

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра педагогики

Т.В. Коновалова

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2008

УДК 271.044.3

ББК 74.20

К 64

Рецензенты:

д-р педагог. наук, проф. М.Д. Горячев,
д-р педагог. наук, проф., член-корр. РАО В.П. Бездухов

Коновалова Т.В.

К 64 Социальная педагогика: учебное пособие / Т.В. Коновалова; Федеральное агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2008. – 186 с.

В пособии освещаются актуальные вопросы, касающиеся теоретических и практических основ социальной педагогики. Рассмотрены истоки социальной педагогики, ее сущность и основные задачи на современном этапе, основные концепции и ключевые понятия. Социальная педагогика рассматривается автором как часть общей педагогики, теория социальных отклонений, теория и практика решения социальных проблем ребенка.

Учебное пособие включает теоретические материалы к курсу «Социальная педагогика», задания для самоконтроля, темы семинаров и списки рекомендуемой литературы для самостоятельной подготовки.

Пособие предназначено для студентов специальности «Социальная педагогика» и «Социальная работа» или студентов бакалавриата педагогики (профиль «Социальная педагогика»).

УДК 271.044.3

ББК 74.20

- © Коновалова Т.В., 2008
- © Самарский государственный университет, 2008
- © Оформление. Издательство «Самарский университет», 2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Часть 1. Научно-практические основы социальной педагогики...	5
Тема 1. Социальная педагогика, ее сущность и задачи.....	5
Тема 2. Философские, этнографические, историко-культурные, социологические, медико-психологические истоки социальной педагогики	6
Тема 3. Социальная педагогика как часть общей педагогики, ориентированная на анализ социальных основ воспитания	20
Тема 4. Социальная педагогика как теория социальных отклонений	28
Тема 5. Семья, школа, улица как сферы социального самоопределения ребенка	38
Тема 6. Социальная педагогика как теория и практика решения социальных проблем человека (ребенка)...	54
Тема 7. Возможности педагога в решении социальных проблем ребенка	61
Тема 8. Функции социально-педагогической деятельности	72
Тема 9. Деятельность социального педагога в полиэтнической и поликультурной среде.....	75
Тема 10. Социально-педагогические проблемы детей-мигрантов	79
Тема 11. Посредничество и сопровождение в системе социально-педагогической деятельности	83
Часть 2. Основные концепции социальной педагогики	97
Тема 1. Предмет, задачи, принципы, методы социальной педагогики	97
Тема 2. Философия социального воспитания	110
Тема 3. Социология социального воспитания	120
Тема 4. Содержание и организация социального воспитания ..	128
Тема 5. Системно-ролевая теория формирования личности ребенка	137
Тема 6. Воспитание как педагогический компонент социализации ребенка	144
Тема 7. Формирование образа жизни, достойной Человека	154
Тема 8. Воспитание ребенка как человека культуры	162
Тема 9. Педагогическая поддержка ребенка и процесса его развития.....	170
Семинары	177
Заключение	181
Список рекомендуемой литературы	182

ВВЕДЕНИЕ

Изучение социальной педагогики и концепций социализации является важным условием подготовки специалистов различных сфер, поскольку влияет на формирование профессиональной и общей культуры, дает знание о процессе развития теории и практики социального воспитания, систематизирует представление о взаимодействии личности и социальной среды.

В целях подготовки квалифицированных специалистов учебное пособие разделено на две части: научно-практические основы социальной педагогики; основные концепции социальной педагогики. Каждая часть включает темы, знание которых необходимо будущему специалисту для реализации социально-педагогической составляющей своей профессиональной деятельности.

В первой части рассматриваются цель, задачи, истоки социальной педагогики, ее актуальные проблемы на современном этапе и роль социального педагога в процессе их решения. Изучение этих аспектов позволит студентам узнать об истоках социальной педагогики, понять сущность и содержание социально-педагогической деятельности, особенностей ее реализации. Вторая часть пособия знакомит с взглядами известных ученых и практиков на социальную педагогику и социализацию подрастающего поколения. Оно содержит сведения о концепциях социальной педагогики, процессе ее становления как науки, практики и дисциплины, взаимосвязи с философией, педагогикой и социологией.

Студенты, завершившие изучение курса «Социальная педагогика», должны:

- иметь представление: о научно-практических основах социальной педагогики, проблемах развития личности ребенка в процессе его социализации, социальном контроле, инновационных процессах в сфере социальной педагогики, профессиональных требованиях к деятельности социального педагога;

- знать: основные категории социальной педагогики и ее концепции, ее место в системе наук о человеке; состояние и педагогическое воздействие социальной среды; содержание, формы и методы социального воспитания детей; способы диагностики личности и социальной среды, анализа и прогнозирования социально-педагогической работы; систему государственных и общественных институтов социальной сферы; правовые основы профессиональной деятельности;

- уметь: реализовывать в процессе работы принципы социальной педагогики, осуществлять выбор методов социально-педагогической деятельности в соответствии с проблемами ребенка, его возрастными и индивидуальными особенностями, эффективно взаимодействовать и конструктивно разрешать социально-педагогические ситуации, проводить исследование личности и коллектива.

ЧАСТЬ 1. НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Тема 1. Социальная педагогика, ее сущность и задачи

Когда мы говорим о социальной педагогике, мы должны четко различать две ее взаимосвязанные стороны – научно-теоретические знания в этой области и собственно социально-педагогическую деятельность, т. е. работу социального педагога с ребенком или группой детей, со средой, в которой живет и развивается ребенок. Кроме того, социальная педагогика может выступать в качестве учебной дисциплины, изучаемой в учебных заведениях, в которой находят отражение факты и явления, доподлинно известные науке, излагаются дискуссионные вопросы.

Существует несколько подходов в определении сущности и специфики социальной педагогики: педагогика социальной работы (В.Г. Бочарова); социальное воспитание (А.В. Мудрик); педагогика социальной среды (В.Д. Семенов, Б.З. Вульф); педагогика социального воспитания (М.А. Галагузова); педагогика социальной среды (Л.В. Мардахаев). Актуальным является мнение ученых о том, что цель социально-педагогической деятельности – преодоление конфликтов между личностью и обществом, личностью и социальной группой и т.д. Таким образом, гармонизация взаимоотношений между людьми составляет суть социальной функции этой отрасли знаний и практики [16].

Задачи могут быть определены как частные, сравнительно самостоятельные цели в конкретных условиях. Обобщенно можно выделять следующие задачи, стоящие перед социальной педагогикой (В.И. Загвязинский и др.):

- 1) научное обеспечение социализации личности в гармоническом единстве с ее индивидуальным развитием;
- 2) педагогическое регулирование отношений, влияющих на процессы социализации личности;
- 3) преобразование социально-педагогической действительности в целях создания благоприятных условий для жизнедеятельности личности, ее социализации, развития и успешной интеграции в общество;
- 4) исследование возможностей многопланового влияния педагогической науки на социум и процесс социализации личности;
- 5) изучение способов и условий использования и умножения педагогического потенциала социума [15].

А.В. Мудрик подчеркивает, что перед социальной педагогикой стоят задачи в соответствии с ее различными статусами. Выступая как отрасль научного знания, социальная педагогика позволяет получить информацию о трудностях человека в процессе социализации и путях уменьшения влияния неблагоприятных факторов на социализацию. Социальная педагогика как учебный предмет имеет своей задачей охарактеризовать картину социально-педагогической действительности. Решение этой задачи предполагает овладение студентами определенными знаниями, приобретение и развитие определенных профессиональных и личностных качеств.

Задания для самоконтроля

1. Какова главная идея курса «Социальная педагогика»?
2. Назовите задачи социальной педагогики.
3. Ответьте на вопрос, какое место занимают педагогика и социальная педагогика в системе наук о человеке?. Ответ оформите в виде рисунка или схемы.

Литература

1. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 1999.
2. Горячев, М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев. – Самара, 1998.
3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 1999.
4. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.

Тема 2. Философские, этнографические, историко-культурные, социологические, медико-психологические истоки социальной педагогики

Возникновение социальной педагогики и социального воспитания связано с историко-культурными, этнографическими традициями и особенностями народа, зависит от социально-экономического развития государства, опирается на религиозные и нравственно-этические представления о человеке и человеческих ценностях [1].

Если говорить о социальной педагогике как области практической деятельности, то, по мнению М.А. Галагузовой, необходимо четко разграничивать социально-педагогическую деятельность как официально признанную разновидность профессиональной деятельности и конкретную, реальную деятельность организаций, учреждений, отдельных граждан по оказанию помощи нуждающимся в ней людям [30].

Социально-педагогической деятельности как профессии до недавнего времени не было. Что же касается реальной деятельности общества по оказанию помощи обездоленным детям, пожилым людям, больным, то она имеет глубокие исторические корни. Однако отношение к таким людям в разных государствах на разных этапах их развития было различным – от физического уничтожения слабых и неполноценных людей до полной интеграции их в общество, что определялось характерной для данного социума ценностной позицией, идеологическими, социально-экономическими, нравственными воззрениями.

Тенденции развития социальной педагогики за рубежом. Социальная педагогика выделилась из педагогики недавно. Сама педагогика оформилась в самостоятельную научную область только в XVII в., что связано с именем Яна Амоса Коменского (1592-1670) и его работой «Великая дидактика», в которой был определен предмет исследования этой науки. До этого времени, не будучи самостоятельной наукой, педагогика развивалась в рамках философии, которая занимается исследованием проблем роли и места человека в мире, смысла жизни, значения культуры и религии в становлении личности.

Социальная педагогика всегда присутствовала в педагогике как ее неотъемлемая составляющая, развивалась в ее русле вместе с ней. Поэтому не случайно ученые, занимающиеся исследованием истории социальной педагогики, находят ее истоки и предпосылки в работах философов и педагогов. В развитии социальной педагогики можно выделить ряд периодов [12; 24].

1. Начальный период (с древнейших времен до XVII века). Связан с осмыслением практики воспитания и формированием педагогической и социально-педагогической мысли. В этот период происходит становление воспитания как социального явления, его преобразование из стихийного действия в осознанную деятельность, возникают различные теории воспитания. Переход от первобытнообщинного строя к рабовладельческому, затем к феодальному, зарождение капиталистических отношений выдвинули свои проблемы воспитания и защиты ребенка.

Еще в античности были высказаны следующие основополагающие социально-педагогические идеи: начинать воспитание с раннего возраста; учитывать природу ребенка и влияние окружающей среды, социальные факторы в процессе обучения; опираться на авторитет взрослых (прежде всего родителей). В V в. Демокрит говорит о зависимости воспитания от общественных условий, Платон в V-IV вв. ставит судьбу общества в зависимость от образования и воспитания всех его граждан. Аристотель в IV в. рассматривает воспитание и обучение как фактор обеспечения стабильности общества и выдвигает идею единства физического, умственного и нравственного развития человека.

Период Возрождения связан с развитием гуманистических идей в воспитании ребенка. К этому времени относятся идея создания итальянским педагогом Витторино Да-Фельтре (1378-1446) одной из первых в истории школы интернатного типа («Дом радости»); идеи бессловесного обучения и воспитания Т. Мора и Т. Кампанеллы.

2. Второй период (XVII-XIX вв.). Характеризуется развитием ведущих идей и научных концепций социальной педагогики, становлением ее как науки.

В Новое время с утверждением буржуазных порядков и осознанием познавательной и экспериментально-практической деятельности как фактора общественного развития появляются концепции прагматического

воспитания. В педагогических сочинениях Я.А. Коменского высказывается мысль о непрерывном овладении каждым человеком на протяжении всей жизни пансофией (истинным, подлинным знанием). В книге Дж. Локка «Мысли о воспитании» в соответствии с нарождающейся системой буржуазных ценностей излагается программа обучения и воспитания будущего джентльмена, содержание которой носило реальный характер и облегчало ему вхождение в жизнь.

