и со школьной дезадаптацией [250].

Профессионально зрелые педагогические коллективы школ-интернатов стремятся дать детям знания и умения, необходимые для дальнейшей жизни. Приоритетные направления:

1. Формирование здорового образа жизни на основе бережного отношения каждого ребенка к своему здоровью.

2. Социализация детей, подростков и молодежи (на основе педагогического сотрудничества, через реализацию функций социальной адаптации).

3. Воспитание трудолюбия, гражданственности.

4. Уважение прав и свобод человека, любви к окружающей природе, Отечеству.

5. Подготовка ребенка к сознательной жизни в обществе.

6. Воспитание уважения к культуре, традициям, духовно-нравственным ценностям.

По *гендерному признаку* все интернатные учреждения можно разделить на три типа:

– совместное проживание и обучение представителей мужского и женского пола;

– интернат для представителей мужского пола;

– интернат для представителей женского пола.

В интернатах с раздельным проживанием и обучением девочек и мальчиков обостряются *проблемы гендерного воспитания* (от. англ. gender – род, пол; полоролевой аспект личности с учетом социальных характеристик), что может исказить представление воспитанников о психологической норме полоролевых отношений.

С одной стороны, игнорирование половой принадлежности ученика максимально упрощает воспитательное воздействие, лишает его конкретики (что свойственно сциентизму, авторитарной педагогике). С другой стороны, неконтролируемые современным обществом воздействия на неокрепшее сознание ин-

формации сексуального характера дезориентирует личность в полоролевом самоопределении. Представления ребенка о «мужественности» и «женственности», о мере своего собственного соответствия этим критериям зависят от культурных норм и влияния окружающих людей.

В подростковом возрасте появляется также *потребность обобщить события жизни*, объединить свои роли в единое целое, представить свою жизнь как взаимообусловленные прошлое, настоящее, будущее (Э. Эриксон указывает на *целостность* как аспект идентичности (наряду с тождественностью человека самому себе как неизменности личности в пространстве и в пространстве социальных ролей) [357]. И. Лангмейер, З. Матейчек выявили непреходящую *роль прошлого* в жизни ребенка, находящегося в детском доме, и доказали: каким бы трудным и болезненным ни было воспоминание о прошлом, его с ребенком необходимо обсуждать, это позволит выходить за границы настоящего и проектировать позитивное будущее [167].

В школу-интернат определяются в первую очередь дети, нуждающиеся в помощи государства, в том числе дети из многодетных и малообеспеченных семей, дети одиноких матерей, отцов, дети, находящиеся под опекой (попечительством); инициатором данной процедуры часто являются социальные работники. Прием детей в *школы-интернаты с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии-интернаты и лицей-интернаты* для получения среднего (полного) общего образования проводится по заявлениям на конкурсной основе, инициаторы, в большинстве случаев, – родители. За содержание воспитанников в школе-интернате с них (и лиц, их заменяющих) взимается плата в установленном порядке.

В зависимости от цели образования, все интернаты можно условно разделить на 3 большие группы:

1. Учреждения для одаренных детей (своего рода, элитные учреждения – музыкальные, спортивные, балетные и др.).

2. Учреждения для детей предпрофессиональной подготовки (системы МО РФ, МВД РФ)

3. Учреждения для детей, нуждающихся в социальной поддержке и защите.

Важными достоинствами всех таких учреждений являются следующие:

- систематический контроль над воспитанниками со стороны взрослых;

- материально-экономическое обеспечение, экономическая защищенность;

- забота о психологическом здоровье воспитанников как совокупности физического, психического, духовно-нравственного;

- предоставление высококачественных образовательных услуг, возможность получения качественного среднего и – далее – высшего образования;

- организация интересного, разнообразного досуга;

- профессиональная направленность воспитанников, социальный иммунитет и устойчивость;

- стрессоустойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, социальная зрелость воспитанников;

- конкретизация жизненных перспектив воспитанников Суворовских военных училищ (СВУ) – суворовцев: ориентация значительной части выпускников на службу в Вооруженных силах и структурах МВД ОВД, где в настоящее время активно решаются вопросы достойного финансирования, обеспечения жильем и др.

Вместе с тем обособленность детей, проживающих в учреждениях закрытого типа, от семьи, дворового микросоциума, мезосоциума создает во многом искусственные условия развития

личности, препятствует позитивной социализации, порождает риски отклоняющегося поведения. И если у воспитанников элитных школ-интернатов существует потенциальная возможность компенсировать указанные проблемы успешной самореализацией в последующей профессиональной деятельности (искусстве, спорте и др.), то у другой когорты воспитанников таких шансов намного меньше.

Остановимся в качестве примера на СВУ, где социально-педагогическая и психологическая работа является весьма актуальной. Специфика СВУ заключается в том, что, принимая на обучение детей и с социальными проблемами, и из благополучных семей, они обеспечивают такие условия образования и жизнедеятельности, благодаря которым у воспитанников появляется возможность продвижения по «социальному лифту», у большинства формируется просоциальное целеполагание, повышается учебная мотивация, укрепляется адекватная самооценка, гуманизируется деятельность.

Однако, изучая проблемы девиаций в суворовской среде, В. Ф. Шкирков указал на то, что в настоящее время у поступающих в суворовские, нахимовские военно-морские училища, кадетские корпуса наблюдается устойчивый рост показателей, связанных с оценкой склонности к девиантному поведению (2012). Статистические данные по Ульяновскому, Уссурийскому суворовским военным училищам показали следующее количество проявлений девиаций с учетом их видов: преодоление норм и правил (нарушение требований Дисциплинарного устава ВС РФ – совершение негрубых дисциплинарных проступков) – 77 % воспитанников, агрессия и насилие (демонстрация агрессивных проявлений в отношении других курсантов) – 54 %, употребление алкоголя в стенах училища, возвращение из увольнения с признаками алкогольного опьянения, похмелья и т. д.) – 12 % и др. [344]. Психоло-

гическими характеристиками личности суворовцев, склонных к девиациям, отмечены: конформные установки испытуемых, склонность следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения (48,8 %), высокий уровень социального контроля; низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях (52,3 %), наличие агрессивных тенденций (52,8 %); слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций (53,1 %); в целом, их отличают эмоциональная неустойчивость, импульсивность, тревожность.

В процессе разработки модели организации профессионально-ориентированного обучения были выявлены причины, отрицательно сказывающиеся на работе по обучению и воспитанию суворовцев, склонных к девиантному поведению. В обучении это, прежде всего, достаточно жесткая регламентация в структуре и содержании учебного плана, программ обучения по различным предметам, что не позволяет быстро оптимизировать учебно-воспитательную работу с суворовцами под конкретную задачу (учет конкретных личностных особенностей обучающегося); неготовность преподавательского состава в полной мере реализовывать воспитательные функции в ходе учебных занятий; большой объем заданий по предметам, что создает психологические перегрузки у суворовцев. В воспитательной работе – недостаточный бюджет времени, отведенного распорядком дня для индивидуальной работы с суворовцами воспитателей, социального педагога, психологов и преподавателей; высокая интенсивность учебной деятельности будущих офицеров не позволяет в полной мере удовлетворять потребности по интересам, что препятствует развитию их склонностей к различным видам творческого самовыражения.

Наряду с этим воспитанники указанных учреждений в значительной мере переживают состояние различного рода деприваций (охарактеризованы в предыдущем параграфе) в связи с проживанием в закрытом пространстве, в условиях ограниченных социальных связей, отношений. Особым риском для воспитанников является отчужденность от родителей, семьи, поэтому педагогическому коллективу необходимо делать акцент на сотрудничестве с ними, актуализируя у детей чувства привязанности, любви к родным.

Первостепенными задачами социально-педагогической работы в данном направлении отмечены: оформление обобщенного портрета родительского коллектива (по каждому взводу), оценка рисков социализации и воспитания суворовцев, уровень их профессионально-ориентированных образовательных притязаний; создание особой образовательной среды и реализация содержания комплексного социально-педагогического, психолого-педагогического сопровождения, реализация программ индивидуального сопровождения личности, индивидуальный подбор средств и способов эмоциональной разрядки, просвещение педагогов, воспитателей (лекционный уровень) и др.

Учитывая, что в СВУ одновременно проживают и обучаются представители различных социальных групп: дети-сироты, дети-социальные сироты, дети из благополучных семей, – необходимо понимать, что у всех них различный личностный опыт и особенности развития, а это *требует создания специальной образовательной среды*. Она должна быть одновременно не только высококультурной и целостной, но и условно *сегментной*. Каждый сегмент представит ту среду, в которой будут обеспечены необходимые для конкретного ребенка *компенсаторные условия*.

Например, для ребенка-сироты важна условная систематическая «родительская» поддержка со стороны окружающих взрослых.

лых (идеальный вариант – нахождение наставнической или патронатной семьи), для ребенка из благополучной семьи необходимы мероприятия, благодаря которым будут развиваться и укрепляться позитивные отношения с родными. Например, известны случаи, когда суворовцы отказывались ехать на каникулы домой, в семью в связи с эмоциональным отчуждением от родных, обедами на родителей, их конфликтными отношениями и др.

В целом, перечисленные и охарактеризованные в предыдущем параграфе данной главы типы депривации, свойственные воспитанникам детских домов, в определенной мере проявляются и в учреждениях закрытого типа (прежде всего, в связи с отчужденностью от семьи, закрытым режимом жизни, отсутствием личного пространства и проч.). В связи с этим значительная часть социально-педагогической деятельности, необходимой для детских домов, должна актуализироваться и в учреждениях закрытого типа.

У воспитанников СВУ, с одной стороны, существуют определенные преимущества и сложности в частичном преодолении деприваций:

– возможность преодоления экономической депривации в связи с материальным обеспечением воспитанников (в настоящем) и высоким финансовым обеспечением военнослужащих и работников правоохранительных органов, гарантии в области обеспечения жильем в (будущем); в суворовском училище она частично нивелируется в силу равных условий проживания, единой формы одежды, наличия у всех личных компьютеров и др., однако, субъективно экономическая депривация может оцениваться некоторыми суворовцами (в частности, сиротами) как серьезная проблема: это и недостаток карманных денег, отсутствие семейного хозяйственно-экономического опыта, невоз-

возможность проведения досуга вне стен училища, свободного летнего отдыха и т. д.;

– преодоление социальной депривации в суворовском училище детьми-сиротами происходит благодаря возможности стать формальным (командиром отделения и др.) или неформальным (отличиться достижениями в спорте, учебе, искусстве и др.) лидером в группе сверстников, установить доверительные отношения с референтными взрослыми: воспитателями, психологами;

– организмическая депривация наименее актуальна для воспитанников суворовских училищ, ведь они проходят строгий медицинский отбор, отличаются хорошим физическим и психическим здоровьем (но для них существует риск отторжения людей с различными физическими нарушениями, что может стать в дальнейшем причиной семейных, профессиональных конфликтов; недостаточное понимание суворовцами проблем общества, семьи (например, с ребенком-инвалидом и т. п.) может провоцировать агрессию, высокомерие, жестокость;

– сложности в преодолении этической депривации: первичные ценностные представления у ребенка складываются в дошкольном и раннем школьном возрастах; в силу ряда неблагоприятных жизненных условий, представления о морально-нравственных нормах у детей могут быть искажены, что потребует длительного перевоспитания личности; в то же время образовательная среда суворовского училища устойчиво и системно презентует нравственные ценности: ответственность, толерантность, взаимопомощь, долг, честь, патриотизм, – что помогает преодолеть многим подросткам моральную дезориентацию, возможную ксенофобию; однако, в области нравственного, патриотического воспитания крайне опасны формализм, популизм;

– сложности (порой – невозможность) в преодолении психической депривации в силу необратимости ряда жизненных условий, ситуаций (например, переживания физического насилия, потери матери и т. п.); в этом случае необходима актуализация компенсаторного принципа не только в организации образовательного процесса, но и жизнедеятельности каждого суворовца в целом.

В итоге, оторванность от семьи, жесткая регламентация жизни могут внести деструкцию в жизнедеятельность некоторых суворовцев.

Парадоксальной, на первый взгляд, может показаться мысль о том, что ребенку, утратившему родителей и имеющему референтных лиц, искренне заинтересованных в его воспитании, легче развиваться и социализироваться, чем тем, у кого родители живы, но не проявляют интерес к своему ребенку или пребывают с ними в конфликтных отношениях (тогда ребенок отказывается ехать домой на каникулы или общаться с родными дистанционно – такие случаи встречаются в современной практике СВУ). Образ родителя, ушедшего из жизни, может стать для детей положительным примером, их духовным собеседником, с которым постоянно ведется незримый диалог, способствующий личностному самопознанию и самосовершенствованию. Другое дело – родитель, поведение которого осуждается обществом. Тогда ребенок находится в ситуации неразрешаемой дилеммы: он хочет любить родителя (и в глубине души любит, оправдывает, защищает) и в то же время стыдится его, осуждает, иногда – презирает, нередко – придумывает для окружающих мифы. Индивидуальные беседы авторов с суворовцами Московского СВУ (2011/12 уч.г.) показали: те, у кого был неблагоприятный жизненный прогноз по причине реального или социального сиротства, готовы преодолевать определенные трудности ради позитивного будущего, открывающихся пер-

спектив (говорят: «Это мой единственный шанс в жизни»); те, кто прибыл из семьи, чаще склонны к обвинениям: «Родители меня не очень любят», «Родители больше любят сестру, которая сейчас живет с ними», «Я не поблагодарю родителей за это» и т. п.

Рассмотрим противоречия в дихотомии «преимущества – риски» в пребывании детей, подростков, юношества в СВУ (табл. 6.1).

Таблица 6.1

Приоритеты и риски развития суворовцев в СВУ

Социальный аспект	
Приоритеты	Риски
Интеграция в социум	Дефицит возможности для индивидуализации
Обретение опыта жизни в коллективе	Обособление от семьи, отчуждение от родителей, братьев и сестер, родственников Дефицит опыта жизни в семье, несформированность навыков жизни в ней Дефицит отношений с противоположным полом Ограниченная возможность в выборе друзей Отсутствие опыта жизни с соседями по дому, двору
Активное расширение формальных контактов с сокурсниками, воспитателями, преподавателями	Дефицит неформальных контактов, новых знакомств, общения с представителями различных возрастов
Раннее профессиональное ориентирование	Вынужденный выбор профессии, не соответствующий (полностью или частично) потребностям личности

Продолжение табл. 6.1

Взаимодействие с ровесниками	Дефицит опыта взаимодействия с другими, внеучилищными, ровесниками, молодежью других возрастов и противоположного пола
Формирование социальных позиций. В том числе, позиции защитника	Потребительское отношение к обществу, к жизни, несформированность социальных позиций
Психологический аспект	
<i>Приоритеты</i>	<i>Риски</i>
Сформированность адекватной самооценки, адекватное восприятие окружающих	Заниженная или завышенная самооценка, сверхкритичное или безразличное отношение к окружающим
Естественная активность, способность спонтанно выражать эмоции	Активность условная, ограниченная внешними запретами, неспособность спонтанно выражать эмоции
Коммуникабельность	Отчужденность, закрытость
Развитость чувств долга, ответственности, толерантности, патриотизма	Неразвитость всего спектра позитивных чувств, в том числе, удивления, интереса, любви, отзывчивости, сострадания
Развитость воли, дисциплинированности	Страх; воля, граничащая с жестокостью, или ложная дисциплинированность, в действительности – противостояние руководству, дезадаптация
Развитость потребностно-мотивационной сферы (мотивация к общению, учебе, игре)	Неосознанность своих потребностей и мотивов; неготовность к целеполаганию; фрустрация в связи с неуспехом в удовлетворении потребностей

Продолжение табл. 6.1

Развитость морально-нравственной сферы	Незнание традиционных нравственных норм общества, неразвитость нравственных чувств, дефицит опыта в решении нравственных проблем
Развитость интеллектуально-познавательной сферы	Ослабленность внимания, памяти, мышления, воображения
Развитость действенно-практической сферы	Слабо развиты общие и специальные способности, навыки, умения; несформированность готовности к самореализации
Развитость экзистенциально-бытийной сферы: сформированность смысло-жизненных ориентаций личности	Экзистенциальная неуверенность, проблема идентичности, некомпетентность в области смысложизненных ориентаций личности
Разнообразные отношения с ровесниками	Острое переживание чувства одиночества, неумение выстраивать конструктивные отношения, отсутствие настоящих друзей
Сформированность адекватной гендерной позиции	Несформированность гендерных представлений о ролевом поведении мужчины и женщины в обществе
Педагогический аспект	
<i>Приоритеты</i>	<i>Риски</i>
Высокий уровень обученности	Физические, психологические, моральные перегрузки, авторитарный стиль обучения, снижающие уровень обученности суворовца
Индивидуальный подход к обучению	Дефицит индивидуального подхода на уроках, на уровне репетиторства

Благоприятные условия для самообучения: учет индивидуальных особенностей, интенсивный контроль со стороны взрослых, помощь	Неготовность к самообучению в связи с интенсивным внешним контролем со стороны взрослых и недостаточной развитостью самоконтроля, самоорганизации
Возможность участия в дополнительных учебных занятиях по интересам	Ограниченный выбор учебных предметов, форм обучения
Высокий уровень воспитанности	Формальное проявление воспитанности
Готовность к самовоспитанию благодаря внешнему контролю и поддержке со стороны взрослых	Неготовность к самовоспитанию в связи с интенсивным внешним контролем
Самоуважение	Отсутствие самоуважения/снобизм, зазнайство, высокомерие
Наличие нравственного идеала	Однозначность в выборе нравственного идеала/отсутствие нравственного идеала
Дисциплинированное поведение	Сдерживание естественной активности, свободы самовыражения.
Готовность выполнять задание по образцу	Неразвитость творческого потенциала.
Воспитание в условиях воспитательной системы училища	Отсутствие воспитательной системы училища, недостаточность условий для постижения диалектики жизни
Создание оптимальных образовательных условий для формирования смысложизненных ориентаций воспитанников	Отсутствие оптимальных образовательных условий для формирования смысложизненных ориентаций воспитанников

Проблема гуманизации воспитательной системы СВУ остается открытой в связи со спецификой учреждения, где сочета-

ются мир детства и военной профессии. До недавнего времени военная составляющая в образовательном процессе превалировала. В последние годы все большее внимание обращается на общеобразовательные перспективы.

Гуманизация процесса суворовского училища требует развитости:

- устойчивой демократической личностной позиции членов педагогического коллектива в сочетании с профессиональной компетентностью;

- гуманистических межличностных отношений членов педагогического коллектива на фоне недемократических по своей сущности функционально-ролевых (военно-деловых) отношений между субъектами системы;

- организации специальных видов деятельности, создающих возможности для формирования позитивного отношения суворовцев к окружающим, своей деятельности и деятельности др.: [297].

Ведущим критерием оценки гуманистического потенциала СВУ становится *социально-педагогический и психологический комфорт личности* – ее эмоционально-физическая удовлетворенность средой, общением, деятельностью, а также готовность к конструктивному разрешению внутренних и внешних конфликтов, осознание перспектив собственной деятельности и жизни в целом, готовность к счастью.

Учитывая вышеуказанные проблемы социализации несовершеннолетних в учреждениях закрытого типа, следует подчеркнуть важность деятельности в учреждении социально-психологической службы, тесное сотрудничество социального педагога, педагога-психолога, воспитателей.

К перечисленным в гл. 4 профессиональным обязанностям социального педагога, функциям его деятельности необходимо присовокупить следующие:

- содействие воспитаннику в формировании и укреплении связей с семьей, родными (семейно-посредническая функция);
- содействие воспитаннику в формировании положительного образа своей будущей семьи (семейно-прогностическая функция);
- содействие воспитаннику в формировании хозяйственно-бытовых навыков (семейно-социализирующая функция);
- содействие воспитаннику в реализации шефской работы (поддерживающе-воспитательная функция);
- содействие воспитаннику в личностной рефлексии, исповеди, релаксации, поддержке (функция референтного лица);
- содействие воспитаннику ребенку в освоении мезосоциума через групповые прогулки, экскурсии (функция наставника, старшего друга).

Соответственно, разрабатывая план воспитательной деятельности учреждения, социальный педагог актуализирует систему мероприятий, способных эффективно содействовать социальному воспитанию и социальному обучению подопечных.

Данная работа организуется в контексте воспитательной системы учреждения, где акцент ставится на коррекции проблем, связанных с вопросами семейной, родительской депривации, определенных ограничениях в социализации, и – на сколько возможно – на компенсации переживаний, страданий каждого воспитанника.

Уровни указанной профессиональной деятельности:

- массовый (по инициативе социального педагога педагогическим коллективом обсуждаются компенсаторный, коррекционный аспекты каждого проводимого мероприятия, события, а также повседневной жизни учреждения);

– групповой (по инициативе социального педагога осуществляется информирование, консультирование воспитателей, учителей по вопросам социального воспитания и обучения детей в конкретной группе; вместе с тем социально-психологическая служба проводит систематические плановые социально-психологические занятия, ориентированные на базовые и эмпирические гуманистические ценности);

– индивидуальный (проект «Мое время», когда каждый суворовец имеет возможность наедине общаться с воспитателем, социальным педагогом, педагогом-психологом; экстренные и плановые консультации с суворовцем по всевозможному спектру запросов).

В данных условиях особого внимания требует работа с родителями воспитанников. У социального педагога должна быть детальная информация о специфике семьи каждого суворовца (Паспорт семьи), его отношениях с родителями, родственниками (диагностика посредством проективных методик «Моя семья», «Дом. Дерево. Человек», «Социограмма семьи», индивидуальных бесед). В учреждении должны реализовываться программы «Звонок домой/видеовстреча с родными», «Письмо родным», «Любимый предмет из родного дома». В тренинговых занятиях актуализируются темы «Когда я был маленьким...», «Семейные фотографии», «Благодарю своих родных за...» и др.

Степень развитости личности воспитанников исследуется с опорой на следующие методики: «Линия жизни», «Карта моей жизни», тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева.

Психологическая диагностика личности суворовца осуществляется с ориентацией на данные сферы. Диагностический инструментарий:

1. Темперамент, акцентуации личности, латеральные особенности (тесты Айзенка, Гамезо, Шмишека, на определение особенностей латерализации – 5, 7-е классы).