XVIII и XIX вв. вошли в историю как периоды буржуазно-демократических революций. Педагоги, философы, социологи, психологи ищут решение социально-педагогических проблем через сотрудничество с общественностью и государством, утверждается мысль об обучении и воспитании как созидательно-преобразующих факторах развития общества. Вопросы воспитания рассматривались в русле идей преобразования общества, наделяния всех людей равными правами, реальной свободой. В этот период социальная педагогика развивается в тесной связи с практической социально-педагогической деятельностью.

Для XIX в. характерен процесс отделения социальной педагогики от педагогики, влияния на ее развитие, кроме философии и педагогики, других наук (психологии, социологии, антропологии, медицины и др.). Таким образом, наряду с процессом отделения социальной педагогики от педагогики одновременно шел процесс ее интеграции с другими науками.

Известные педагоги реализуют свои идеи на практике, создавая приюты для детей-сирот и беспризорных, детские сады, школы и другие учреждения для детей с различными проблемами. На этой почве активно развивается концепция свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо (1712-1778), согласно которой воспитание – естественный процесс, нуждающийся в защите от влияния цивилизации до тех пор, пока собственные возможности молодого человека не разовьются достаточно, а педагогическая цель – способность человека жить в соответствии со своей человеческой природой. Впоследствии предпринимались попытки использования его идей на практике: пастор И.Ф. Оберлин (1740-1826) создал прототип дошкольного заведения в эльзасской деревне Бон де ля Рош, в котором организовал работу с детьми, обучение женщин методам и приемам воспитания, надзора за детьми, общественное строительство и сельскохозяйственный кредитный союз; в Англии его замысел непосредственно использовал Р. Оуэн (придал своему кооперативу воспитательное значение), в Германии – Т. Флиднер (организовал обучение учителей, воспитателей дошкольных заведений в своем филантропическом учреждении в Кайзерсверте в 1836 г.) [12; 9].

Существенный вклад в развитие социальной педагогики внес швейцарский реформатор И.Г. Песталоцци (1746-1827), на которого сильное влияние оказали идеи Руссо, Вольтера, но чьи собственные принципы развивались в основном в процессе организованных им болезненных, но бесполезных экспериментов. Он также относился к цивилизации как к бедст-

вию, но предлагал возвращаться не к природе, а к социальным узам семьи, деревенской жизни. Все его проекты (модель сельской фермерской общины, приют для сирот, школа по месту жительства), учение о роли труда в воспитании и саморазвитии ребенка, теория элементарного образования, личная педагогическая работа с сиротами – имеют существенное социальное значение: воспитание важных человеческих качеств.

Также существовали идеи, которые не угрожали существованию власти имущих, но в то же время обеспечивали развитие экономики: проект образовательного комплекса Р. Оуэна, который не получил государственной поддержки; концепция «гражданского воспитания» Г. Кершенштейнера (народная «трудовая» школа должна учить детей повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности).

В конце XIX в. социальная педагогика выделяется в самостоятельную область, что связано с именами, прежде всего, немецких ученых – Адольфа Дистервега и Пауля Наторпа.

3. Третий период (с начала XX в. до наших дней). Период развития социальной педагогики как самостоятельной науки и практики, дискуссий о ней: ее месте среди других педагогических наук; является она наукой или только областью практической деятельности; как соотносятся социальная педагогика и социальная работа, каковы проблемы социализации молодежи.

Обучение и социальное воспитание рассматриваются правящими кругами как средство развития человека как индивида и члена социума; как способ стабилизации господствующих социальных, политических порядков; как целенаправленные средства социализации человека на протяжении всего возрастного развития. Во многих странах разрабатываются программы образования и культурного развития.

Учеными ставится вопрос о необходимости исследования обучения и воспитания с точки зрения процессов взросления (Г. Рот и И. Дерболов); об оказании молодежи помощи в быстрой адаптации к социальной системе и противостоянии негативным отклонениям от норм поведения (Е. Молленхауэр).

Существенные изменения происходили в принципах обучения и воспитания «аномальных людей». Во 2-й половине XX в. становится актуальной парадигма единого общества, включающего людей с различными проблемами, утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в развитии в общество, зарождается новая терминология («дети с особыми нуждами», «дети с проблемами»).

Во многих странах термины «педагогика», «социальная педагогика», «социальный педагог» вообще не употребляются. Так, в США в учебных заведениях вместо педагогики студенты изучают курс философии образования, а область практико-ориентированной помощи людям относится

к социальной работе; в Бельгии используется термин «ортопедагогика», близкий к понятиям «специальная педагогика» и «социальная педагогика». Однако в Германии и в Норвегии социального педагога рассматривают как специалиста, обученного методам работы с семьей, профилактики отклонений в поведении детей [12].

Существенный вклад в развитие социальной педагогики внесли немецкие ученые. Термин «социальная педагогика» введен в дискуссию о воспитании в 1844 г. К. Магером и далее распространен А. Дистервегом. В немецкой литературе прослеживаются два направления, предполагающие его различные трактовки.

Представителями первого были К. Магер, П. Наторп (20-е годы XX века), Б. Борнеманн, которые рассматривали социальную педагогику как принцип педагогики.

Согласно К. Магеру, социальная педагогика имеет нечто общее с социальной стороной воспитания, т.е. речь идет о социальном аспекте воспитания и соответствующих ему задачах. Со времен К. Магера в развитии социальной педагогики рассматриваются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество.

Пауль Наторп (1854-1924) рассматривал социальную педагогику как часть, аспект общей педагогики, ее принцип. Ученый исследовал социальную педагогику, задачами которой являются воспитание солидарности и общественности, применительно к работе с молодежью. В начале XX в. П. Наторп выдвинул идею интеграции воспитательных сил общества с целью распространения культуры и просвещения в народе. Для этого он призывал создать воспитательные союзы. Всю эту деятельность он назвал социальной педагогией.

Е. Борнеманн выделил две задачи социальной педагогики: способствовать самостоятельности человека в социальных группах и социальной общности; заботиться о культуре и гуманистическом развитии общества.

Второе направление отражено в трудах А. Дистервега (1790-1866), Г. Ноля, Г. Боймер (20-30-е годы XX в.), К. Молленхауэра (50-е годы). Начиная с А. Дистервега, представители этого направления пытаются решить социальные проблемы своего времени: социальная незащищенность рабочего класса, образование народа, беспризорность и др.

По мнению А. Дистервега, социальная педагогика – это педагогическое воздействие, посредством которого оказывается помощь бедным в определенных социальных ситуациях, т.е. речь идет о педагогическом аспекте общественного развития и его задачах.

Герман Ноль (1879-1960) видел задачу социальной педагогики в экстренной помощи, которая необходима в том случае, если семья и школа не могут по каким-либо причинам выполнять свои функции. Данные идеи нашли отражение в принятом в 1922 г. законе о благотворительной деятельности молодежи, который стал первым государственным документом

в Германии по регулированию воспитания молодежи вне школы. С тех пор социальная педагогика стала на практике «педагогикой экстренных случаев», которая должна была восполнять существующие в семье и школе пробелы по воспитанию молодежи.

Гертруда Боймер, в отличие от сторонников первой точки зрения, считала социальную педагогику не принципом, а составной частью педагогики: все, что не относится к воспитанию в семье и школе, является проблемами социальной педагогики.

К. Молленхауэр, изучая понятие и проблемы беспризорности, отмечал необходимость создания третьего пространства воспитания (кроме семьи и школы) – государственной помощи, при условии, если отдельные общественные институты не в состоянии решить эту проблему ребенка. При этом социальная педагогика должна заниматься не столько вопросами культурного содержания, сколько проблемами развития подрастающего поколения и включения его в общество [7].

В 60-е годы это направление окончательно складывается и обосновывает свои позиции – теоретическое осмысление и обоснование социального воспитания как: помощи детям, совершившим правонарушения; внешкольной работы по месту жительства; воспитательной работы в домах ребенка, детских школах, школах-интернатах и других учреждениях.

Вместе с развитием социальной педагогики как науки в Германии активно развивается сфера профессиональной деятельности специалиста в области социальной педагогики: с 1908 г. начата подготовка социальных педагогов; с начала 70-х годов в университетах Германии ведется обучение социальных педагогов с высшим образованием.

Следует отметить, что в Германии, наряду с социальной педагогикой, на протяжении XX века активно развивается как самостоятельная область знания и практической деятельности социальная работа. Поскольку профессиональная деятельность социальных педагогов и социальных работников имеет много общего, она регулируется единым стандартом, в котором названия этих специалистов употребляются как синонимы: специалист по социальной работе / социальный педагог. Они выполняют в обществе следующие функции: воспитательную, информационную, консультативную, поддержки, помощи, организации, защиты и представление интересов клиента. Существенными отличиями социальной педагогики от социальной работы являются следующие: традиционные адресаты социальной педагогики – дети и молодежь; акценты в работе – на помощи в воспитании и образовании [12].

Тенденции развития социальной педагогики в России. В России развитие социальной педагогики – и как области научного знания, и как сферы профессиональной и практической деятельности, и как учебной дисциплины – имеет свои особенности.

В истории педагогической мысли России важное место издавна занимала забота о сиротах и обездоленных, т.е. о тех, работу с которыми А.Ф. Диссервег называл социальной педагогией.

Традиции сострадательного отношения к немощным и обездоленным людям прослеживаются на всех этапах развития российского общества. Милосердие – это готовность помочь кому-либо из человеколюбия, сострадания, готовность делать добро всякому. Благотворительность – оказание частными лицами или организациями безвозмездной и, как правило, регулярной помощи нуждающимся людям; на современном этапе – одна из важнейших составляющих общественной жизни практически каждого государства, имеющая свою юридическую базу и различные организационные формы [6; 30].

Развитие благотворительности в России также проходило в несколько этапов [30].

1 этап – IX-XVI вв. В этот период благотворительностью занимались отдельные лица и церковь, она не включалась в обязанности государства. Например, великий князь Владимир, призывая заботиться о ближнем, быть милосердным и терпеливым, совершать добрые дела, учредил училища для обучения детей знатных, среднего состояния и убогих, видя в их образовании одно из главных условий развития государства. Князь Ярослав, принявший престол в 1016 г., учредил сиротское училище, в котором обучал на своем иждивении 300 юношей.

В период междоусобиц и войн церковь создала систему монастырей, где находили приют нищие и страждущие, обездоленные, сломленные физически и морально, взяла на себя выполнение трех важнейших функций: обучения, лечения, призрения. Монастыри и крупные храмы содержали больницы, богадельни или приюты. Священник Преподобный Серафим Саровский, старец Амвросий, Сергей Радонежский и др. учили соблюдать нравственные заповеди, относиться уважительно к людям, заботиться о детях, совершать акты милосердия и любви к ближнему.

Простые люди часто оказывали поддержку друг другу, и в первую очередь – детям. Сложившаяся еще в догосударственный период традиция заботиться о ребенке всей родовой общиной была продолжена скудельниками. Скудельница – это общая могила, в которой хоронили людей, умерших во время эпидемий, замерзших зимой и т. п. При скудельницах находились сторожки, куда привозились брошенные дети. Занимались их призрением и воспитанием скудельники – люди, которые выполняли роль воспитателя, следили за физическим развитием детей, передавали им нравственные правила человеческого общежития. Содержались сироты в ску-

дельницах за счет подаяний населения окрестных сел и деревень. Люди приносили одежду, обувь, продукты питания, игрушки.

К началу XVI в. в деле оказания помощи нуждающимся наметилась новая тенденция, связанная с благотворительной деятельностью государства. На Стоглавом Соборе в 1551 г. Иван Васильевич Грозный высказал идеи: о необходимости выявлять всех нуждающихся в помощи – убогих и нищих; строить для них специальные богадельни и больницы.