2. Сформированность адекватной самооценки (тесты Дембо-Рубинштейн, «Несуществующее животное» – 5, 7, 9, 11-е классы).

3. Адаптированность и социализированность (социометрия, методики «Мой класс (взвод)», «Розовый куст», «Моя семья», «Моя будущая семья» – 5–10-е классы, Карта наблюдений Стотта, сочинения-размышления – 5–11-е классы).

4. Развитие потребностно-мотивационной сферы («Цветик-семицветик» – 5, 6-е классы, МММ – 7, 9, 11-е классы, методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению – 7, 9, 10-е классы).

5. Развитие эмоционально-волевой сферы (методика исследования базисных копинг-стратегий – 8, 10-е классы, методики «Розовый куст», «Несуществующее животное» – 5, 6, 8, 9, 10, 11-е классы, «Градусник эмоций» – 5–11-е классы).

6. Уровень интеллектуального развития (тесты ШТУР, корректурная проба, пиктограмма, методика «10 слов», – 5, 9, 11-е классы).

7. Уровень сформированности представлений обучающихся, суворовцев о своих профессиональных предпочтениях (карта интересов – 5, 7 классы, методика ДДО – 9, 11-е классы, рисунки «Моя профессия», «Моя будущая профессия», методика «Матрица выбора профессии» – 6, 8-е классы, сочинения-размышления – 5–11-е классы).

8. Ценностные предпочтения личности (шкалирование абсолютных и эмпирических гуманистических ценностей – 7, 9, 11-е классы; тест М. Рокича).

В качестве стимулирующе-развивающих используются графический тест «Пространство моей жизни» (Е. А. Максимова),

тест-интервью «Психологические часы» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник), методика «Неоконченные предложения» (Т. Е. Ковина), рефлексивные сочинения смысложизненноориентационного характера: «Что мне в себе нравится и не нравится», «Какой я сын», «Какой я друг», «Мои мечты», «Как я провожу свободное время» и др.

Относительно педагогического коллектива социальный педагог контролирует реализацию педагогами демократически-творческого стиля профессиональной деятельности на фоне систематической психологической поддержки педагогического коллектива, содействия в формировании гуманистических смысложизненных ориентаций личности.

Социальным педагогом совместно с психологами ставятся задачи актуализации рефлексивного, эмпатийного компонентов процессов воспитания и обучения, повышения уровня их технологизации в учреждении; активного сотрудничества педагогов, воспитателей, педагога-психолога, социального педагога, родителей на основе расширения педагогических форм взаимодействия с целью формирования у воспитанников адаптационных, коммуникативных способностей, навыков разрешения конфликтов; выбора просоциальных интересов, организации досуга, будущей профессии, жизненного пути; формирования у воспитанников представлений о классе как классном содружестве (о взводе – как кадетском братстве), систематического и планомерного отслеживания динамики развития детского коллектива.

Наряду с этим осуществляется системное и планомерное отслеживание уровня развития общих и специальных способностей каждого воспитанника с учетом смысложизненноориентационной проблематики и конструирование наиболее благоприятной для него зоны ближайшего развития (карта личностного развития воспитанника).

Социальным педагогом стимулируется волонтерский, шефский потенциал деятельности студентов-практикантов вузов города, их активное включение в образовательный процесс учреждения, реализацию воспитательной концепции.

В исследовании В. А. Рощина «Оптимизация процесса развития аутопсихологической компетентности суворовцев» (2005) подчеркивается важность аутопсихологической компетентности суворовцев, что выражается в их готовности и способности к ориентации и регуляции в интраиндивидуальном (внутриличностном) пространстве и является результатом целенаправленной психической работы по получению нового знания о себе, регуляции психических состояний и свойств, изменению личностных черт и поведенческих характеристик. Автор указывает: аутопсихологическая компетентность суворовца предполагает осознание и решение коммуникативных, социально-перцептивных, управленческих, экстремальных, рефлексивных, креативных, организационных, собственно аутопсихологических задач, связана со знаниями, умениями и навыками в сфере самопознания, саморегуляции и самореализации; проявляется в процессах самопонимания, самоотношения, самооценивания, самоуважения, самопринятия, рефлексивного аутодиалога, самокоррекции, самоопределения, самореализации и результативно отражается во внутреннем самопостижении, самооценке, самоидентичности, открытости личностной позиции, степени реализации и гармоничности личности суворовца. Это достигается путем формирования личностно-ориентированной обучающей и развивающей организационной среды в суворовском училище и внедрения комплексной системы психолого-акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития суворовцев [265], в чем активное участие принимает и социальный педагог.

Важное значение в социализации суворовцев, формировании ими социальных ролей имеют *социально-психологические занятия*.

Социально-психологические занятия должны быть включены в сетку расписания. Каждый календарный месяц номинируется определенной социально-психологической темой, охватывающей 4 занятия, в контексте которой проводятся и классные часы взвода. Их организует и проводит социальный педагог/педагог-психолог при активном участии воспитателя взвода, согласовывая содержание, методику проведения. Это обуславливает обогащение суворовцев социально-педагогическими, психологическими знаниями, интенсивное профессиональное сближение специалистов социально-психологической службы и воспитательного, учебного отделов, так как *социально-психологическая тема месяца распространяется на все образовательное пространство учреждения*.

Диагностика	Урок-беседа (лекция, дискуссия)	Урок-беседа (лекция, дискуссия)	Тренинг

В рамках воспитательной системы формирования гуманистических смысложизненных ориентаций суворовцев *тренинг* занимает равные позиции с уроком. Он – триангулянт для диады «урок-внеучебные мероприятия».

«Тренинг» (от англ. train, training) обозначает «обучение», «воспитание», «тренировку». В его основе лежит идея эффективных изменений в установках и поведении людей в групповом контексте с целью преодоления собственной аутентичности.

В настоящее время в отечественной науке научное определение тренинга многопланово. Для нас принципиальным стало отношение к тренингу как методу и форме влияния на человека. В. Э. Пахальян говорит о тренинге как особой *форме* обучения,

присвоения новых навыков, открытия человеком в себе новых психологических возможностей. Особенность тренинговой группы заключается в том, что обучающийся занимает в ней активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе проживания, личного опыта поведения, чувствования, деяния: [236].

На тренинге смысложизненноориентационного характера ученик/суворовец формирует готовность к самоанализу, саморегуляции, саморазвитию (как способности к разрешению внутренних конфликтов в системе морально-нравственных ценностей культуры, к осознанному нравственному выбору), самоопределению, уточняет сущность собственных переживаний и обогащается опытом переживаний других людей, конкретизирует собственную жизненную позицию, гармонизирует взаимовлияние своих чувств, разума, воли, интегрирует свое прошлое, настоящее, будущее в целостное явление «жизненный путь». Происходит уточнение нравственной позиции личности.

Ведущие цели *школьного тренинга*:

- стабилизация и укрепление психологического здоровья участников образовательного процесса;
- оказание содействия субъектам образовательного процесса в формировании смысложизненных ориентаций, устойчивых навыков самоанализа, самовыражения, саморегуляции, конструктивного общения, самообучения, самовоспитания, саморазвития;
- гармонизация чувств, разума, воли личности;
- активное освоение учащимися социоэкзистенциальных ролей («Я-ученик», «Я-друг», «Я-сын» и др.);
- расширение представлений учащихся о социокультурных смыслообразах (Семье, Профессии и др.);
- отработка поведенческих моделей (благодарения, дарения, выбора, выражения просьбы, активного отказа и др.).

Тренинг в системе работы по формированию обучающимися, суворовцами смысловых ориентаций обязательно включает в себя элементы фантазирования, мечтаний, планирования, уточнения нравственного идеала, а также воспоминания, обобщение жизненного опыта в единстве прошлого-настоящего-будущего. Особую важность подобная деятельность обучающихся приобретает в ее адекватной трансформации в процессе урока, классного часа.

Структура школьного тренинга:

1. Вводная часть.

1) *приветствие;*

2) *первичная актуализация темы (проблемы) встречи;*

3) *рефлексия содержательная* – ориентация в собственных предпочтениях («Моя любимая игра – ..., потому что...», «Мое любимое время года – ..., потому что...»);

4) *релаксация* (психотехнические упражнения, снимающие мышечное, эмоциональное напряжение).

2. Центральная часть.

1) *рефлексия аффективная* – «Что сейчас каждый из вас чувствует?» (Психолог напоминает классификацию чувств: отрицательные – злость, раздражение, обида и др., положительные – радость, удивление, интерес; нейтральные – спокойствие, равнодушие и др.; инициирует протекание процесса: «Я чувствую сейчас радость, потому что вижу ваш интерес, а что чувствует каждый из вас?»);

2) *лабилизация* – глобальная актуализация темы (проблемы), ее конкретизация, детализация, переживание, самоизменение, интериоризация личностно-коллективного опыта (работа индивидуальная, в парах, в микрогруппах, в коллективе – упражнения, игры, творческие задания).

3. Заключительная часть.

1) *рефлексия личностная* – «Что полезного было на данном занятии?», «В чем ты изменился?», «Чем ты обогатил свой жизненный опыт?», «О чем ты рассказал бы своим родителям? Друзьям? Будущим детям?»;

2) *прощание, благодарение, групповое пожелание.*

Комплексная профилактическая работа социального педагога с суворовцами осуществляется с учетом таких социокультурных, учрежденческих, личностных рисков как:

- риск дефицита индивидуального пространства суворовцев;
- риск повышенного уровня конфликтности, агрессии/тревожности;
- риск дефицита условий релаксации суворовцев в связи с ограниченным выходом за границы учреждения;
- риск формирования дисгармоничной личности: девальвации положительных чувств при приоритетности разума, воли;
- риск несформированности полоролевой идентичности в связи с гомогенно представленным контингентом воспитанников;
- риск несформированности положительного образа семьи в связи с проживанием вне семьи;
- риск несформированности Я-концептов: Я-сын, внук, брат, друг, будущий супруг, отец;
- риск несформированности опыта в самостоятельном разрешении внутренних и внешних конфликтов;
- риск аддикций (игровой, компьютерной, алкогольной и др.) в связи с возможной неудовлетворенностью базовых потребностей в досуговой сфере;
- риск несформированности приоритетной сферы позитивных интересов в связи с ограниченным выбором форм досуга;
- риск несформированности гуманистических смысложизненных ориентаций в связи с недостатком актуального жизненного опыта;

– риск отчуждения от природы и др.

С учетом вышесказанного в деятельности социально-психологической службы СВУ, наряду с традиционно выделяемыми функциями в деятельности специалистов, отмечается *компенсаторная функция* как дополнительно-вспомогательная во всех направлениях и видах социально-педагогической, психологической деятельности.

В рамках *профориентационного направления* выделяется агитационная работа социального педагога, психологов по набору воспитанников в СВУ, предполагающая комплекс агитационных мероприятий.

Практика доказала верность выбранных направлений и необходимость расширения диапазона форм и методов деятельности специалистов.

Особое место в сопровождении суворовцев социальным педагогом, педагогом-психологом занимает *работа с суворовцами группы риска*.

Для обеспечения индивидуального подхода в социально-педагогической, психологической работе к суворовцам, имеющим проблемы развития, в ротах, на основе результатов тестирования, наблюдений были выделены следующие группы риска (группы динамического сопровождения): группа социального риска; группа педагогического риска; группа психологического риска; группа гиперриска (сочетание 3 позиций).

С суворовцами всех групп риска планируется и реализуется работа социально-психологической службы в течение учебного года:

1. Индивидуальная работа (беседы, консультации, арт-терапия, телесная терапия).
2. Работа в тренинговой группе на социально-психологических занятиях (индивидуальная проработка проблем).

3. Коррекционно-развивающие занятия.
4. Психологизация учебно-воспитательного пространства.
5. Безотметочное социально-педагогическое и психологическое обучение в системе плановых социально-психологических занятий.
6. Социально-педагогические и психологические просвещение и профилактика: оформление стендов и рефлексивных плакатов, буклетов и памяток на актуальные для суворовцев темы.
7. Консультации воспитателей и подготовка рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса с учетом выявленных особенностей суворовцев.
8. Консультации родителей и лиц, их заменяющих, по выявленным проблемам суворовцев.
9. В конце учебного года необходимо проводить анонимное *анкетирование суворовцев* на предмет их удовлетворенности взаимодействием с социально-психологической службой и воспитателей.
10. Анкета для суворовцев (*табл. 6.3*).
11. Анкета для воспитателей (*табл. 6.4*).

Таблица 6.3

№ п/п	Вопрос	Ответы суворовцев		
		Да	Нет	Не знаю
1	Как ты думаешь, нужны ли социально-психологические занятия в училище?			
2	Доверяешь ли ты психологу роты? Социальному педагогу училища?			
3	Научился ли ты на социально-психологических занятиях играть?			
4	Легче ли тебе сейчас управлять собой?			
5	Стал ли ты больше ценить жизнь, свои мечты и планы?			
6	Стал ли ты дружелюбнее?			
7	Стал ли ты лучше понимать людей?			
8	Рассказываешь ли ты о социально-психологических занятиях родным, друзьям?			
9	Нравится ли тебе, когда на учебных занятиях присутствуют социальный педагог, психолог, когда они участвуют в уроке, классном часе?			

№ п/п	Вопрос	Ответы воспитателей		
		Да	Нет	Не знаю
1	Как Вы думаете, нужна ли социально-психологическая служба в училище?			
2	Полезны ли, на Ваш взгляд, социально-психологические занятия (тренинги, консультации) для суворовцев?			
3	Как Вы считаете, большинство суворовцев дорожат отношениями с психологом роты? Социальным педагогом училища?			

4	Доверяете ли Вы психологу роты? Социальному педагогу училища?		
5	Легче ли Вам стало разбираться в проблемах воспитания с приходом психолога в роту? Активизации деятельности социального педагога?		
6	Какая модель психологического сопровождения лучше: когда один психолог закреплен за конкретной ротой с 5 по 11 класс (да) или другие формы сотрудничества (нет)?		

7	Стали ли Вы, благодаря сотрудничеству с психологом роты, социально-психологическим занятиям, лучше понимать себя, людей?				
8	Нравится ли Вам, когда психолог роты, социальный педагог училища присутствуют на классном часе, на уроке?				
9	Нравятся ли Вам мероприятия, проводимые социально-психологической службой училища?				
10	Как Вы думаете, большинство родителей одобрительно относятся к деятельности психолога роты? Социального педагога училища?				

Работа специалистов социально-психологической службы с воспитателями и преподавателями училища. Данную работу психологу роты и руководителю социально-психологической службы, социальному педагогу училища целесообразно вести в индивидуальной и групповой формах.

Индивидуальная работа реализуется посредством индивидуальных консультаций (инициативу проявляют как преподаватели, так и социальный педагог, психологи), включает в себя содержание, связанное с проблемами суворовцев, их семей, а также с личностными проблемами воспитателей, преподавателей; *групповая* – посредством системы мероприятий: лекций, семинаров, тренингов. Так, целесообразно разработать комплексный перспективный *план методической работы с педагогическим коллективом* (преподавателями, воспитателями, психологами) по реализации воспитательной системы училища на несколько, $\approx 3\text{--}5$ лет, где важным станет социально-психологический компонент. Для этого необходим куратор, модератор на уровне преподавателя вуза или специалист департамента образования района, города. Модуль подготовки преподавателей, воспитателей: «Лекция – семинар – тренинг – урок – внеучебное мероприятие – рефлексивно-аналитическая беседа».

Особое значение в сотрудничестве «социальный педагог, педагог-психолог, воспитатель, преподаватель» занимает *проведение интегрированных уроков, классных часов*. В процессе их подготовки социальный педагог обращает внимание на социализирующий потенциал деятельности педагогов, психолог – на индивидуально-личностные особенности каждого суворовца, дает рекомендации педагогам относительно целесообразных для личностного развития воспитанников форм их участия в мероприятии.

На основе социально-психологической информации об учащихся взвода (в социально-психолого-педагогической

карте взвода фиксируются темперамент, уровни саморегуляции, самооценки, специфика мышления, речи, латеральные признаки, особенности репрезентативных систем, сферы интересов, склонность в девиациям и т. д.) у учителя, воспитателя появляется возможность определить оптимальную траекторию образовательного пути отдельного ребенка, *выстроить систему работы со всем классом, взводом с опорой на социально-психологический компонент*. В данном случае подразумевается выделение в классе, взводе типологических динамических групп, ориентируясь на которые, учитель, с одной стороны, предоставляет ученику-суворовцу наиболее благоприятные условия для самореализации, с другой стороны, содействует ему в активации слаборазвитых способностей. В качестве примера приведем вариант работы, связанный с развитием монологической и диалогической речи воспитанников.

Опираясь на социально-психологическую информацию, учитель условно делит класс, взвод по уровню развития устной речи на следующие динамические подгруппы:

- обучающиеся-экстраверты (холерики, сильный тип нервной системы, неуравновешенные, подвижные): высокие способности к диалогу (акцент на самопрезентации), низкие способности к слушанию (слабо дифференцируют речевой поток, быстро снижается интерес к информации); способности к монологической речи – ниже среднего или низкие;

- обучающиеся-экстраверты (сангвиники, сильный тип нервной системы, уравновешенные, подвижные): сбалансированные способности в приеме информации и любых видах речи; тяготение к стандарту;

- обучающиеся-интроверты (флегматики, сильный тип нервной системы, уравновешенные, инертные): низкие потребности в речевом самовыражении на уровне диалога и монолога;

– обучающиеся-интроверты (меланхолики, слабый тип нервной системы, неуравновешенные, подвижные или инертные): тенденции к высокому уровню способностей в диалоге и монологе при условии психологической безопасности, в ситуации доверия; высокий творческий потенциал; активные слушатели.

Для успешного ответа на уроке ученику-холерику целесообразно предоставить возможность выступить в диалоге, а для оказания ему содействия в формировании навыков монологического ответа следует разрешить пользоваться планом, поддерживать наводящими вопросами и т. п. Кроме того, психолог содействует учителю в максимальной приверженности принципу природосообразности, ограждая его от попыток форсировать процесс индивидуально-личностного развития обучающихся. Социальный педагог, в свою очередь, информирует педагогов о специфике каждой из подгрупп к адаптации в микросоциуме и оформляет соответствующие рекомендации по эффективному социально-педагогическому сопровождению суворовцев.

Вопросы и задания:

1. Какие причины провоцируют детское сиротство?
2. Какие особенности личности характерны для детей-сирот?
3. Как выстроена система государственной заботы в России о детях-сиротах?
4. Какие направления деятельности, задачи актуальны для социального педагога, работающего с детьми-сиротами?
5. Что собой представляют материнская, отцовская, семейная депривации?
6. Какие проблемы эффективной социализации связаны с детьми-сиротами?

7. Какова специфика социализации несовершеннолетних в учреждениях закрытого типа?

8. Как выстраивается социально-педагогическое и психологическое сопровождение суворовцев в СВУ?

9. Каковы приоритеты и риски развития суворовцев в СВУ?

10. Подберите художественные кинофильмы, в которых отражена жизнь детей в детских домах, интернатах; охарактеризуйте выявленную социально-педагогическую проблематику, разработайте программу социально-педагогического сопровождения детей, взрослых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абельбейсов, В. А. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в государственных сиротских учреждениях / В. А. Абельбейсов. – 2-е изд. – М. : УНЦ ДО, 2011.
2. Агапкина, Т. А. Славянские древности : этнолингвистический словарь в 5 т. / Т. А. Агапкина ; под общ. ред. Н. И. Толстого. – Институт славяноведения РАН. – М. : Межд. отношения, 2009. – С. 189–195.
3. Адаптация личности в современном мире : межвузовский сборник научных трудов. – Саратов : Наука, 2011.
4. Азарова, Н. М. Креативность как слово и как концепт / Н. М. Азарова // Критика и семиотика. – 2014. – № 2. – С. 21–30.
5. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения : учебно-методический комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский. – Минск. : ГИУСТ БГУ, 2009.
6. Алимова, М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция / М. А. Алимова. – Барнаул, 2014.
7. Амбрумова, А. Г. Возрастные аспекты суицидального поведения / А. Г. Амбрумова // Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии : сборник. – М. : 1989. – С. 8–24.
8. Американская социология: Перспективы. Проблемы. Методы / под ред. Т. Парсонса. – М. : Прогресс, 1972.
9. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008.
10. Андреев, Ю. П. Социальные институты: содержание, функции, структура / Ю. П. Андреев, Н. М. Коржевская, Н. Б. Костина. – Свердловск : Урал, 2009.

11. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2009.

12. Андроникова, О. О. Гендерная дифференциация в психологии : учебное пособие / О. О. Андроникова. – М. : Вузовский учебник ; ИНФРА-М, 2014.

13. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XVI–XVII вв. – М., 1985.

14. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М. : Изд-во МГУ, 1996.

15. Антонян, Ю. М. Опасные девицы (о несовершеннолетних преступницах) / Ю. М. Антонян, Л. В. Перцова, Л. С. Саблина // СОЦИС. – 1991. – № 7. – С. 94–99.

16. Аудмайер, К. Все на одного: как защитить ребенка от травли в школе. Du Er Viktigere Enn Du Tror / К. Аудмайер. – М. : Альпина Пабlishер, 2016.

17. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение / И. А. Баева, Л. А. Гаязова // Психологическая наука и образование : электронный журнал. – 2012. – № 3. – URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf.

18. Баблюян, Н. В. Социальный иммунитет и пути преодоления социального неравенства / Н. В. Баблюян, М. А. Василенко // Инженерный вестник Дона. – 2018. – № 2. – URL: <http://ivdon.ru/ru/magazine/archive/n2y2018/4875> (дата обращения: 20.01.2020).

19. Балановская, Л. А. Креалогия. Теория творческой деятельности / Л. А. Балановская. – Балашов : Николаев, 2005.

20. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура ; пер. с англ. А. Грузберга. – СПб. : Евразия, 2000.

21. Басов, Н. Ф. История социальной педагогики: учебное пособие для студ. высших учебных заведений / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М. : Академия, 2005.

22. Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман ; перевод с английского. – М. : Весь Мир, 2004.

23. Башкатов, И. П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей: социально-психологические особенности : монография / И. П. Башкатов. – М. : Прометей, 1993.

24. Башкатов, И. П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи / И. П. Башкатов. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2002.