II этап – с начала XVII в. до реформы 1861 г. Происходит зарождение государственных форм призрения, открываются социальные учреждения, появление которых связывают с именем царя Федора Алексеевича и его указом (1682 г.), где говорилось о необходимости обучения детей грамоте и ремеслам.

Петр I создает государственную систему призрения нуждающихся; выделяет категории нуждающихся, вводит превентивные меры борьбы с социальными пороками, регулирует частную благотворительность, закрепляет законодательно свои нововведения. Так, при Петре I детство и сиротство становятся объектом попечения государства. В 1706 г. открываются приюты для «засорных младенцев», куда было приказано брать незаконнорожденных с соблюдением анонимности происхождения; за их «погубление» грозила смертная казнь. Младенцев обеспечивало государство, и в казне были предусмотрены средства на содержание детей и обслуживающих их людей. Когда дети подрастали, их отдавали в богадельни или приемным родителям; детей старше 10 лет – в матросы, подкидышей или незаконнорожденных – в художественные училища.

Благотворительная деятельность Российского императорского двора, прежде всего его женской половины, становится традицией. Екатерина Великая реализует замысел Петра I, построив в Москве (1763 г.) и Петербурге (1772 г.) императорские воспитательные дома для «засорных младенцев». Мария Федоровна, жена Павла I, проявляла большую заботу о сиротах, а в 1797 г. она в докладе императору о работе воспитательных домов и приютов предлагает отдавать младенцев-сирот на воспитание в государевы деревни к крестьянам «доброго поведения», когда они окрепнут после оспопривития. Мальчики должны были жить в приемных семьях до 18 лет, девочки – до 15, они вступали в брак в деревне, а их будущее управлялось органами общественного призрения. Так было положено начало системе воспитания сирот в семьях. Для подготовки к такой работе Мария Федоровна на собственные средства открывала педагогические классы при воспитательных домах и пепиньерские классы – в женских гимназиях и институтах, которые готовили учительниц и гувернанток. Ею же в 1798 г. было основано Попечительство о глухонемых детях [24; 30].

* Пепиньерка – девушка, окончившая среднее закрытое учебное заведение и оставленная при нем для педагогической практики.

В этот же период начинают создаваться общественные организации, самостоятельно выбирающие объект помощи. Так, при Екатерине II (середина XVIII в.) в Москве открывается государственно-филантропическое «Воспитательное общество». В 1842 г. в Москве создается опекунский совет детских приютов, который возглавляет княгиня Н.С. Трубецкая. Первоначально деятельность совета была сосредоточена на организации свободного времени бедных детей, остающихся в дневное время без присмотра родителей. Позднее при совете стали открываться отделения для сирот, а в 1895 г. — больница для детей московских бедняков.

Александр I обращает свое внимание на детей с нарушением зрения. По его приказу в Петербург был приглашен знаменитый французский учитель Валентин Гаюи, который разработал оригинальную методику обучения слепых детей. С этого времени начинают строиться учреждения для этой категории детей, а в 1807 г. открывается первый институт слепых, где обучалось 15 детей.

III этап — с 60-х гг. XIX в. до начала XX в. В этот период происходит переход от государственной благотворительной деятельности к частной благотворительности. Зарождаются общественные филантропические организации, например «Императорское человеколюбивое общество», в котором были сосредоточены денежные благотворительные пожертвования частных лиц, включая особ императорской фамилии.

Как и в Западной Европе, в России постепенно формировалась сеть благотворительных учреждений, а благотворительная помощь стала охватывать широкий круг детей с разными проблемами (болезнь, дефект развития, сиротство, бродяжничество, беспризорность, проституция, алкоголизм и т. д.), были организованы приюты для глухонемых, слепых детей, детей-инвалидов, где их обучали ремеслам.

Попечительство о глухонемых детях, основанное императрицей Марией Федоровной, содержало за счет своих средств школы, учебные мастерские, приюты и убежища для детей, выдавало пособия семьям, имеющим глухонемых иждивенцев. Бедные воспитанники состояли на казенном обеспечении. Основным источником дохода Попечительства было материальное пожертвование всех церквей и монастырей, которое собиралось на пятой неделе после Пасхи. В училища принимались дети от 7 до 11 лет на полное казенное содержание в случае крайней нужды.

В 1882 г. открылось Общество попечения о бедных и больных детях «Синий крест», руководила которым Великая Княгиня Елизавета Мавриковна. В 1893 г. в рамках этого общества появилось отделение защиты детей от жестокого обращения. В это же время на средства частной предпринимательницы А.С. Балицкой был создан первый приют для калек и парализованных детей.

В конце XIX в. Общество призрения калек несовершеннолетнего возраста и идиотов открыло приют для детей-идиотов в Петербурге. Там же

врач И.В. Маляревский открывает врачебно-воспитательное заведение для умственно отсталых детей [24; 30].

Таким образом, система общественно-государственного призрения детей в России в конце XIX века представляла собой разветвленную сеть благотворительных обществ и учреждений, деятельность которых значительно опередила становление социальной педагогики в Европе. В этот период благотворительность принимает светский характер. Личное участие в ней воспринимается обществом как морально-нравственный поступок.

В XIX в. среди педагогических тем приоритетное место занимали вопросы обучения и воспитания детей в семье. П.Ф. Лесгафт в труде «Семейное воспитание ребенка и его значение» провозглашает принципы семейного воспитания: индивидуальный подход, уважение личности ребенка, развитие его самостоятельности и творчества, учет влияния взрослых и семейной сферы.

Истоки и предпосылки выделения социальной педагогики в самостоятельную область знания можно найти в трудах и практической деятельности К.Д. Ушинского, который первым поставил вопрос о целостности формирования личности в процессе обучения и воспитания; подчеркивал большую роль в этом процессе «непреднамеренных воспитателей» – природы, семьи, школы, общества, народа, его религии и его языка. В книге «Человек как предмет воспитания, или Педагогическая антропология» он показал, что воспитание счастливого человека осуществляется в процессе освоения соответствующей его склонностям и способностям деятельности.

Существенной чертой XX в. является зарождение профессиональной помощи и появление специалистов, организуются различные курсы, положившие начало профессиональному обучению кадров для социальных служб. В октябре 1911 г. на юридическом факультете Психоневрологического института была образована «Социальная школа», где была открыта кафедра общественного призрения, сделан первый набор студентов по специальности «общественное призрение». В 1910 и 1914 гг. состоялись первый и второй съезды деятелей социальной сферы.

В начале XX в. в России успешно развивалась система различных социальных служб. В 1902 г. действовало 11400 благотворительных учреждений, 19108 попечительских советов. Деньги шли на создание учебно-воспитательных учреждений, содержание домов для бедных детей, ночных приютов для бродяжек, народных столовых, амбулаторий и больниц. В обществе сохранялось и укреплялось положительное отношение к благотворительности.

В 1908 г. Е.С. Петуховой впервые организуются вспомогательные классы для умственно отсталых детей и классы для педагогически запущенных детей.

Одним из важнейших направлений деятельности ученых и практиков в этот период было построение системы воспитательно-исправительных учреждений, куда попадали нищие и беспризорные дети. В Москве при Городской думе действовал Благотворительный совет и образованная им специальная Детская комиссия, которая осуществляла статистический сбор данных о детях, исключенных из школы или выгнанных из приютов за дурное поведение; контролировала условия содержания малолетних преступников; содействовала в открытии детских приютов. Вопросам исправления малолетних преступников были посвящены съезды представителей русских исправительных заведений для малолетних (в период с 1881 до 1911 г. прошло 8 съездов). Широкий масштаб принимала просветительская деятельность по отношению к малолетним преступникам: читались лекции, проводились беседы по вопросам граждан в судьбе ребенка, совершившего правонарушение. Открывались благотворительные общества, которые на собственные деньги создавали учреждения для оказания помощи детям, вставшим на путь преступления.

IV этап – с 1917 г. до середины 80-х гг. XX в. Переломным моментом в развитии благотворительности в России стала Октябрьская революция 1917 г. Большевики осудили благотворительность как буржуазный пережиток, любая благотворительная деятельность была запрещена. Отделение церкви от государства, ее репрессирование закрыло путь церковной благотворительности. Государство взяло заботу о социально обездоленных на себя. Проблемой детской беспризорности, ее причинами занимались соцвосы – отделы социального воспитания при органах власти всех уровней, были созданы учреждения по социально-правовой охране несовершеннолетних, в вузах Москвы и Ленинграда начали подготовку специалистов для системы социального воспитания.

В этот период активно начала развиваться педология, которая ставила перед собой задачу на основе синтезированных знаний о ребенке и среде создавать детям условия развития и обучения, которые бы предохраняли детскую психику от перегрузок и позволяли безболезненно овладевать социальными и профессиональными ролями и т. д. В 20-30-е гг. проблему социальной реабилитации «трудных» детей и подростков (Первая опытная станция Наркомпроса, трудовая колония им. М. Горького и др.) решали А.С. Макаренко, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский и многие другие. Их деятельность была направлена на помощь детям, т. е. по сути они были социальными педагогами, а работа организованных ими детских опытных станций, коммун и других учреждений стала практическим воплощением социальной педагогики. Однако эволюционное развитие социальной педагогики в России не состоялось, т.к. произошел значительный разрыв между советской педагогикой и тем, что было накоплено педагогикой в дореволюционный период, а начиная с

конца 30-х гг. возникла и прочно укрепились тенденция замалчивания социальных проблем.

Система социального воспитания и педология фактически прекратили свое существование после постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». С 30-х гг. в сложившемся тоталитарном государстве произошла подмена общечеловеческих ценностей классовыми, провозглашение идеи построения самого совершенного и справедливого общества, ликвидации всех пережитков прошлого, в том числе и социальных бед, что сделало закрытыми тему социальных проблем и систему социальной помощи нуждающимся детям.

Социальные потрясения, связанные с Великой Отечественной войной (1941-1945 гг.), вновь обострили положение детей. К социально обездоленным детям стали относиться как к жертвам войны, государство пыталось решить их проблемы путем создания школ-интернатов для эвакуированных детей, расширения сети детских домов для детей воинов и партизан. Возрождается благотворительность, которая проявляется в открытии специальных счетов и фондов, в перечислении солдатами и офицерами денег для детей, в передаче личных сбережений населения на их нужды.

В 60-70-е гг. в педагогической науке и практике наметился поворот в сторону социальной педагогики, создания и развития ее организационных форм и институтов, возобновления теоретических исследований в области педагогики среды. Глубокие социальные потрясения, происходящие в нашем обществе в последние годы, кризисное состояние экономики, культуры, образования катастрофически ухудшили условия жизни и воспитания детей, что привело к росту преступности среди подростков и молодежи, числа беспризорных и безнадзорных детей, появлению проблем детского алкоголизма, проституции, наркомании, отклонений в физическом и психическом развитии.

В условиях реформирования общества изменилась и социальная политика государства. В 1990 г. Верховным Советом СССР была ратифицирована Конвенция ООН о правах ребенка, которая вступила в силу для Российской Федерации как правопреемника СССР с 15 сентября 1990 г. В статье 7 новой Конституции России записано, что в Российской Федерации «обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, развивается система социальных служб, устанавливаются государственные пенсии и иные гарантии социальной защиты». Приняты многочисленные нормативные акты: Закон об образовании, Указ Президента о социальной поддержке многодетных семей, Постановление правительства о неотложных мерах по социальной защите сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и др.

В начале 90-х годов были приняты и начали реализовываться три большие социальные программы: «Социально-психологическая поддерж-

ка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития», «Творческое развитие личности» и «Социальные службы помощи детям и молодежи»; тогда же были разработаны и по настоящее время действуют такие государственные социальные программы, как «Дети России», «Дети Чернобыля» и др.

В настоящее время вопросами социальной защиты и поддержки детства занимаются различные министерства и ведомства.