25. Беляев, И. А. Культура, субкультура, контркультура / И. А. Беляев, Н. А. Беляева ; под ред. И. А. Беляева // Духовность и государственность : сборник научных статей. – Вып. 3. – Филиал УрАГС в г. Оренбурге, 2002. – С. 5–18.

26. Белякова, Ю. Л. Социокультурный подход: этапы формирования и основные императивы / Ю. Л. Белякова // Государственное управление : электронный вестник. – 2011. – № 29. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-podhod-etapy-formirovaniya-i-ossotsiokulturnyy-podh> (дата обращения: 27.11.2019).

27. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб : Питер, 2009.

28. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. ; М. : Прайм-Еврознак ; ОЛМА-Пресс, 2001.

29. Бим-Бад, Б. М. Введение в категориальный строй педагогики, андрагогики, геронтогики / Б. М. Бим-Бад. – URL: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka> (дата обращения: 25.06.2019).

30. Благотворительность и милосердие: рубеж XIX–XX вв. / В. Н. Занозина, Е. А. Адаменко. – СПб : Лики России, 2000.

31. Блинов, В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII – начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. И. Блинов. – М., 2001.

32. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения (в 2 томах) / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979.

33. Богачева, И. Г. Смысложизненные ориентации учащихся в различных образовательных средах : дис. ... канд. психол. наук / И. Г. Богачева. – Самара, 2010.

34. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008.

35. Бойкина, Е. Э. Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований / Е. Э. Бойкина // Психология и право. – 2019. – № 3. – С. 127–140.

36. Большая российская энциклопедия. – URL: <https://istina.msu.ru/collections/44432836> (дата обращения: 15.12.2019).

37. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – URL: search.rsl.ru/ru/record/01004379095 (дата обращения: 27.12.2019).

38. Большой Российский энциклопедический словарь. – М. : БРЭ, 2003.

39. Большой психологический словарь / [Н. Н. Авдеева и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М. ; СПб : АСТ ; Прайм-Еврознак, 2009.

40. Бондаренко, Д. М. Социальные институты. Основы гуманитарного знания : учебное пособие / Д. М. Бондаренко. – Ч. 1. Базовые основы гуманитарного знания. – М. : НИЯУ МИФИ, 2017.

41. Бочавер, А. А. Опросник риска буллинга (ОРБ) / [А. А. Бочавер и др.] // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 146–154.
42. Бочарова, В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход / В. Г. Бочарова. – М. : ИПСР РАО, АСОПиР РФ, 1999.
43. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994.
44. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989.
45. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Инновационная составляющая многоуровневой системы подготовки педагогических кадров (с разным опытом работы) к профессиональной деятельности с использованием виртуальной образовательной среды / М. Е. Вайндорф-Сысоева // Вестник МГОУ : серия «Педагогика». – 2009. – № 2. – С. 171–178.
46. Васильев, В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – 3-е издание, допол. и перераб. – СПб : Питер, 2000.
47. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций : учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2007.
48. Вассерман, Д. М. Напрасная смерть: причина и профилактика самоубийств / Д. М. Вассерман. – М. : Смысл, 2005.
49. Вебер, М. Основные социологические понятия: избранные произведения / М. Вебер ; пер. с нем., под общ. ред. Ю. Н. Давыдова // Центр гуманитарных технологий. – М. : Прогресс, 1990. – С. 602–633 – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3646> (дата обращения: 21.01.2020).

50. Вебер, М. О некоторых категориях понимающей социологии / М. Вербер // Избранные произведения. – М. : Прогресс, 1990. – С. 495–546.

51. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006.

52. Воропаев, М. В. Воспитание в виртуальных средах : монография / М. В. Воропаев. – М. : МГПУ, 2010.

53. Воспитание и социализация: развитие социальной активности детей и молодежи : сборник научных статей / под ред. И. В. Вагнер. – М. : ФГБНУ, 2018.

54. Всеобщее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. – М. : 1993. – URL: www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=3&f=82 (дата обращения: 10.01.2020).

55. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2003.

56. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1985.

57. Гаврилова, Т. П. Учитель и семья школьника / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1988.

58. Газман, О. С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / О. С. Газман // Директор школы. – 2011. – № 3. – С. 51–58.

59. Галагузова, М. А. Социальная педагогика : курс лекций (введение в профессию «социальный педагог», основы социальной педагогики, основы социально-педагогической деятельности) : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [М. А. Галагузова и др.]. – М. : ВЛАДОС, 2001.

60. Галагузова, Ю. Н. Социальная педагогика: практика главами преподавателей и студентов : пособие для студентов /

Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова. – М. : ВЛАДОС, 2003.

61. Галагузова, Ю. Н. Социальная педагогика / Ю. Н. Галагузова ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – 2-е изд. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2016.

62. Гегель, Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1990.

63. Гендерная психология : практикум / под ред. И. С. Клециной. – 2-е изд. – СПб : Питер, 2009.

64. Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Ф. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1940.

65. Гершунский, Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998.

66. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс. – М. : Эдиториал УРСС, 1999.

67. Гилинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гилинский. – СПб. : Юридический центр Пресс, 2004.

68. Гловели, Г. Д. Афанасий Щапов – историк российской цивилизации / Г. Д. Гловели // Федерализм. – 2011. – № 2. – С. 23–37.

69. Глушкова, О. М. Теоретические аспекты анализа субкультуры / О. М. Глушкова // Архитектон: известия вузов. – 2009. – № 26.

70. Говорин, Н. В. Суицидальное поведение: типология и факторная обусловленность / Н. В. Говорин, А. В. Сахаров. – Чита : Иван Федоров, 2008.

71. Гогицаева, О. У. Инновационные технологии в системе образования / О. У. Гогицаева // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса:

экономические, правовые и социальные аспекты : материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 177–181.

72. Гогицаева, О. У. Педагогика индивидуальной работы / О. У. Гогицаева // Nauka-Rastudent.ru. – 2015. – № 7 (19). – С. 20.

73. Гогицаева, О. У. Проблема насилия среди подростков ПО / О. У. Гогицаева, И. А. Гобаева // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2. – URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17158> (дата обращения: 18.07.2020).

74. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004.

75. Гребеньков, А. А. Пропаганда социально-негативного поведения среди несовершеннолетних как общественно опасное явление / А. А. Гребеньков, Л. А. Гребенькова // Проблемы правоохранительной деятельности. – Белгород : Белгородский юридический институт МВД РФ имени И.Д. Путилина. – 2019. – № 3. – С. 24–28.

76. Гринберг, Р. С. Экономическое неравенство: текущая практика и современная теория : стенограмма семинара / Р. С. Гринберг, А. Я. Рубинштейн. – М., 2006. – URL: http://www.gorby.ru/img.php?img= file&art_id=24951 (дата обращения: 11.09.2018).

77. Гришин, В. А. Историко-педагогические аспекты образования : учебное пособие для студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование» / В. А. Гришин, Л. А. Зятева, Л. Ю. Лупоядова, А. В. Савин. – Брянск : Десяточка, 2012.

78. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000.

79. Громов, И. А. Западная социология / И. А. Громов, И. А. Мацкевич, В. А. Семенов. – СПб. : ООО «Издательство ДНК», 2003.

80. Губанова, Н. Д. Маскулинность и феминность как категории гендерного анализа / Н. Д. Губанов // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2008. – № 1. – С. 14–18.

81. Гуслякова, Л. Г. Объект, предмет и методы социальной работы. Социальная работа в системе наук / Л. Г. Гуслякова. – Барнаул : АГУ, 1995. – С 13–14.

82. Давыдов, С. А. Социология : конспект лекций / С. А. Давыдов. – URL: <http://ur-consul.ru/Bibli/Sotsiologiya-konspyekt-> (дата обращения: 17.12.2020).

83. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ. – М. : Олма-Пресс, 2004. – С. 194.

84. Дарендорф, Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – С. 142–147.

85. Декларация прав ребенка. – URL: <http://mdou68.edu.yar.ru> (дата обращения: 13.07.2020).

86. Дементий, Л. И. Проблема ответственности в научном наследии С.Л. Рубинштейна и ее развитие в концепции ответственности личности как свойства субъекта жизнедеятельности / Л. И. Дементий. – Омск. – URL: <http://uchebnikfree.com/...psihologii...otvetstvennosti...> (дата обращения: 29.01.2020).

87. Деркач, А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003.

88. Джуринский, А. Н. История педагогики : учебное пособие для студ. Педвузов / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 2000.

89. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / сост. В. Н. Ротенберг. – М. : Учпедгиз, 1956.

90. Долгова, В. И. Феномен эмпатии в психологических исследованиях / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Н. М. Петрова // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 31. – С. 86–90. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95524.htm> (дата обращения: 21.12.2019).

91. Дробязко, Н. Е. Маргинальная культура в современном обществе / Н. Е. Дробязко // Аналитика культурологии. – 2011. – В. 1 (19). – С. 173–177.

92. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000.

93. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм, состав., пер. с франц., коммент., послесловие А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995.

94. Дюркгейм, Э. Самоубийство: социологический этюд / Э. Дюркгейм ; пер. с фран. с сокр. ; под. ред. В. А. Базарова. – М. : Мысль, 1994.

95. Егорова, Т. В. Социально-педагогическая работа с молодежью неформальных объединений экстремистской направленности: (на материале Германии) : монография / Т. В. Егорова. – Ковров : Ковровская гос. технологическая акад. им. В.А. Дегтярева, 2007.

96. Ерофеева, М. А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников / М. А. Ерофеева. – М. : Экон-Информ, 2015.

97. Жапуев, З. А. Социальный иммунитет как предмет социологического исследования: концептуализация понятия / З. А. Жапуев // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 2. – С. 46–50.

98. Жмуров, Д. В. Зооагрессия детей и подростков / Д. В. Жмуров. – URL: <http://pravo-zoozahita.ru> (дата обращения: 11.12.2019).

99. Завалишина, М. А. Опросник риска буллинга (ОРБ) / М. А. Завалишина, Н. А. Капорская, К. Д. Хломов // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 146–154.

100. Зайцева, И. А. Мифологема «счастливое детство» в советском кинематографе 1920–1980 гг.: ценностный аспект / И. А. Зайцева // Социосфера. – 2016. – № 97. – URL: http://sociosfera.com/publication/conference/2016/97/mifologema_sc_hastlivoe_detstvo_v_sovetskom_kinematografe_19201980_gg_cennost_nyj_aspekt/ (дата обращения: 01.02.2020).

101. Заславская, Т. И. Современное российское общество. Социальный механизм трансформации / Т. И. Заславская. – М. : Дело, 2004.

102. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996.

103. Зидер, Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII – XX вв.) / Р. Зидер. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.

104. Зиновьев, А. А. Кризис коммунизма / А. А. Зиновьев. – М. : Перспектива, 1994.

105. Зиновьева, Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. – СПб. : Речь, 2003.

106. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учебное пособие для студентов вузов / Е. В. Змановская. – 2-е изд, исправл. – М. : Академия, 2004.

107. Зольникова, Ю. П. Педагогическое взаимодействие как социальная проблема / Ю. П. Зольникова // Актуальные вопросы

развития образования и техники : межвузовский сборник аспирантских и студенческих работ. – 1995. – Вып. 6. – С. 17–21.

108. Зуляр, Ю. А. Политология: базовый курс : учебное пособие для преподавателей, аспирантов и студентов классических университетов / Ю. А. Зуляр. – Т. 2. – Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2008.

109. Игнатова, Л. Ю. Социализация личности как проблема исследования отечественных и зарубежных ученых / Л. Ю. Игнатова, М. В. Семичева // Образование и воспитание. – 2017. – № 1.1. – С. 13–15. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1769/> (дата обращения: 19.03.2020).

110. Игумнов, С. А. Психотерапия детей и подростков: психоанализ в детском возрасте, суицидальное поведение подростков, семейное консультирование, комплексная реабилитация / С. А. Игумнов. – Ростов на/Д. : Феникс, 2005.

111. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2008.

112. Инновации в подготовке курсантов к государственной итоговой аттестации : монография / [И. В. Ульянова и др.]. – М. : Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2018.

113. История социальной педагогики : хрестоматия : учебное пособие / под. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000.

114. История педагогики на пороге XXI века : историография, методология, теория. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. – М. : 2000. – С.111–150.

115. Йонас, Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / Г. Йонас ; пер. с нем., предисловие, примечания И. Маханькова. – М. : Айрис-пресс, 2004.

116. Каган, В. Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Каган. – М. : Педагогика, 1991.

117. Калинина, А. Д. Десять лет работы по борьбе с детской беспризорностью / А. Д. Калинина. – М. : Московский рабочий ; Красная Пресня, 1928.

118. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике : автореф. дис. д-ра пед. наук / Е. Н. Каменская. – Ростов-н/Д., 2006.

119. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987.

120. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982.

121. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М. : Новая школа, 1996.

122. Кара-Мурза, С. Г. Аномия в России: причины и проявления / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Научный эксперт, 2013.

123. Катунин, А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А. П. Катунин // Молодой ученый. – 2012. – № 9 (44). – С. 243–246. – URL: <https://moluch.ru/archive/44/5363/> (дата обращения: 15.04.2020).

124. Качество населения / под ред. Н. М. Римашевской, В. Г. Копниной // Демография и социология. – Вып. 6. – М. : ИСЭПН РАН, 1993.

125. Кершенштейнер, Г. О воспитании гражданственности / пер. Э. Н. Журавской, Г. Кершенштейнер. – Петроград : изд-во газеты «Школа и Жизнь», 1917.

126. Кивлева, Н. В. Предпосылки возникновения профессии «социальный педагог» в системе образования в России на рубеже XX–XXI веков / Н. В. Кивлева, А. Е. Нечаева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сборник статей по материалам XL международных научно-практических конференций. – № 5 (40). – Новосибирск : СибАК, 2014.

127. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, 2004.

128. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М., 2001.

129. Клецина, И. С. Гендерные нормы как социально-психологический феномен : монография / И. С. Клецина, Е. В. Иоффе. – М. : Проспект, 2017.

130. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004.

131. Клубные формы работы как залог успешной социализации семей с детьми : сборник информационно-методических материалов. – Тула : ГУ ТО Региональный центр «Развитие», 2017.

132. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей / В. В. Ковалев. – М. : Медицина, 1981.

133. Ковалева, А. И. Социология молодежи: теоретические вопросы / А. Е. Ковалева, В. А. Луков. – М. : Социум, 1999.

134. Кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций. – URL: <https://favicon uchitelya.com/pedagogika/56532-> (дата обращения: 17.12.2019).

135. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001.

136. Козлов, В. В. Гендерная психология : учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. – СПб : Речь, 2010.

137. Колесникова, Г. И. Социология и психология семьи : учебник для вузов / Г. И. Колесникова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019.

138. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – М. : Книга по Требованию, 2012.

139. Коменский, Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. – Т. 1. – М. : 1982.
140. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989.
141. Кон, И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Семья и школа : журнал. – 2006. – № 11. – С. 15–18.
142. Конгер, У. Агорическая классовая теория / У. Конгер. – URL: [https:// spravochnick.ru/sociologiya/socialnye_klassy/](https://spravochnick.ru/sociologiya/socialnye_klassy/) (дата обращения: 17.12.2019).
143. Кондратьев, М. Ю. Конформизм / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин // Азбука социального психолога-практика. – М. : Пер Сэ, 2007.
144. Коновалова, Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000.
145. Коновальцев, А. С. Институт общественного призрения в Западной Европе XIX начала XX в. (опыт историко-правового анализа) / А. С. Коновальцев // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – № 5–6 (39–40). – С. 174–178.
146. Конформизм как социальный феномен / Н. В. Розенберг, И. А. Ушкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2014. – № 3. – С. 142–150. – URL: <https://rucont.ru/efd/552335> (дата обращения: 17.09.2019).
147. Кордонский, М. Очерки неформальной социотехники / М. Кордонский, М. Кожариков. – М. : Net2Net, 2008.
148. Королева, А. В. Социальный педагог и социальный работник: сравнительная характеристика / А. В. Королева // XIII Международная научно-практическая Internet-конференция. – Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2017. – С. 88–95.

149. Королева, А. В. Пути разрешения основных противоречий в подготовке будущих социальных педагогов в вузе как фактор повышения эффективности их профессиональной деятельности / А. В. Королева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2012. – № 19. – С. 107–113.

150. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе (деструктивное поведение в современном мире) / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990.

151. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – НГПУ : Новосибирск, 2001.

152. Корчак, Я. Как любить ребенка / пер. с пол. Я. Корчак. – М. : Дом, 1990.

153. Кочетков, В. В. Национальная и этническая идентичность в современном мире / В. В. Кочетков // Вестник МосУ МВД России. Социология и политология. – 2012. – № 2. – С. 144–162.

154. Кравченко, А. И. Культурология : учебное пособие для вузов / А. И. Кравченко. – 4-е изд. – М. : Академический Проект, Трикта, 2003.

155. Краткий словарь по социологии / авт.-сост. П. Д. Павленок. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2020.

156. Криминальная субкультура и ее криминологическое значение / Д. А. Корецкий, В. В. Тулегенов. – СПб : Юрид. центр Пресс, 2006.

157. Криулина, А. А. Эргодизайн образовательного пространства (размышления психолога) / А. А. Криулина. – М. : ПЕР СЭ, 2003.

158. Крэйг, Г. Психология развития / Г. Крэйг. – СПб. : Питер, 2000.

159. Кувшинкова, И. А. Научно-методическое обеспечение регионального дополнительного образования : автореф. дис. ...канд. пед. наук / И. А. Кувшинкова. – Рязань, 2006.

160. Кузьмина, Г. П. О проблеме «человек-общество» и способе ее решения / Г. П. Кузьмина, П. Ф. Лиlienфельд // Отечественное философское наследие и современность: идеи, проблемы, люди : материалы. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006.

161. Кулганов, В. А. Превентология. Профилактика социальных отклонений : учебное пособие / В. Г. Белов, В. А. Кулганов, Ю. А. Парфенов. – СПб : Питер, 2013.

162. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ., общ. ред. и послесл. С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой. – М. : Прогресс, 1975.

163. Курочкина, И. А. Проблема гендерно-половой идентичности : учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург, 2014.

164. Курцева, Н. В. Основы социальной педагогики : учебное пособие / Н. В. Курцева. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2009.

165. Кучин, В. Л. Скауты России / В. Л. Кучин, В. В. Савицкий. – М. : Минувшее, 2008.

166. Лаврентьева, Н. Б. Педагогическая этика / Н. Б. Лаврентьева, А. В. Нечаева. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2010.

167. Лангеймер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангеймер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984.

168. Лапин, Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 3–12.

169. Левин, В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем / В. А. Левин. – М. : Лайда, 1994.

170. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005.

171. Леонтьев, Д. А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизне-

творчество / Д. А. Леонтьев // Консультативная психология. – 2012. – № 4. – С. 177.

172. Леонтьев, Д. А. Шанс для творчества / Д. А. Леонтьев // Конфликт в конструктивной психологии : материалы второй научно-практической конференции по конструктивной психологии. – Красноярск, 1990. – С. 17–20.

173. Лесгафт, П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания / П. Ф. Лесгафт ; под. ред. М. П. Ионовой. – М. ; Воронеж : Институт практической психологии ; НПО «МОДЭК», 1998.

174. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – 8-е изд. – М. : Либроком, 2010.

175. Ли Канг Хи Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ли Канг Хи. – М., 2005.

176. Лиlienфельд-Тоаль, П. Ф. Мысли о социальной науке будущего. Человеческое общество как реальный организм / П. Ф. Лиlienфельд-Тоаль. – М. : Либроком, 2014.

177. Липский, И. А. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сферы : учебное пособие / под ред. И. А. Липского. – М. : Магистр ; НИЦ Инфра-М, 2019.

178. Личко, А. Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей / А. Е. Личко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л. : Медицина. Ленингр. отд-ние, 1985.

179. Личко, А. Е. Особенности саморазрушающего поведения при разных типах акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко // Саморазрушающее поведения у подростков. – Л. : ВНИИ им. В.М. Бехтерева, 1991. – С. 9–15.

180. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер,

В. Я. Романова // Психология индивидуальных различий: тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 288–318.

181. Лосский, Н. О. История русской философии / Н. О. Лосский. – М. : Советский писатель, 1991.

182. Луков, В. А. Гендерный конфликт: система понятий / В. А. Луков, В. Н. Кириллина // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 1. – С. 86–101.

183. Луков, В. А. Процветание общества в свете развития гуманитарного знания / В. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. – С. 76–79.

184. Луков, В. А. Теории молодежи: междисциплинарный анализ / В. А. Луков. – М. : Канон + РООИ «Реабилитация», 2012.

185. Лыкова, И. А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников : дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Лыкова. – М., 2009.

186. Майсак, Н. В. Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения / Н. В. Майсак // Современные проблемы науки и образования– 2010. – № 4. – С. 78–86.

187. Майсак, Н. В. Диагностика и коррекция личностных особенностей подростков с девиантным поведением : монография / Н. В. Майсак. – Астрахань : Астраханский университет, 2009.

188. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения в двух томах / А. С. Макаренко. – М., Педагогика, 1977.

189. Макушина, О. П. Склонность к различным аддикциям в современной семье (рус.) / О. П. Макушина // Социальная психология и общество. – 2011. – № 4. – С. 111–122.

190. Малиева, З. К. Роль современных образовательных технологий в решении проблемы морального отчуждения личности / З. К. Малиева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 769.

191. Малинин, Г. А. Воспитательная система / Г. А. Малинин, Ф. А. Фрадкин, С. Т. Шацкий. – М. : Прометей, 1993.

192. Малышев, И. В. Тот, кто не «в ногу». Маргинальное искусство / И. В. Малышев. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – С. 62–63.

193. Маргинальное искусство / под ред. А. С. Мигунова. – М. : Изд-во МГУ, 1999.

194. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс : учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2015.

195. Маркузе, Г. Очерки об освобождении / Г. Маркузе. – М. : Прогресс, 1970.

196. Мацкевич, И. М. Криминальная субкультура / И. М. Мацкевич // Российское право в Интернете. – 2005. – № 1. – URL: <http://rpi.msal.ru/prints/criminology1.html> (дата обращения: 14.02.2019).

197. Мельников, М. В. История социологии. Классический период / М. В. Мельников. – М. : Юрайт, 2018.