Повсеместно в стране создаются учреждения нового типа: центры социального здоровья семьи и детей, социальной реабилитации трудных подростков; открываются приюты для детей, убегающих из дома; работают социальные гостиницы и телефоны доверия, а также многие другие службы, оказывающие социальную, медицинскую, психологическую, педагогическую и иные виды помощи.

Благотворительность возвращается на новой, законодательно закрепленной основе. Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» вызвал процесс бурного развития благотворительных фондов, ассоциаций, союзов, объединений. В настоящее время успешно действуют Фонд милосердия и здоровья, Детский фонд, благотворительный фонд «Белый журавлик» и многие другие, которые оказывают социальную защиту и помощь детям, оставшимся без попечения родителей, воспитанникам детских домов. Организованы и действуют профессиональные ассоциации социальных педагогов и социальных работников, набирает силу волонтерское движение, оказывающее помощь и поддержку нуждающимся детям.

В 1991 г. в России был официально введен институт социальной педагогики. В системе профессионального образования была утверждена новая специальность «Социальная педагогика», разработана квалификационная характеристика социального педагога, а также внесены соответствующие дополнения в квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Тем самым юридически и практически были заложены основы новой профессии [12; 13].

Таким образом, в 1990-е гг. социальная педагогика была введена императивно, «сверху». Это привело к тому, что научная и практическая сферы социальной педагогики начали развиваться одновременно и в отрыве друг от друга: практика не могла опереться на научные знания, так как науки еще фактически не было, а науке нечего было осмыслять, поскольку сфера практической деятельности только начала формироваться. Это отразилось и на становлении социальной педагогики как учебного предмета, что обусловило наличие спорных вопросов, различных точек зрения относительно сущности тех или иных категорий и понятий, предмета социальной педагогики.

Этой областью науки стали заниматься многие научные коллективы: Центр социальной педагогики Российской академии образования (РАО),

Академия социального образования, научные коллективы педагогических университетов в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Омске и др. городах; общественные объединения. Для становления и развития социальной педагогики в России имеет большое значение опыт других стран [30].

Задания для самоконтроля

1. Что Вы понимаете под истоками социальной педагогики?
2. Назовите истоки социальной педагогики:
 - философские,
 - этнографические,
 - историко-культурные,
 - социологические,
 - медико-психологические.
3. На примере деятельности конкретных ученых раскройте взаимосвязь преемственности или новаторства в развитии социально-педагогической теории и практики.

Литература

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М., 2000.
2. Горячев, М.Д. Социальная опека над ребенком / М.Д. Горячев. – Самара, 1998.
3. Горячев, М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев. – Самара, 1998.
4. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.

Тема 3. Социальная педагогика как часть общей педагогики, ориентированная на анализ социальных основ воспитания

Социальная педагогика – это составная часть педагогики. Термин «социальная педагогика» отражает процессы интеграции (объединение ряда самостоятельных наук, которые изучают один объект, но с разных точек зрения), дифференциации и специализации (разделения основной науки на ряд более частных областей, развивающихся самостоятельно) в педагогике. Например, на стыке педагогики с различными науками выделились самостоятельные области исследования: с философией – философия образования; с социологией – социология образования; с психологией – педагогическая психология. Некоторые из специализированных областей в педа-

гогической науке оформились в самостоятельные отрасли педагогики, такие как дошкольная педагогика, специальная педагогика и др. К их числу может быть отнесена и социальная педагогика.

В поле зрения социальной педагогики находятся те же процессы и явления, которые изучаются педагогикой, но рассматриваются они в определенном, специфическом аспекте. Эта специфика отражена в слове «социальная». Понятием «социальный» объединяется все, что связано с совместной жизнью людей, с различными формами их общения и взаимодействия. Таким образом, социальная педагогика особо выделяет в процессах воспитания и образования те аспекты и явления, которые связаны с включением ребенка в совместную жизнь в обществе, его вхождением в общество, приобретением социального опыта, т.е. с процессом социализации [30].

Социальная педагогика, как и любая другая наука, имеет свой понятийный аппарат, научные категории (наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные свойства и отношения явлений действительности и познания). Социальная педагогика, являясь наукой интегративной, использует в своем категориальном аппарате термины и понятия других наук (педагогики, социологии, философии, психологии и др.), дополняя заимствованные понятия специфическим для социальной педагогики смыслом. Одним из заимствованных понятий является понятие социализации.

В науку о человеке термин «социализация» пришел из политэкономии, где использовался в значении «обобществление земли, средств производства и т.п.». Ф.Г. Гиддингс в 1887 г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни». В последней трети XIX в. понятие социализации стало активно исследоваться социологами и социальными психологами. К середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Практически до 60-х гг. XX в., говоря о социализации, почти все ученые имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности, лишь в последние десятилетия изучение социализации распространилось на взрослость и даже старость. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнографы, социологи, психологи, криминологи, представители других наук.

С позиций социальной психологии «социализация характеризуется как расширение влияния совокупности условий, в которых живет и развивается человек (прежде всего в результате обучения и воспитания), сферы деятельности и общения индивида; как процесс становления его личности, включая самосознание и активную жизненную позицию» [12, 13]. С фило-

софских позиций социализацию рассматривают как совершенствование социальных отношений.

Педагогический аспект социализации переплетается с философским и психологическим. «Усваивая социальный опыт, ценности, нормы, установки общества и социальных групп, ребенок не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, приобретает готовность к преобразовательской деятельности». Таким образом, традиционно социальная педагогика и является наукой о педагогических условиях социализации в процессе социального воспитания с учетом всех факторов среды [15; 23].

По мнению А.В. Мудрика, все концепции социализации так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации [23].

Первый подход (субъект-объектный) предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой (французский ученый Эмиль Дюркгейм и американский ученый Талкот Парсонс).

Сторонники второго подхода (субъект-субъектного) считают, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого (американцы Чарльз Кули и Джордж Герберт Мид).

С точки зрения субъект-субъектного подхода социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах (А.В. Мудрик).

Социализация – процесс усвоения индивидом социального опыта и включение личности в систему общественных отношений (в т.ч. в микро-социум; в систему ролей, прав и обязанностей гражданина) [15].

Таким образом, социализацию можно рассматривать как процесс приобщения человека к жизни, к новым для него социальным условиям. Жизненный опыт родителей, а также их общественный опыт не передаются через механизмы генной наследственности. Поэтому каждый человек приобретает социальный опыт в процессе своей жизнедеятельности.

По мнению В.И. Беляева, кардинальное социальное назначение социализации заключается в том, что через гармонизацию формирующейся личности она влияет на гармонизацию и сбалансированное развитие общества. А.В. Мудрик считает, что сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, которому он принадлежит. Э. Дюркгейм, одним из первых обративший пристальное внимание на проблему социализации, подчеркивал, что любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него

некими универсальными моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами [23].

Естественно, содержание этих идеалов значительно различается в зависимости от исторических традиций, особенностей развития, социального строя общества. В любом обществе социализация человека имеет особенности на различных этапах. В самом общем виде эти этапы можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека. В каждый возрастной период жизни человека (детство, юность, зрелость, старость) социализация имеет свои специфические особенности.

Наиболее интенсивно социализация протекает в детские и юношеские годы. В эти периоды важнейшими институтами социализации являются семья и образовательные учреждения. Содержание и виды деятельности детей дошкольного и школьного возраста последовательно меняются в сторону усложнения, что способствует их развитию и формированию у них качеств, необходимых для успешной адаптации в постоянно обновляющемся мире.

Характерной особенностью процесса социализации в подростковом и юношеском возрасте является ярко выраженное стремление индивида получить определенный, значимый для него социальный статус, то есть достичь признания его окружающими людьми как личности и занять достойное положение в среде сверстников и взрослых.

Большое влияние на социализацию детей, особенно в юношеском возрасте, оказывают средства массовой информации, молодежная субкультура, неформальное общение в микросоциуме (в том числе с друзьями, в группах сверстников, неформальных объединениях и др.).

Социализация в зрелом возрасте осуществляется, с одной стороны, на основе уже сформировавшегося жизненного опыта (знаний, практики, бывших проб и ошибок), а с другой – на фоне изменяющихся производственных и общественных отношений, когда «могут возникать кризисы, срывы, крушения планов и надежд как в силу субъективных обстоятельств, так и независимо от воли и устремлений личности, например, во времена общественного кризиса или серьезных исторических перемен. Кризисная ситуация требует серьезных переоценок, изменения жизненных планов и прогнозов. Появляется потребность в ресоциализации, то есть усвоении новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших. Процесс ресоциализации требует дополнительных энергетических затрат, часто сопровождается глубокими переживаниями личности» [15; 23].

На этапе старости наступает завершающий период социализации. Часто из-за ослабления здоровья и психофизических возможностей социализация приобретает пассивную форму. Резкое понижение социального статуса, сокращение набора социальных ролей в связи с выходом на пенсию, потерей здоровья создают ощущение одиночества, духовного вакуума. Эта

возрастная группа требует особого внимания социальных педагогов и социальных работников в плане оказания помощи и психологической поддержки.

На разных возрастных этапах важную роль играют различные люди – агенты социализации. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе и пр. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

Социализация человека осуществляется набором средств: способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры; стиль и содержание общения, методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных 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 семейной, профессиональной, общественной, религиозной сферах.

Характерной особенностью процесса социализации является его непрерывность. Социализация личности – это прижизненный и непрерывный процесс. Он начинается с появлением человека на свет и началом формирования его сознания, а завершается с его смертью.

Процесс социализации может быть как управляемым, так и стихийным. В первом случае он является относительно регулируемым и осуществляется как преднамеренный и специально организованный процесс, что особенно характерно для образовательных учреждений. Во втором случае социализация протекает спонтанно, стихийно, в процессе свободного общения, решения непредвиденных проблем, самостоятельного выбора путей выхода из нестандартных ситуаций. Эта особенность является одним из отличий социализации от воспитания как специально организованной деятельности педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса.

Если социализацию рассматривать с позиции относительной управляемости, то можно выделить ряд принципиальных положений, которыми необходимо руководствоваться в целях педагогического влияния на повышение эффективности процесса социализации: принцип гуманистической направленности; принцип гармоничного сочетания личностных и общественных целей социализации; принцип толерантности; принцип субъектности; принцип активной жизнедеятельности; принцип индивидуальности; принцип осознанности; принцип сочетания дифференциации и

интеграции; принцип педагогического сопровождения процесса социализации.

В социализации как процессе выделяют две фазы: социальную адаптацию и интеграцию (или интериоризацию). Социальная адаптация означает приспособление индивида к реально существующим условиям среды его обитания, к ролевым функциям, социальным нормам, к социальным группам и социальным организациям, социальным институтам, выступающим в качестве среды жизнедеятельности.

Социальную адаптацию человека можно рассматривать в трех аспектах: как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; как результат гармонизации отношений субъекта и социальной среды (В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков).

С психологической точки зрения социальную адаптацию рассматривают как согласование оценок, притязаний индивида, его личных возможностей со спецификой социальной среды; целей, ценностей, ориентации личности с возможностями и условиями их реализации в конкретной социальной среде; как взаимоотношения индивида и его окружения в процессе гомеостатического (гомеостаз – сохранение состояния) уравнивания (Ж. Пиаже). Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли. Это позволяет рассматривать социальную адаптацию как социально-психологический механизм социализации личности.

В социальной педагогике рассматриваются два типа адаптационного процесса: 1) тип активный – характерным для него является преобладание активного воздействия индивида на группу (социальное окружение); 2) тип пассивный – определяется пассивным, конформным принятием целей и ориентации группы.

Предпосылками успешной адаптации человека к новым условиям жизни служат его готовность к самостоятельной трудовой деятельности, профессиональная компетентность, коммуникабельность, инициативность, творческий потенциал и другие качества. Формированию адаптационных способностей личности ребенка способствуют: семья, детское дошкольное учреждение, школа, учреждения дополнительного образования, окружающая среда и неформальное общение в ней.