198. Менделевич, В. Д. Психология зависимой личности / В. Д. Менделевич. – Казань : РЦПНН при КМРТ ; Марево, 2004.

199. Меняйло, Д. В. АУЕ – криминальное молодежное движение: сущность и способы распространения / Д. В. Меняйло, Ю. А. Иванова, Л. Н. Меняйло // Вестник Московского университета МВД России. – 2019. – № 3. – С.107–111.

200. Методика оценки уровня развития морального сознания (дилеммы Л. Колберга) / ред. и сост. И. Б. Дерманова // Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб., 2002. – С.103–112.

201. Мид, Дж. Интернализованные другие и самость / Дж. Мид ; под ред. В. И. Добренькова // Американская социологическая мысль: тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1994.

202. Микиртумов, Б. Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Б. Е. Микиртумов, А. Г. Кошавцев, С. В. Гречаный. – СПб : Питер, 2001.

203. Милов, Л. В. История России с древнейших времен до конца XVII века / Л. В. Милов. – URL: <http://litmir.me/br/?b=205773&p=1> (дата обращения: 11.03.2020).

204. Мнение Государственного Совета об устройстве исправительных приютов для малолетних преступников // Полное Собрание законов Российской Империи. – Собрание 2, отд. 2-с. – СПб. : Тип. II Отд-ния собств. Е.И.В. канцелярии, 1868. – Т. 41. – С. 157–714.

205. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А. В. Мудрик. – М. : ИЦ Академия, 2013.

206. Мудрик, А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2008. – № 3(10). – С. 7–24.

207. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2001.

208. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995.

209. Назаров, Б. Л. Ответственность юридическая / Б. Л. Назаров // Юридический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1984.

210. Наторп, П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп ; пер. А. А. Громбаха с 3-го доп. нем. изд-я. – СПб., 1911.

211. Научно-исследовательские исследования : сборник научных трудов / отв. ред. А. И. Ракитов. – М. : РАН. ИНИОН. Центр науч.-

информ. исслед. по науке, образованию и технологиям ; Центр информатизации, социально-технол. исслед. и науковед, анализа, 2006.

212. Нечаев, С. А. Система педагогической работы с подростками из неформальных молодежных объединений в образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Нечаев. – Владимир, 2009.

213. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М., 2000.

214. Никандров, Н. Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации / Н. Д. Никандров // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – С. 5–11.

215. Никандров, Н. Д. Идеология и идеологическое воспитание: есть ли они, нужны ли они сегодня? / Н. Д. Никандров // Родная Ладога. – 2010. – № 3. – С.59–68.

216. Никитина, Л. Е. Функции и роли социального педагога / Л. Е. Никитина // Воспитание школьников. – 2000. – № 8. – С. 30–36.

217. Никитская, Е. А. Методические аспекты выездных занятий по педагогическим дисциплинам в университете МВД. Высшее образование сегодня. – 2019. – № 6. – С.40–45.

218. Новикова, Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985.

219. Новикова, Л. И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Воспитание как научная категория и феномен социальной практики : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Владимир, 2001. – С. 5–11.

220. Нор-Аревян, О. А. Конфликтогенность взаимодействия поколений в условиях социальной трансформации российского общества (Микросоциологический анализ) : дис. ... канд. социол. наук / О. А. Нор-Аревян. – Ростов н/Д, 2003.

221. Общая социология : учебное пособие / под общ. ред. проф. А. Г. Эфендиева. – М. : ИНФРА-М, 2000.

222. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова ; ред. Л. И. Лыняная. – М. : Сфера, 2001.

223. Одинцова, М. А. Психология экстремальных ситуаций: учебник и практикум для академического бакалавриата / М. А. Одинцова, Е. В. Самаль. – М. : Юрайт, 2017.

224. Одинцова, М. А. Психология стресса : учебник и практикум для вузов / М. А. Одинцова, Н. Л. Захарова. – М. : Юрайт, 2018. – URL: <https://urait.ru/bcode/413921> (дата обращения: 17.04.2020).

225. Омаев, Б. Х. Вандализм как объект предупредительного воздействия / Б. Х. Омаев // Право и жизнь. – 2012. – № 174. – С. 255–267.

226. Орлов, Г. А. Интернет как средство формирования преступности среды среди несовершеннолетних / Г. А. Орлов // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 4–6. – URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=19046> (дата обращения: 20.07.2020).

227. Основы гуманитарного знания : учебное пособие для инженерных вузов естественно-научного профиля / под ред. В. А. Тишкова. – 2-е издание перераб. и доп. – М. : НИЯУ МИФИ, 2019.

228. Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П. Д. Павленок. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2006. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/113794> (дата обращения: 14.02.2020).

229. Очерки истории школы и педагогики за рубежом : эксперим. учебное пособие / [К. И. Салимова и др.]. – М. : НИИОП, 1989.

230. Очерки по истории и теории превентивной педагогики : монография / С. А. Завражин, О. М. Овчинников, Л. К. Фортova. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017.

231. Павленок, П. Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения : учебное пособие / П. Д. Павленок, М. Я. Руднева ; отв. ред. П. Д. Павленок. – М. : ИНФРА-М, 2007.

232. Павленок, П. Д. Введение в профессию «Социальная работа» : курс лекций / П. Д. Павленок. – М. : ИНФРА-М, 1998. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/22040> (дата обращения: 15.02.2020).

233. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М. : Аспект Пресс, 1997.

234. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999.

235. Патнэм, Р. Процветающая комьюнити, социальный капитал и общественная жизнь / Р. Патнэм // Мировая экономика и международные отношения. – 1995. – № 4. – С. 77–86.

236. Пахальян, В. Э. Групповой психологический тренинг : учебное пособие / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006.

237. Педагогика народов мира: история и современность / под ред. К. И. Соловьевой. – М., 2001.

238. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.

239. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982.

240. Перинская, Н. А. Ресоциализация / Н. А. Перинская // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 4. – С. 161–162.

241. Пивоваров, Д. В. Религиозное самоопределение человека в контексте культуры / Д. В. Пивоваров // Философия самоопределения. – Оренбург : ОГУ, 1996. – С. 41–70.

242. План мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12 марта 2016 г. № 423. – URL: [http:// www.consultant.ru/document/consdocLAW195441](http://www.consultant.ru/document/consdocLAW195441).

243. Платонова, Н. М. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации : учебное пособие / Н. М. Платонова, Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2004.

244. Познышев, С. В. К вопросу о несовершеннолетних преступниках / С. В. Познышев // Вопросы права. – 1910. – Кн. 4. – С. 47–62.

245. Пономарева, И. М. Работа психолога в кризисных службах : учебное пособие / И. М. Пономарева. – СПб. : СПбГИПСР, 2014.

246. Попова, Т. А. Артлогометоды как средство развития и воспитания современного подростка / Т. А. Попова ; под рук. докт. психол. наук, проф. С.Н. Федотова. // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы : сборник материалов III Международной конференции. – М. : Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2019. – С. 414–418.

247. Поппер, К. Р. Открытое общество и его враги / К. Р. Поппер ; пер. с англ., под ред. В. Н. Садовского. – М. : Феникс. Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.

248. Приказ МВД России Об утверждении Инструкции по организации работы подразделений от 15 октября 2013 г. № 845. – URL: [https:// www.pravotvoe.ru/управление/соцзащита](https://www.pravotvoe.ru/управление/соцзащита) (дата обращения: 17.10.2020).

249. Приказ Министерства труда и социальной защиты № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» // НПП «Гарант-сервис». – URL:

<https://garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 27.11.2019).

250. Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2005 – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2005/PPs-400.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2005/PPs-400.htm#$p1) (дата обращения: 21.03.2020).

251. Просветова, Т. С. Становление социальной педагогики в России в начале XX века: предпосылки и факторы : монография / Т. С. Просветова. – Воронеж : ВГУ, 2002.

252. Простакишина, Ю. А. Формирование у курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России компетенций по предупреждению правонарушений несовершеннолетних : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Простакишина. – Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2019.

253. Психология девиантного поведения : учебно-методический комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский – Минск. : ГИУСТ БГУ, 2009.

254. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001.

255. Радина, Н. К. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков / Н. К. Радина, Е. Ю. Терешенкова // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 49–59.

256. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – 12-е изд. – СПб : Питер, 2010.

257. Ракитов, А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России / А. И. Ракитов // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 14–34.

258. Рапацевич, Е. С. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001.

259. Римашевская, Н. М. Социально-экономические и демографические проблемы современной России / Н. М. Римашевская // Вестник Российской академии наук. – 2004. – № 3. – С. 209–218.

260. Розенко, С. В. Вандализм как преступление экстремистской направленности / С. В. Розенко // Известия вузов. Правоведение. – 2009. – № 6. – С. 191–202.

261. Ромм, Т. А. Педагогика социального воспитания: учеб. пособие для академического бакалавриата / Т. А. Ромм. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018.

262. Ромм, Т. А. История социальной педагогики : учебное пособие / Т. А. Ромм. – Ростов на/Д : Феникс, 2010.

263. Российская педагогическая энциклопедия онлайн. – URL: <https://rus-pedagog-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 10.10.2019).

264. Российская семья на европейском фоне / О. М. Здравомыслова, М. Ю. Арутюнян ; Рос. акад. наук. Ин-т соц.-экон. проблем. – М. : Эдиториал УРСС, 1998.

265. Роцин, В. А. Оптимизация процесса развития аутопсихологической компетентности суворовцев : дис. ... канд. психол. наук / В. А. Роцин. – М., 2005.

266. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1975.

267. Рывкина, И. В. Социальные болезни современной России. Публицистическое исследование / И. В. Рывкина. – М. : 2011.

268. Самохвалов, И. Ю. Противодействие преступлениям, совершаемым несовершеннолетними в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ: уголовно-правовой и криминологический аспект / И. Ю. Самохвалов. – М. : Юрайт, 2009.

269. Сатир, В. Вы и ваша семья: руководство по личностному росту / В. Сатир. – М. : Апрель-пресс, 2013.

270. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ (ред. от 06.02.2020). – URL: [https://Consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_8982/](https://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/) (дата обращения: 20.03.2020).

271. Семенов, Ю. И. Общество как целостная система / Ю. И. Семенов ; под ред. И. А. Гобозова // Социальная философия : курс лекций. – М. : Издатель С. А. Савин, 2003. – С. 61–79.

272. Сиднева, И. Е. Уровневая характеристика готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности / И. Е. Сиднева // Теория и практика образования в современном мире : материалы III Междунар. науч. конф. – СПб, 2013. – С. 157–159. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3832/> (дата обращения: 21.07.2020).

273. Сидоренков, А. В. Методики социально-психологического изучения малых групп в организации : монография / [А. В. Сидоренков и др.] ; под ред. А. В. Сидоренкова. – Ростов-н/Д : Издательство Южного федерального университета, 2012.

274. Силенков, В. И. Становление государственных начал в предупреждении девиантного поведения несовершеннолетних в России в начале XVIII века / В. И. Силенков // Вестник Кузбасского института. – 2016. – № 4. – С. 169–176.

275. Синельников, А. Б. Антисемейная революция / А. Б. Синельников // Семья и демографические исследования. – 2014. – № 2. – С. 1–38.

276. Ситников, В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. – СПб : Химиздат, 2001.

277. Сирота, Н. А. Профилактика употребления наркотиков и других психоактивных веществ среди детей и подростков /

Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. – М. : ФОНД Система профилактических программ, 2003. – URL: <https://http://www.niinor.ru> (дата обращения: 25.02.2020).

278. Сластенин, В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия / В. А. Сластенин // Теория и практика социальной работы. – М. ; Тула, 1993. – С. 265–275.

279. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002.

280. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии / В. И. Слободчиков. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013.

281. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004.

282. Смелзер, Н. Социология / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1998.

283. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова. – М. : МГППУ, 2002.

284. Сокольникова, Э. И. Проектирование социально-педагогических технологий как фактор профилактики социальных болезней / Э. И. Сокольникова, А. Е. Рацимор // Социальная педагогика в России. – 2017. – № 4. – С. 31–35.

285. Солдатенков, А. Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания школьников : автореф. дис. ...д-ра пед. наук / А. Д. Солдатенков. – М. : МГОПУ, 1998.

286. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонова / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992.

287. Социальная педагогика. Полный курс : учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2017.

288. Социальная педагогика : учебное пособие / под ред. В. А. Никитина. – М., 2000.

289. Социальная педагогика : учебник и практикум для СПО / под общ. ред. В. С. Торохтия. – М. : Юрайт, 2017.

290. Социальная работа: теория и практика : учебное пособие / отв. ред. проф. Е. И. Холостова. – М. : ИНФРА-М, 2001.

291. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сферы : учебное пособие / под ред. И. А. Липского. – М. : Магистр ; НИЦ Инфра-М, 2019.

292. Социально-педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [В. А. Попов и др.] ; под ред. В. А. Попова. – М. : Академия, 2013.

293. Социология повседневности. Социальные институты и практики : учебно-методическое пособие / [Н. Л. Антонова и др.] ; под общ. ред. Н. Л. Антоновой. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018.

294. Социология семьи: проблемы становления науки / А. Г. Харчев. – М. : Центр социал. прогнозирования, 2003.

295. Степанов, С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М. : Эксмо, 2003.

296. Столяренко, Л. Д. Социальная психология : учебное пособие для прикладного бакалавриата / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2014.

297. Стрюкова, Г. А. Гуманистический потенциал воспитательной системы суворовского военного училища : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Стрюкова. – Ульяновск, 2002.

298. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1973.

299. Тархова, Л. П. Подросток в конфликте с Законом: проблемы профилактики, отбывания наказания и ресоциализации /

Л. П. Тархова // Профилактика зависимостей. – 2017. – № 1 (9). – С. 1–14.

300. Телина, И. А. Социальная педагогика – ознакомительный отрывок / И. А. Телина. – М. : Флинта, 2014.

301. Токтомагов, О. К. Фанатизм как личностный и социальный феномен : дис. ... канд. филос. наук / О. К. Токтомагов. – Улан-Удэ, 2018.

302. Торохтий, В. С. Психология социально-педагогической деятельности / В. С. Торохтий // «Психологическая наука и образование». – 2010. – № 5. – С. 56–71. – URL: www.psyedu.ru

303. Ульянова, И. В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект) : монография / И. В. Ульянова. – Владимир : ВГТУ, 2010.

304. Ульянова, И. В. Педагогика смысложизненных ориентаций : учебное пособие / И. В. Ульянова. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38390>, ЭБС «IPRbooks», по паролю.

305. Ульянова, И. В. Современная педагогика. Воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников : монография / И. В. Ульянова. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38391>, ЭБС «IPRbooks», по паролю.

306. Ульянова, И. В. Подготовка социальных педагогов: системно-содержательные профили социальной педагогики, классификация девиаций / И. В. Ульянова // «Современные проблемы науки и образования». – 2017. – № 5. – С. 150–156.

307. Ульянова, И. В. Педагогика XXI века : монография / И. В. Ульянова. – М. : Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя, 2017.

308. Ульянова, И. В. Общие основы педагогики : курс лекций / И. В. Ульянова. – М. : Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя, 2019.

309. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1945.

310. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. – URL: <http://fgosvo.ru/news/1/1642> (дата обращения: 15.09.2019).

311. ФГОС ВО по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения». – URL: <https://fgosvo.ru/news/9/2161> (дата обращения: 15.09.2019).

312. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44441/ .../ (дата обращения: 14.02.2020).

313. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/ (дата обращения: 14.02.2020).

314. Федеральный закон РФ № 120-ФЗ от 24 июня 1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/ = (дата обращения: 14.02.2020).

315. Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (дата обращения: 14.02.2020).

316. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.11.2019).

317. Федотова, В. Г. Хорошее общество / В. Г. Федотова. – М. : Прогресс-Традиция, 2005.

318. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. – СПб. : СПбГУП, 2011.

319. Феофанов, К. А. Социальная аномия: обзор подходов американской социологии / К. А. Феофанов // СОЦИС. – 1992. – № 5. – С. 88–92.

320. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004.

321. Философия : учебник / отв. ред. : В. Д. Губин, Т. Ю. Сидорина, В. П. Филатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ТОН – Остожье, 2001.

322. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991.

323. Фоменко, В. Т. Система ценностей современного школьника / В. Т. Фоменко, Т. И. Кульпина // Ученик в структуре личностно-ориентированного образования. – Ростов-н/Д., 1997.

324. Франкл, В. О смысле жизни. Теории личности в западно-европейской и американской психологии / В. Франкл. – Самара : Бахрах, 1996.

325. Франкл, В. Логотерапия : пер. с англ. / В. Франкл ; под. ред. У. С. Сахакиан // Техники консультирования и психотерапии. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000.

326. Фромм, Э. Революция надежды / Э. Фромм ; пер. с англ. В. А. Певчева. – М. : АСТ, 2006.

327. Фромм, Э. Мужчина и Женщина / Э. Фромм. – М. : АСТ, 1998.

328. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция: к изучению дисциплины / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007.

329. Фурманов, И. А. Виктимизация школьников со стороны сверстников (на примере российской и белорусской выборок) / И. А. Фурманов, Л. И. Дементий, В. Е. Купченко // Вестник Омского университета. – 2015. – № 2. – С. 30–38.

330. Харчев, А. Г. Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. – М. : Изд-во Мысль, 1979.

331. Хвыля-Олинтер, Н. А. Интернет-фактор в ценностном развитии молодежи России / Н. А. Хвыля-Олинтер // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 2016. – № 5. – С. 104–109.

332. Хорни, К. Невроз и развитие личности / К. Хорни ; пер. с англ. Е. И. Замфир. – М. : Смысл, 1998.

333. Храмцова, Ф. И. Формирование социального иммунитета студенческой молодежи средствами культурно-досуговой деятельности / Ф. И. Храмцова // Вестник БарГУ. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. – 2014. – № 2. – С. 43–48.

334. Хрущинская, М. Несколько педагогических замечаний о малолетних преступниках / М. Хрущинская // Особые суды для малолетних. – 1915. – №7. – С. 21–22.

335. Целуйко, В. М. Психология современной семьи / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС, 2004.

336. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС, 2004.

337. Чернышкова, М. П. Криминальная субкультура в среде несовершеннолетних, содержащихся в местах лишения свободы, и

профилактика ее распространения / М. П. Чернышкова, М. Г. Дебольский // Прикладная юридическая психология. – 2016. – № 2 (35). – С. 41–47.

338. Чудновский, В. Э. Судьба вашего ребенка для родителей / В. Э. Чудновский ; под ред. А. С. Спиваковской // Популярная психология для родителей : сборник. – 2-е изд., испр. – СПб. : Союз, 1997.

339. Шакурова, М. В. Социальное воспитание в школе : учебное пособие для академического бакалавриата / М. В. Шакурова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018.

340. Шварц-Салант, Н. Нарциссизм и трансформация личности. Психология нарциссических расстройств личности / Н. Шварц-Салант. – М. : Класс, 2017.

341. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1998.

342. Яковлева, Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Н. Н. Яковлева ; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003.

343. Шишковец, Т. А. Справочник социального педагога / Т. А. Шишковец. – М. : ВАКО, 2005.

344. Шкирков, В. Ф. Организация профессионально-ориентированного обучения учащихся суворовского военного училища, склонных к девиантному поведению : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Ф. Шкирков. – Йошкар-Ола, 2012.

345. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд. – М. : Екатеринбург : Академический Проект ; Деловая книга, 2006.

346. Штомпка, П. Социология социальных изменений (недоступная ссылка) / П. Штомпка ; пер. с англ. ; под ред. В. А. Ядова. – М. : Аспект-Пресс, 1996.

347. Шумейко, А. С. Ретроспектива анализа Женевской декларации прав ребенка 1924 года / А. С. Шумейко // Новая наука: от идеи к результату. – 2015. – № 52. – С. 68–73.

348. Щепанская, Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры / Т. Б. Щепанская. – М. : ОГИ, 2004.

349. Щепаньский, Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. – М. : Прогресс, 1969.

350. Щуркова, Н. Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания / Н. Е. Щуркова, Е. П. Павлова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004.

351. Шумилов, В. М. Международное экономическое право : учебник / В. М. Шумилов. – М. : Юрайт. – 624 с.

352. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2002.

353. Экономика и право. XXI век. – М. : Юркомпани. – 2014. – № 2 – С. 78–85.

354. Экстремизм в среде петербургской молодежи: анализ и проблемы профилактики / под ред. А. А. Козлова. – СПб. : Химиздат, 2003.

355. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – М., 2013. – URL: <https://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and...index.htm> (дата обращения: 25.12.2019).

356. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Российская акад. наук, Ин-т философии РАН. – М. : Канон+, 2009.

357. Эриксон, Э. Детство и общество : монография / Э. Эриксон ; пер. с англ., науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Ленато, 1996.

358. Ягнюк, К. В. Природа эмпатии и ее роль в психотерапии // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – № 1. – С. 52–65.

359. Яковлева, Н. Ф. Актуальные проблемы социализации воспитанников интернатных учреждений: дополнительная профессиональная образовательная программа / Н. Ф. Яковлева. – 2-е изд. – М. : ФЛИНТА, 2014.

360. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001.

361. Allen, V. Development of conformity and independence / V. Allen, D. Newtonson // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1972. – Vol. 22. – Pp. 18–30.

362. Griffiths, M. A 'components' model of addiction within biopsychosocial framework / M. A. Griffiths // *Journal of Substance Use*. – 2005. – № 10 (4).

363. Griffiths, M. Internet addiction – time to be taken seriously / M. Griffiths // *Addiction Research*. – 2000. – № 8 (5).

364. Griffiths, M. The role of context in online gaming excess and addiction: some case study evidence / M. Griffiths // *International Journal of Mental Health and Addiction*. – 2010. – № 8.

Учебник

Ульянова Ирина Валентиновна,
доктор педагогических наук, доцент
Ерофеева Мария Александровна,
доктор педагогических наук, доцент

Социальная педагогика



Редактор: *Тарасова Т. С.*
Компьютерная верстка: *Тарасова Т. С.*

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12

Подписано	в	печать	Формат 60×84 1/16	Тираж	500 экз.
29.12.2020					
Заказ № 166			Цена договорная	Объем	21,4 уч.-изд. л. 32,3 усл. печ. л.