Каждый из этих институтов выполняет как общие для всех, так и специфические функции, причем своими средствами и методами. Семья развивает способности к адаптации в жизни посредством организации самообслуживания ребенка, выполнения им посильных домашних обязанностей. Детские дошкольные учреждения развивают речь, коммуникативные способности, навыки жить в коллективе, осуществляют подготовку к школе, уделяя особое внимание укреплению здоровья ребенка и

его развитию. Школа в целях развития ребенка и подготовки его к дальнейшему жизненному пути осуществляет поэтапное расширение знаний о природе, обществе, производстве, науке, культуре; формирует умения и навыки использования полученных знаний на практике; осуществляет трудовое воспитание и профессиональную ориентацию учащихся. Учреждения дополнительного образования удовлетворяют индивидуальные запросы и интересы в определенной области научного знания, техники, производства, культуры, жизненной практики. Окружающая среда создает условия для неформального общения и компенсирует недостающий опыт, получаемый в семье или других образовательно-воспитательных институтах.

Интеграция предполагает осознанное включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека, т.е. преобразование предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания; превращение интерпсихических (межличностных) отношений в интрапсихические (внутриличностные, отношения с самим собой). Такого рода преобразования способствуют критической оценке собственного поведения индивида и отношений в социуме, что, в свою очередь, побуждает к корректировке действий и преобразованию реальной действительности.

Как правило, социализация рассматривается во взаимосвязи с развитием личности и общением индивида с окружающим его миром. Психологические механизмы социализации раскрыты в различных теориях развития личности.

Например, американский исследователь Н. Смелзер выделяет четыре психологических механизма социализации: имитация (осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения); идентификация (усвоение детьми родительского поведения, установок и ценностей как своих собственных); стыд (переживание разоблачения и позора, связанное с реакцией других людей); чувство вины (переживание разоблачения и позора, связанное с наказанием самого себя вне зависимости от других людей). Первые два механизма являются позитивными; два других – стыд и вина – рассматриваются как негативные механизмы, запрещающие или подавляющие определенное поведение.

Французский социальный психолог Габриэль Тард считал основным механизмом подражание, американский ученый Юрий Бронфенбренер – прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых оно живет.

Отечественные психологи Р.С. Немов и Н.И. Шевандрин к механизмам социализации относят: идентификацию (отождествление индивида с некоторыми людьми или группами, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения окружающих); подражание (сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом модели

поведения, опыта других людей); внушение (процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний людей, с которыми он общается); социальную фасилитацию (стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает свободнее и интенсивнее); конформность (осознанное внешнее согласие в поведении с окружающими людьми при расхождении в оценках и мнениях или пассивное принятие ориентации группы).

В.С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности, А.В. Петровский – закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности.

А.В. Мудрик предлагает выделить несколько универсальных психолого-педагогических механизмов социализации, которые необходимо использовать в процессе воспитания человека на различных возрастных этапах: импринтинг (запечатление, фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов); подражание (следование какому-либо примеру, образцу); экзистенциальный нажим (овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения в процессе взаимодействия со значимыми лицами); идентификация (отождествление, процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образом); рефлексия (внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает/отвергает ценности различных агентов и институтов общества); рефлексия (внутренний диалог, позволяющий осознать реальность).

К социально-педагогическим механизмам социализации А.В. Мудрик относит следующие [23].

1. Традиционный механизм социализации (стихийной) – представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.); происходит на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

2. Институциональный механизм социализации – функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями; в ходе этого процесса происходит накопление знаний и

социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

3. Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры (комплекса морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления возрастной, профессиональной или социальной группы).

4. Межличностный механизм социализации – функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами; в его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т.д.

Социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами (фактор – это причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты). Выявлены не все факторы социализации, а из известных далеко не все изучены.

Факторы, оказывающие влияние на процесс социализации, можно объединить в две группы: внутренние (индивидуальные физические и психические характеристики – здоровье, способности и др.) и внешние (В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков).

А.В. Мудрик выделяет четыре группы внешних факторов [23].

Первая – мегафакторы (мега – очень большой, всеобщий) – космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли.

Вторая – макрофакторы (макро – большой) – страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах (это влияние опосредствованно двумя другими группами факторов).

Третья – мезофакторы (мезо – средний, промежуточный), условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидения и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам.

Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредствованно через четвертую группу – микрофакторы. К ним относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют – семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников,

воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные и частные организации, микросоциум.

Задания для самоконтроля

1. Проанализируйте социальные основы воспитания.
2. Определите соотношение и взаимосвязь педагогики и социальной педагогики.
3. Дайте определение понятиям «механизмы социализации», «факторы социализации», «институты социализации». Приведите примеры.

Литература

1. Кон, И.С. НТР и проблемы социализации молодежи / И.С. Кон. – М.: Знание, 1988. – 63 с.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 1999.
3. Никитин, В.А. Начала социальной педагогики / В.А. Никитин. – 2-е изд. – М.: Флинта, 1999. – 72 с.
4. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.

Тема 4. Социальная педагогика как теория социальных отклонений

Под нормой (от лат. norma) понимают правило, точное предписание, установленную меру. Социальная норма (социальные нормы) – это официально установленные или сложившиеся под воздействием социальной практики нормы и правила общественного поведения и проявления человека в конкретно-исторических условиях жизни общества. Они определяют сложившиеся или установленные (дозволенные или обязательные) стандарты поведения личности в группе, соблюдение которых является для индивида необходимым условием взаимодействия [30].

В социальных нормах преломляется и отражается предыдущий социальный опыт общества и осмысление современной действительности. Они закрепляются в законодательных актах, должностных инструкциях, правилах, уставах, других организационных документах, а также могут выступать в виде неписаных правил среды. Сгруппированные по основным нормообразующим факторам, они подразделяются на правовые, нравственные, этические, религиозные и др., служат критерием оценки социальной роли человека в любой конкретный момент и присутствуют в его повседневной жизни и деятельности.

Человек одновременно выполняет несколько социальных ролей: гражданина, специалиста, члена семьи, коллектива и пр., в процесс чего он ус-

ваивает социальный опыт поведения, необходимый ему для самореализации как личности.

Социальное отклонение – это социальное развитие человека, поведение которого не соответствует общественным ценностям и нормам, принятым в обществе (его среде жизнедеятельности). Выделяют такие формы социального отклонения, как асоциальное и антисоциальное поведение [21].

Асоциальное поведение – это такое поведение человека, которое не соответствует нормам, принятым в обществе, но не содержит противоправных действий. Антисоциальное поведение – это противоправное поведение человека [21].

В социологии выделяют явление, которое не соответствует нормам проявления человека в социальной среде – аномию. Этот термин предложен французским социологом Э. Дюркгеймом и означает отсутствие норм в поведении, их недостаточность. Американский социолог Р. Мертон в 30-е гг. XX в. выдвинул теорию социальной аномии, в которой понимал состояние «безнравия» в обществе, побуждающее индивида к отклоняющемуся поведению. По его мнению, во всяком обществе господствуют определенные цели и средства их достижения. Нарушение равновесия между целями и средствами их достижения и служит основанием для аномии. Мертон обосновывает следующие типы реакции человека при аномии (логически возможных вариантов сочетания отношения к целям деятельности и к избираемым при этом средствам их достижения): конформизм, инновативность, ритуализм, ретризм, бунт.

Конформизм – равное (наряду со всем) положительное отношение к целям и средствам их достижения, сложившимся в обществе.

Инновативность – положительное отношение к целям и отрицание ограничений в выборе средств, которое ведет к новационному поведению, новационной деятельности человека.

Ритуализм – отрицательное отношение к целям, их забвение при сохранении главного акцента на средствах (например, религиозная деятельность, бюрократизм и пр.).

Ретризм – отрицание и целей, и любых средств их достижения. Он ведет к уходу от жизни (алкоголизму, наркомании и т.д.).

Бунт – отказ и от целей, и от средств, принятых в обществе, с одновременной заменой их новыми целями и новыми средствами. Он проявляется в форме мятежа, переворота и провозглашает революционные перемены в социальных нормах и ценностях.

В социальной педагогике и в социологии существует понятие «отклоняющееся поведение». Этим термином обозначается поведение человека, не соответствующее принятым в обществе нормам и ролевым предназначениям.

Термин «отклоняющееся» (поведение) часто заменяют термином «девиантное» или «делинквентное». Под девиантным поведением человека подразумевается система поступков или отдельные поступки, действия человека, носящие характер отклонения от принятых в обществе правил. Чаще всего под девиантным поведением понимают отрицательное (негативное) отклонение в поведении человека, противоречащее принятым в обществе правовым и нравственным нормам. Делинквентное поведение в крайних своих проявлениях характеризуется как уголовно наказуемое и влечет санкции [21].

В 1950-х гг. американский социолог А. Козн выдвинул теорию делинквентных субкультур, в основе которой лежит обоснование особой субкультуры у людей делинквентного типа, определяющей ориентацию их на успех, но совсем иным путем (иными средствами), чем в «большом» обществе. Для этих людей средствами достижения самоуважения и уважения со стороны других являются мелкие кражи, агрессивность, вандализм. К субкультуре насилия относят агрессивное поведение, воровство и пр. Она функционирует внутри мафии, банды, криминальных групп и определяет сущность и образ жизнедеятельности их членов.

Существуют различные теории формирования девиантного поведения человека. Среди них: биологические – своеобразие внешнего вида предопределяет склонность человека к правонарушению (Ч. Ломброзо, Х. Шелдон); психологические – особенности психики человека являются той основой, которая определяет его склонность к конфликтам, правонарушениям (З. Фрейд); социологические – девиантное поведение человека является следствием усвоения им негативного социального опыта, сформировавшегося противоречия между результатом воспитания и требованиями среды и пр. (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, У. Миллер и др.).

Анализ различных теорий показывает, что и биологические, и психологические теории выделяют особенное в личности, которое может сказаться на ее девиантном развитии, воспитании. Они свидетельствуют о том, что человек, с рождения неся в себе агрессивное начало, может иметь определенное предрасположение к девиации. Однако любое предрасположение человека к девиации реализуется только при неблагоприятных для него условиях среды жизнедеятельности и воспитания, превращаясь в те самые основы его личности, которые и определяют в последующем негативное (девиантное или делинквентное) поведение.

В основе отклоняющегося поведения человека лежат его биопсихологические характеристики, процесс и результаты его социального воспитания, усвоения им негативного социального опыта поведения: отрицательно выраженная направленность личности (интересы, потребности, мотивы, цели, идеалы), негативные привычки и соответствующие им (негативной направленности и отрицательным привычкам) положительные чувства (внутреннее удовлетворение от их проявления), которые выступа-

ют регуляторами его антисоциального, аморального поведения, действий и поступков.

Основными этапами становления девиантного поведения являются: возникновение противоречия между социальными нормами и личностью; проявление несогласия, отрицание социальных требований ребенком; проявление противозаконных действий (мелкое хулиганство, обман, кражи и т.д.); рецидивы противозаконных действий; накопление опыта асоциального поведения (насилие, хулиганство, проституция и др.); включение в группу с асоциальным поведением; нарушение законов; совершение преступления.

Чтобы эффективно решать вопросы работы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения, необходимо выявить основные факторы, обуславливающие их формирование. К таким группам факторов и их составляющих следует отнести [15; 21; 30]:

А. Отклонения в психическом и физиологическом развитии: низкий уровень интеллектуального развития от рождения или как результат черепно-мозговой травмы; эмоционально обусловленные отклонения и (или) отклонения активно-волевой сферы, способствующие формированию повышенной возбудимости, аффективного поведения, импульсивности в действиях и поступках, жажды наслаждений, злорадства и издевательства над окружающими, деспотизм, бродяжничество и пр.; отклонения в процессе формирования личности, приводящие к сложностям во взаимоотношениях со сверстниками.

Б. Несоответствие воспитания индивидуальности ребенка. Различные отклонения в развитии ребенка диктуют необходимость их учета в воспитании. Оно должно ориентироваться на сдерживание или стимулирование тех или иных возможностей ребенка в познавательной, чувственной и волевой сферах, развитие компенсаторных возможностей, позволяющих преодолеть недостатки, и пр.

В. Несоответствие воспитательного воздействия своеобразию возрастного развития. Так, например, наиболее сложным в воспитании является подростковый, отроческий возраст (11-13, 14-16 лет) – переходный возраст. В социальном плане подростковая фаза – это продолжение первичной социализации. Подростки – как правило, школьники – находятся на иждивении родителей (или государства), главной их деятельностью является учеба. Это период завершения детства и начала «вырастания» из него.

Юношеский возраст (от 17 до 23 лет) представляет собой в буквальном смысле слова «третий мир», существующий между детством и взрослостью. Биологически – это период завершения физического созревания.

К проблемам подросткового возраста, неучет которых приводит к отклоняющемуся поведению, относятся:

а) кризисные явления, характеризующие психофизиологическое развитие в подростковом возрасте; ускоренное и неравномерное развитие организма в период полового созревания; неразвитость сердечно-сосудистой системы, влияющей на физическое и психическое самочувствие подростка; «гормональная буря» эндокринной системы в период полового созревания, проявляющаяся в повышенной возбудимости, эмоциональной неустойчивости;

б) обострение взаимоотношений со взрослыми, родителями, учителями, выражающееся в «конflikте» морали старших и младших, чувстве взрослости и неприятии требований к себе;

в) стремление заменить отношения с позиции «морали подчинения» на «мораль равенства»;

г) повышенная критичность оценочных суждений и поведения взрослых;

д) изменения в характере взаимоотношений со сверстниками, потребность в общении, стремление к самоутверждению, приводящие порой к негативным формам, и др.

Г. Негативные факторы среды формирования личности. Семья как фактор негативного формирования личности:

а) безразветвенная обстановка в семье: пьянство, ссоры, драки, грубость во взаимоотношениях, нечестность и пр., что создает негативный пример для подражания, формирует соответствующее мировоззрение;

б) проблемы состава семьи: неполные семьи, семьи с одним ребенком, многодетные семьи, дистантные семьи и др., что ведет к недостатку педагогического влияния на ребенка, формированию его личности под влиянием только одного из родителей, к чрезмерному вниманию либо попустительству в процессе воспитания.

Эти негативные факторы влияния семьи способствуют созданию у ребенка отрицательного отношения к дому, семье, родителям, побуждают его стремиться уйти из дома и значительную часть времени проводить вообще вне его. В этих условиях формируется категория «детей улицы», безнадзорных и беспризорных. Этому способствуют: агрессивная обстановка в доме, грубость по отношению к ребенку; длительное невнимание к его интересам и проблемам, отучение его обращаться с чем-либо к родителю (родителям), видеть в нем (в них) опору, нежелание общаться с ним (ними); переключение родителей на свои личные проблемы и предоставление ребенка самому себе в течение длительного времени; перекалывание воспитания ребенка на дедушку и бабушку без соответствующей их поддержки (с возрастом пожилые люди оказываются неспособными обеспечивать необходимое воспитательное воздействие на внуков, что и приводит к их безнадзорности); недостатки воспитания, отсутствие у ребенка здоровых интересов, увлечений, усидчивости и пр.

Факторы средового (улицы, города, «стан» и пр.) воздействия на человека в процессе его развития.

Негативные увлечения в домашней обстановке, непедagogическое использование возможностей игры в развитии ребенка и пр.

Отрицательное влияние ближайшего окружения, и прежде всего антипедagogическое поведение родителей, взрослых, сверстников и пр.

Негативное влияние средств массовой информации, особенно телевидения, видеопродукции.

Имеются и другие средовые факторы, отрицательно сказывающиеся на воспитании человека.

Д. Недостатки в воспитании ребенка, подростка:

а) ошибки семейного воспитания;

б) тепличные условия, отстранение ребенка от любых жизненных проблем, любой активной деятельности, способствующие формированию черствости, инфантильности и неспособности сопереживать человеческим трудностям и трагедиям, преодолевать жизненные сложности в критической ситуации;

в) ошибки и упущения в процессе обучения и воспитания в образовательном учреждении, особенно в детском саду и школе;

г) негативные нравственные ориентиры воспитания;

д) научение ребенка, подростка определенным негативным моделям жизни и деятельности (самореализации в жизни). В этих условиях личность начинает идентифицировать себя с героями различных приключений, «примерять на себя» различные виды деятельности, особенно этому способствует телевидение, кино, видеофильмы, которые выступают своего рода «учебниками» различных форм преступной деятельности;

е) средовые отрицательные «ожидания» по отношению к ребенку, подростку из неблагополучной семьи, имеющему негативное товарищеское окружение, нарушающему дисциплину и пр. Такие ожидания прямо или косвенно провоцируют ребенка к совершению правонарушения;

ж) приобщение ребенка, подростка к спиртным напиткам, наркотикам, курению, азартным играм;

з) отсутствие единства и согласованности в воспитательной деятельности родителей в семье, во взаимодействии семьи и школы или семьи, школы и административных органов по работе с детьми и подростками и пр.;

и) недостатки системы перевоспитания, исправления правонарушителей и последующей адаптации их в повседневной жизни (социальной среде).

Е. Негативная личностная позиция самого ребенка, подростка:

а) отклонения в самооценке подростка: завышенная – ведет к возникновению чрезмерной амбициозности, которая может привести к правонарушениям; заниженная – рождает неуверенность в себе, поведенческий

дуализм, раздвоенность личности и создает проблемы для нее в коллективе, сдерживает самовыражение;

б) отклонения в личностных притязаниях подростков. Они, как правило, вытекают из отклонений в самооценке. Притязания определяют личную позицию подростка и активность в достижении целей;

в) безразличие к нравственным ценностям и самосовершенствованию. Часто это связано с отсутствием нравственного примера и несформированностью потребности быть лучше;

г) негативно реализуемая потребность в самоутверждении и соперничестве у подростков с отклонением в поведении, нездоровое соперничество. Эти потребности, их направленность в подростковом возрасте определяют повышенную активность подростка;

д) сложность формирования у ребенка, подростка, юноши потребности и активного желания самоисправления;

е) стремление подростка к общению, участию в неформальных молодежных объединениях, в том числе и асоциальной направленности.

Описав основные группы факторов, обуславливающих формирование негативного, отклоняющего поведения детей и подростков, необходимо определить и наиболее важные направления педагогической деятельности по их профилактике и преодолению [21].

Основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения детей и подростков. Выделяются следующие направления [21].

А. Повышение роли семьи в профилактике воспитания социально-отклоняющегося поведения у детей:

а) подготовка будущих родителей к семейной жизни и воспитанию своих детей. Она включает изучение основ взаимоотношений в семье; внутрисемейных конфликтов, причин их возникновения, возможностей предупреждения и путей преодоления; основ ведения семейного хозяйства, экономики семьи; основ семейного воспитания на различных этапах возрастного развития ребенка, подростка и др.; основ семейного права, Декларации прав ребенка и других документов, регламентирующих права и обязанности родителей или лиц, их заменяющих;

б) создание благоприятной нравственной обстановки в семье и во внутрисемейных взаимоотношениях – морально-психологического климата семьи;

в) предупреждение ошибок в семейном воспитании;

г) формирование у ребенка твердых нравственных ориентиров, нравственной позиции;

д) воспитание с раннего детства волевых качеств и чувства собственного достоинства, что позволит сформировать у человека нравственно-волевые качества;

е) недопущение насилия над ребенком, подавляющего волю, либо, наоборот, формирующего культ силы, стимулирующего воспитание агрессивности к слабым, немощным;

ж) недопущение приобщения детей и подростков к спиртным напиткам, курению, азартным играм;

з) побуждение ребенка к самовоспитанию и обучение его методике работы над собой.

Б. Повышение воспитательной роли образовательных учреждений в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков.

В школе работают специально подготовленные педагоги. Этим специалистамверяются дети и подростки для дальнейшего обучения и воспитания. Приоритетным направлением в деятельности преподавателей является воспитание. Ошибки и упущения в педагогической деятельности преподавателя дорого обходятся их воспитанникам.

Пути повышения воспитательной роли образовательного учреждения выступают: повышение качества подготовки преподавательского состава, формирование у него высокой педагогической культуры; создание наиболее благоприятной обстановки в условиях образовательного учреждения для педагогической деятельности; побуждение преподавательского состава к самосовершенствованию, повышению своего педагогического мастерства и педагогической культуры; создание при образовательных учреждениях социальной службы, способствующей индивидуализации работы с детьми и подростками с девиантным поведением, оказывающей помощь учителю и родителям в работе с ними; развитие системы внеучебной воспитательной работы с детьми и подростками в условиях образовательного учреждения; приобщение родителей к участию в воспитательной деятельности, повышение их педагогической подготовки.

В. Развитие целесообразного взаимодействия семьи, школы и административных органов по месту жительства в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков.

Единство семьи и школы усиливает воспитательное влияние на детей и подростков. С этой целью практикуется: организация методических семинаров при школах для родителей (родительский лекторий, родительский семинар); повышение роли родительских комитетов в жизни школы, детского сада, усиление связи родителей и учителей; создание попечительских организаций при образовательном учреждении, в которые входят и родители; приобщение к активному участию родителей в мероприятиях класса, школы; посещение учителями детей на дому (проявление заинтересованного участия в том, как живут ученики); помощь и поддержка родителей в воспитательной работе с детьми со стороны непосредственно учителя, социального педагога школы.

Выявление круга общения и целесообразное управление взаимодействием с ним ребенка в процессе его развития, воспитания. Значительное влияние на развитие, воспитание ребенка оказывают те люди, которые непосредственно взаимодействуют с ним. Их авторитет, сила, способность внушать, покорять волю ребенка в значительной степени определяют то, как, в каком направлении они будут воздействовать на ребенка, подростка. Вследствие этого воспитателям необходимо учиться определять круг общения воспитанника и стремиться педагогически правильно управлять процессом его взаимодействия с окружающими людьми.

Д. Развитие внешкольной системы консультирования и помощи семье и детям в преодолении девиантного поведения.

В настоящее время создаются как государственные, так и негосударственные центры по работе с семьей. В них работают квалифицированные специалисты, которые готовы провести диагностику и дать рекомендации для работы с детьми с девиантным поведением в домашних условиях либо посоветовать обратиться в специализированные центры по работе с ними.

Е. Повышение роли специальных учреждений по перевоспитанию и исправлению девиантного поведения детей и подростков.

В специализированные воспитательные (перевоспитательные) центры детей направляют специальные комиссии, либо дети сами туда приходят, либо сотрудники центров по рекомендации школы или отдела по работе с несовершеннолетними посещают семьи и приглашают к себе детей.

Ж. Развитие сети центров по решению социально-педагогических проблем детей, подростков, юношества: педагогической коррекции, педагогической реабилитации; медико-социально-педагогического преодоления детского и юношеского алкоголизма, наркомании, также реабилитации жертв насилия, социальной виктимологии.

З. Использование позитивных возможностей средств массовой информации и ограждение детей и подростков от их негативного влияния.

Известно о большой роли средств массовой информации (СМИ) в формировании мировоззрения детей и подростков. Современные СМИ дают исключительно разнообразную, многоплановую информацию без учета аудитории. В быт современной семьи активно внедряется видеотехника с ее огромными информационными возможностями.

Исследования отечественных и зарубежных специалистов свидетельствуют о пагубном влиянии на молодежь информации и видеопродукции, пропагандирующих насилие, свободный секс, идеи легкого бизнеса. Эта информация бесконтрольно и активно демонстрируется по всем каналам телевидения. Телевидение, видеофильмы постепенно формируют образ действий у людей, не имеющих твердых нравственных основ, высту-

пают, как уже отмечалось, своего рода учебными пособиями по криминальной деятельности [23].

И. Приобщение детей и подростков к участию в позитивных общественных центрах, организациях (спортивных, культурно-досуговых, туристских, театральных и др.).

К. Всемирная активизация самовоспитания, самовоспитательной деятельности по исправлению и преодолению негативных качеств и привычек, помощь и поддержка молодого человека в работе над собой [21].

Задания для самоконтроля

1. Что Вы понимаете под теорией социальных отклонений?
2. Дайте определение понятиям «норма» и «отклонение от нормы».
3. Назовите основные теории социальных отклонений.

Литература

1. Байярд Р.Д., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: практическое руководство для отчаявшихся родителей. М., 1991.

2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

3. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001 – 480 с.

4. Социальная педагогика: Курс лекций / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 416 с.

5. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / под ред. Т.Ф. Яркиной, В.Г. Бочаровой. В 2-х т. Т.1. – М.-Тула, 1993. – 460 с.

6. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога / Т.А. Шишковец. – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.

Тема 5. Семья, школа, улица как сферы социального самоопределения ребенка

Социальное самоопределение означает сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях; деятельность-отношение к ситуации (С.М. Вишнякова, Т.А. Шишковец). Важными сферами социального самоопределения ребенка являются семья, школа, улица (Л.В. Мардахаев).

Семья – это маленькая модель большой системы, которая включает тесно связанные друг с другом судьбы, где наблюдается сложное переплетение социальных, биологических, психологических факторов, оказывающих огромное влияние на материальную и духовную жизнь личности. В основе семьи лежат брачные отношения, возникающие из потребностей интимного общения между мужчиной и женщиной. Но семья не представляет собой автономную группу, где все определяется лишь половыми отношениями между супругами, а является одним из необходимых звеньев всей структуры общества.

В качестве устойчивого института социального воспитания семья возникла в эпоху позднего неолита, с разложением родового строя. Распространение мировых религий, прежде всего христианства, усилило идеологические узы, скреплявшие семью. Брак из экономического института все больше превращался в союз мужчины и женщины, основанный на любви и эмоциональных отношениях. Семья все больше сосредотачивалась на своей внутренней жизни, возрастала роль внутрисемейных отношений. Главными функциями семьи становятся: обеспечение потребностей в супружестве, материнстве и воспитании детей. Таким образом, семья рассматривается как основанная на браке или кровном родстве малая социальная группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью, эмоциональной и духовной близостью.

Как социальный институт семья характеризуется совокупностью норм, образцов поведения, регламентирующих взаимоотношения между всеми ее членами. Важнейшими характеристиками семьи являются ее функции, структура, динамика. С точки зрения психологии под функцией понимают сферу жизнедеятельности семьи, непосредственно связанную с удовлетворением определенных потребностей ее членов.

Под влиянием социально-экономических преобразований в обществе изменяется характер функций семьи и их иерархия. Наряду с традиционными функциями, связанными с рождением и воспитанием детей, с решением повседневных проблем, семья призвана быть надежным психологическим «укрытием», помогающим человеку выживать в трудных, быстро меняющихся условиях современной жизни. Одной из важных функций семьи является функция первичной социализации детей. Она обусловлена тем, что родившийся ребенок должен быть постепенно введен в общество,

чтобы органы и система его организма развивались по «человеческой программе». В противном случае его человеческие задатки не развернутся, а предпосылки способностей угаснут навсегда.

Все это может развиваться в семье при благоприятном психологическом микроклимате и здоровых внутрисемейных отношениях между родителями и детьми. Неслучайно дети, растущие в детских домах, плохо приспособлены к жизни вне их стен, с трудом адаптируются к самостоятельному существованию. Весьма распространенный сценарий жизни детдомовца чуть ли не в половине случаев включает в себя судимость. И ущербность своего воспитания они несут в собственные семьи, не получив в детстве уроков семейно-ролевого поведения, т.к. стереотип их поведения формировался в условиях преобладания только горизонтальных связей с ровесниками. Отсутствие опыта вертикальных связей по типу «старший – младший» затрудняет встраивание их в систему социальных отношений, где обязательно будут старшие и младшие не в возрастном, а в иерархическом смысле.

Воспитательная функция семьи состоит в удовлетворении индивидуальных потребностей в отцовстве и материнстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях. По отношению к обществу в ходе выполнения воспитательной функции семья обеспечивает социализацию подрастающего поколения, подготовку новых членов общества.

Хозяйственно-бытовая функция семьи заключается в удовлетворении материальных потребностей членов семьи, содействует сохранению их здоровья. В ходе выполнения семьей этой функции обеспечивается восстановление затраченных в труде физических сил.

Эмоциональная функция семьи – удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья.

Функция духовного (культурного) общения – удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении; играет роль в духовном развитии членов общества.

Сексуально-эротическая функция – удовлетворение сексуально-эротических потребностей членов семьи. С точки зрения общества важно, что семья при этом осуществляет регулирование сексуально-эротического поведения членов семьи, обеспечивая биологическое воспроизводство общества [30].

В современной семье значительно возросло значение таких функций, как эмоциональная, духовного общения, сексуально-эротическая и воспитательная. Брак все более рассматривается как союз, основанный на эмоциональных, а не на хозяйственно-материальных связях.

Психологи чаще всего связывают семейные проблемы с брачно-супружескими отношениями. Неудовлетворенность в браке (сексуальная

или связанная с эмоционально-личностным общением) приводит к дисгармонии супружеских отношений, отклонениям в детско-родительских отношениях, разводам, неврозам и т.д.

Основной причиной нарушения семейных отношений считается проявление у одного или обоих супругов потребностей, которые в детстве не удовлетворялись родителями. Взрослый человек выбирает партнера, с которым ему легче воспроизвести ситуацию, неразрешенную в детстве, вернуться к своим проблемам и конфликтам. Так возникает «невротическая семья», в которой муж и жена воспроизводят ситуации, «непроигранные», «нерешенные» в детстве, но не решают их. Другой причиной является неосознанная тенденция повторять модель отношений своих родителей в собственной семье. Психологический механизм этого процесса можно представить следующим образом: человек воспроизводит не свое поведение и не поведение других людей по отношению к себе, а усваивает путем неосознанного подражания поведение людей по отношению друг к другу, и только тех людей, которые значимы для него.

Обнаружены и другие закономерности: ребенок обучается своей будущей супружеской роли, мысленно идентифицируя себя с родителем того же пола. Образ родителя противоположного пола очень важен при выборе будущего партнера (выбор может происходить по разным критериям – сходству или противоположности). По мнению С. Кратохвила, вероятность гармоничного союза между мужчиной и женщиной напрямую определяется сходством моделей семей, из которых происходят супруги. В противном случае возникает борьба за власть, непонимание, разводы, брошенные дети и т.п.

На самоопределение ребенка существенное влияние оказывает структура семьи. Под структурой семьи понимается совокупность взаимоотношений между ее членами, их число и состав семьи. Анализ структуры семьи дает возможность ответить на вопрос, каким образом реализуется функция семьи: кто в семье осуществляет руководство, а кто – исполнение, как распределены между членами семьи права и обязанности.

По родственной структуре семья может быть нуклеарной (супружеская пара с детьми) или расширенной (супружеская пара с детьми и кто-либо из родственников мужа или жены, проживающих с ними). По структуре распределения власти можно выделить семьи, где руководство и организация всех ее функций сосредоточены в руках одного члена. В других семьях имеется явно выраженное участие в управлении семьей всех ее членов. В первом случае говорят об авторитарной системе отношений, во втором – о демократической.

Особое внимание психологи уделяют месту в структуре семьи, которое ребенок занимает среди братьев и сестер. В. Тиман обнаружил тенденцию воспроизводить в своей новой семье место, которое человек занимал среди братьев и сестер. К примеру, старший брат, у которого была млад-

шая сестра, создает устойчивый союз с женщиной, у которой был старший брат. Комплиментарный брак является наиболее удачным (по статистике разводов). Наихудший прогноз у брака между супругами, которые были единственными детьми в семье. Замечено, что в том случае, если в родительской семье не было контактов со сверстниками, взрослые мужчина и женщина будут искать в партнере черты отца или матери.

В случае брака по идентичности, когда партнеры занимали одинаковое положение в родительской семье, они лучше понимают друг друга, но плохо сотрудничают. Основная причина неудачной совместной деятельности – в ролевом конфликте: оба партнера были, например, старшими в семье и желают принять руководящую роль.

В общем виде сценарий социализации и воспроизводства семьи выглядит следующим образом: 1) дети первоначально получают в качестве образца модель отношений супругов в родительской семье; 2) затем они проигрывают эти отношения, выступая в разных ролях со старшими и (или) младшими братьями и сестрами; 3) на основе оценки сходства моделей семьи они выбирают партнера и воспроизводят структуру ролевых отношений родительской семьи уже в своей семье.

По числу детей различаются семьи многодетные, среднететные, малодетные и бездетные. По характеру воспитания детей – семьи с демократическим и авторитарным воспитанием. По характеру распределения домашних обязанностей – семьи традиционные, где обязанности выполняются в основном женой, и коллективистские, где обязанности выполняются совместно или поочередно.

По характеру проведения досуга выделяют семьи открытые, ориентированные на общение и индустрию культуры, и закрытые, ориентированные на внутрисемейный досуг.

Со временем меняется характер выполнения семейных ролей и ролевое взаимодействие в семье, следствием чего является совместное принятие решений всеми членами семьи. Сегодня преобладающий тип семьи – это простые нуклеарные, состоящие из супругов с детьми или без них (67% семей). Семьи этого типа делятся поровну на 3 части: без детей (молодые семьи, еще не имевшие детей, и старые, где взрослые дети живут отдельно); с одним ребенком, с двумя детьми. Еще 12% супружеских пар живут с одним из родителей супругов или другими родственниками. Сложных семей, включающих две супружеские пары или более, если под одной крышей проживает несколько поколений, в России мало, что подтверждает интенсивность нуклеаризации семьи.

Значительную долю составляют неполные семьи – один из родителей с детьми. По мнению специалистов, в неполной материнской семье с большим трудом формируются адекватные представления о распределении семейных ролей. Дети вырастают неадаптированными к тому, чтобы

выстраивать полноценные нормальные отношения в своей семье, и как бы наследуют «несчастный» жизненный сценарий родителей [20].

Таким образом, с одной стороны семья отражает в себе общественные отношения и преломляет их в своеобразные внутригрупповые отношения. С другой стороны, на основе личных контактов между членами семьи возникает сеть эмоционально-психологических отношений. Обе системы отношений – общественных и субъективных – составляют единую систему межличностных групповых отношений, влияющих на процесс социального самоопределения ребенка.

Без взрослого человека, если ребенок сам познает предметы и их свойства, он только случайно откроет их общественное значение, но вероятность этого невелика. Мир взрослых с первой минуты жизни окружает ребенка. Взрослые, среди которых будет жить ребенок, очень различаются по своему восприятию мира, также отличаются и от самого малыша. Поэтому развитие отношений между родителями и детьми – это их движение, динамика от ситуации взаимной привязанности к индивидуализации, что сопровождается ростом, становлением детей, и изменением отношения к ним родителей, изменением самих родителей. Рассмотрим этот процесс более подробно [18; 23].

Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери, но его зависимость от нее по-прежнему сохраняется. В первые годы жизни ребенка в формировании отношений между родителями и детьми наблюдается синхронность, взаимная привязанность. Улыбка новорожденного – это обращение к близкому человеку, это узнавание, общая радость открытия другого человека – «комплекс оживления». Именно в это время происходит выделение человеческого лица как объекта, на который будет направлено поведение, ребенок выделяет лицо матери, взрослый становится центром его внимания, понимания себя и других. Ситуация развития будет определяться в младенческом возрасте тем, насколько взрослый сумеет ответить на поведение ребенка, который буквально требует взаимодействия. Эмоции являются своеобразным ориентиром при построении поведения малыша. Первые диалоги ребенка с матерью начинаются без слов во время кормления. Первые диалоги малыша со взрослыми обычно короткие, но взрослый сам может сделать малыша участником диалога, если будет разговаривать с ним. Поэтому на данном этапе важными являются сигналы расположенности и различные знаки внимания. После того как ребенок научился узнавать и бурно радоваться маме, он доброжелательно реагирует на любого человека. После 3-4-х месяцев он радуется знакомым, доброжелательно реагирует на любого человека.

Переходный период между младенчеством и ранним детством сопровождается всплеском самостоятельности, появлением аффективных реакций, обычно когда взрослые не понимают желаний ребенка. В конце младенчества, приобретая некоторую самостоятельность, ребенок становится

биологически независим. Начинает разрушаться ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого. В раннем детстве наступает психологическое отделение от матери, поскольку у ребенка интенсивно развиваются психические функции. В общении с близкими взрослыми преобладают мотивы сотрудничества. Кризис 3-х лет – граница между ранним детством и дошкольным детством – один из наиболее трудных периодов в жизни ребенка. По Д.Б. Эльконину, ребенок, отделяясь от родителей, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения. Изменение позиции ребенка, возрастание его самостоятельности и активности требуют от близких взрослых своевременной перестройки. Если новые отношения не складываются, инициатива ребенка не поощряется, у него начинаются кризисные явления в отношениях со взрослыми. Л.С. Выготский описал 7 характеристик кризиса (негативизм, строптивость, своеволие, ревность, протест-бунт, упрямство, обесценивание) [8;18].

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных общественных функций людей, испытывает сильное желание включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать, хотя это ему недоступно. Аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно. Возникает потребность коренных изменений отношений ребенка со взрослым. В возрасте примерно 3-х лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться. Человеческие отношения ребенок моделирует в сюжетно-ролевой игре; играя, он учится общаться со сверстниками.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, появляется другая логика мышления, меняются интересы, весь уклад его жизни. Наступает кризис 7 лет, перелом отношений. Поэтому очень важно то, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен. От отношений в семье, отношения родителей к ребенку зависит уровень его самооценки, тревожности, может формироваться чувство неполноценности. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период рождения социального «Я», поэтому, когда ребенок выходит из кризиса, его проявления (кривляние, конфликты и т.д.) начинают исчезать и ребенок вступает в новый возраст. Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости, но и от особенностей стиля семейного воспитания, принятых ценностей в семье. У ребенка на первый план выходят те качества, которые больше всего ценятся родителями. Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует.

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для самого ребенка, и для его родителей. Чувство взрослости подростка проявляется в желании, чтобы все – и родители, и ровесники – относились к нему как ко взрослому, также в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Происходит отдаление детей от родителей, ослабление связи с родителями и укрепление отношений со сверстниками. В вопросах, связанных с учебой, отвергается контроль со стороны родителей, зачастую подросток отказывается и от помощи. Подросток начинает проводить много времени в компаниях друзей, чьи ценности принимает и на которые ориентируется. Конфликты с родителями, как правило, возникают из-за родительского контроля за поведением, учебой, выбором друзей и т.д. Наиболее распространенные стили семейного воспитания, определяющие особенности отношений подростка с родителями: демократический, авторитарный, попустительский. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, у ребенка в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость; если навязывается повышенная моральная ответственность, может развиваться невроз.

В юношеский период возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка. Молодых людей поглощают вопросы интимных отношений, выбора профессии. Однако жизненные перспективы, выбор профессии обсуждается с родителями. К близкому взрослому старшеклассники относятся как к идеалу. Отношения со взрослыми хотя и становятся доверительными, но все же сохраняется определенная дистанция. К доверительному общению со взрослыми старшеклассник прибегает в основном в кризисных, трудных ситуациях, а общение с друзьями носит доверительный, исповедальный характер [18].

Таким образом, отношения родителей и детей развиваются от ситуации взаимной привязанности к взаимозависимости, партнерству, затем взаимному отдалению и индивидуализации.

На социальное самоопределение ребенка существенное влияние оказывает образование. Исследователями предложены различные определения понятия «образование». Характеризуя образование как социальное явление, В.А. Сластенин считает его относительно самостоятельной системой, функциями которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладение личностью определенными знаниями, идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых зависит от социально-экономического и политического строя конкретного общества и уровня его материально-технического развития. Л.П. Крившенко определяет образование как процесс физического и духовного формирования личности, сознательно ориентированный на исторически обусловленные идеальные образы, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (спартанский воин, добродетельный

христианин, энергичный предприниматель, всесторонне развитая личность). Л.П. Крившенко также отмечает, что как социальный институт образование решает ряд важных задач: передача (трансляция) знаний от поколения к поколению; распространение культуры; генерирование и хранение культуры общества; социализация личности, особенно молодежи, и ее интеграция в общество; определение статуса личности; социальный отбор (селекция), дифференциация членов общества, благодаря чему обеспечивается воспроизводство и изменение социальной структуры общества, индивидуальная мобильность; обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодежи; создание базы знаний для последующего непрерывного образования; социокультурные инновации; социальный контроль.

В современной России система образования включает государственные, межгосударственные и негосударственные (частные, общественные и религиозные) учебные заведения. Социальные функции образования реализуются через функции образовательных учреждений. После преобразований и ряда реформ существующая школа представляет следующую систему: общеобразовательная школа, средние профессиональные учебные заведения и высшие специальные школы (Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова).

1. Общеобразовательная школа представляет собой четкую структуру: начальная школа; основная школа; старшая школа; гуманитарные гимназии, работающие по разноуровневым и общеразвивающим программам.

2. Профессиональные учебные заведения: специализированные лицеи, техникумы, колледжи (5-12, 1-12, 9-12, 10-12 классы), где осуществляется профессиональная подготовка при дифференциации, поуровневой подготовки специалиста по принципу непрерывного образования: школа – лицей (техникум, колледж) – вуз.

3. Школы-интернаты, лесные, санаторные школы (1-9, 1-11 классы) для детей с отклонениями в здоровье, физическом и психическом развитии, с различными проблемами в семье.

4. Учебные заведения, дающие дополнительное образование: центры творчества, спортивные, музыкальные, художественные школы, коррекционно-развивающие центры, центры для одаренных детей.

5. Частные учебные заведения общего и коррекционного типа, для особо одаренных детей, где учителя работают по авторским программам развития ребенка. Это программы профессионального и жизненного ориентирования.

6. Религиозные учебные заведения: воскресные школы, епархиальные гимназии, духовные академии.

Современная школа связана с большим числом различных организаций. Это органы социальной защиты семьи и детей; правовые органы; попечительские советы; спонсорские организации; учреждения культуры,

дошкольные учреждения; неформальные фонды (Детский фонд, Фонд мира) и др.

Пятирим Сорокин в статье «Социальная роль семьи и школы» говорил о социальных функциях школы, главными из которых считал следующие: селекция по способностям, обучение, воспитание. Процессы обучения и воспитания носят социальный характер, поскольку протекают при общении, взаимодействии учителя, взрослого и ученика, ребенка.

По мнению Ф.А. Мустаевой, в самом общем виде школа как открытая социальная система предполагает: расширение социальных контактов с семьей; взаимодействие с учреждениями дополнительного образования, другими социальными институтами; интеграцию усилий педагогов с широким кругом общественников (ветеранов, выпускников и др.); сотрудничество с различными творческими коллективами; вынесение уроков, внеурочных занятий за пределы школы (в мастерские, лаборатории и др.).

Однако в последние десятилетия в связи с перестройкой и сменой идеологических ориентиров воспитательная, формирующая личность роль школы ослабла, так как распространилось мнение, что в условиях социальной нестабильности, идеологической неопределенности главная задача школы – хорошо обучить, а хорошо обученный человек автоматически становится и подготовленным к жизни, и воспитанным. Между тем, по мнению В.И. Загвязинского, М.П. Зайцева и др., в новых условиях социально-формирующая, воспитывающая функции школы не ликвидируются, а, наоборот, усиливаются. В ситуации кризиса детства, социальной неустроенности значительной части населения, семейного неблагополучия, нарастающей агрессивности социальной среды системе образования, наряду с традиционной функцией обучения и воспитания, пришлось актуализировать, расширить и углубить также многие другие функции. Среди них, прежде всего:

1) социально-адаптивная и социально-стабилизирующая, обеспечивающие включение школьника в реальные социальные отношения и смягчающие социальную напряженность, социальные конфликты;

2) социально-преобразующая, обеспечивающая подготовку людей к сознательной жизни в условиях формирующегося демократического общества, рыночных отношений;

3) социально-защитная, связанная с заботой о детях, которым семья и общество не смогли создать нормальных условий для жизни и развития;

4) здоровьесберегающая и реабилитационная, связанная с катастрофическим ухудшением здоровья детей и преодолением пагубной традиции, когда цена образования оказывается слишком высокой, ибо оно приобретает за счет утраты здоровья;

5) культуропреимственная и культуротворческая, проистекающая из современного понимания образования как приобщения к культуре в широком смысле слова (Н.Е. Щуркова), ибо средства массовой информации, учрежде-

ния культуры, микросреда не в состоянии пока обеспечить этот процесс, а зачастую оказывают явно негативное, разрушающее влияние на личность [15; 37].

Таким образом, современная ситуация требует усиления воспитательных, личностно-образующих функций школы как основного образовательного учреждения, требует, чтобы школа была не просто учебной, а социально и личностно-развивающей системой, способствующей успешному самоопределению ребенка. Это нисколько не противоречит определению школы как системы образовательной, если трактовать образование в соответствии с законом РФ «Об образовании», где поясняется, что образование – это воспитание и обучение.

В качестве примера можно привести адаптивную школу или школу «домашнего типа». В адаптивной школе ведущей идеей выступает обеспечение благоприятных условий и возможностей социализации и личностного развития для каждого ребенка с учетом его индивидуальных психофизиологических особенностей, склонностей и интересов, уровня развития. Так, в многопрофильной школе-комплексе №109 г. Москвы (директор Е.А. Ямбург) создана система развивающего профильного обучения: классы, обеспечивающие базовый стандарт образования; компенсирующие классы с усиленной помощью детям, подверженным дезадаптации. Школа «домашнего типа» вполне естественна для небольших поселений, где все друг друга знают, а школа – нередко единственный культурный центр. «Домашняя школа» эффективна и для отдаленных от центра городских школ, особенно расположенных в социально неблагополучных микрорайонах. Например, в школе №1 г. Нижневартовска создана уютная обстановка заботы и помощи, открыты отделение музыкальной школы, досуговый центр, значительная часть детей из неблагополучных семей проводит в школе весь день.

Оказывать помощь ребенку в социальном самоопределении может социальный педагог. За последние четверть века в практике социально-педагогической работы можно выделить три качественно различающихся этапа ее организации: 1) 60-е гг. XX в. – период накопления опыта, поиска, попытки ввести в образовательные учреждения специалистов, ориентированных непосредственно на социально-педагогическую работу – организаторы внеклассной и внешкольной воспитательной работы, педагоги-организаторы, работники внешкольных учреждений, клубов и т.д.; 2) рубеж 70-80-х гг. XX в. – в стране стала развиваться сеть разнообразных комплексов (социально-педагогических, образовательно-культурных и т.д.); 3) связан с введением в 1991 г. института социальных педагогов в сферу образования (на социального педагога возложены обязанности – защита ребенка, создание ему комфортных условий в школе, регулирование и создание благоприятной среды для решения жизненных проблем семьи, ребенка, подростка, различных социальных групп).

Вопрос о социально-педагогической деятельности в школе рассматривается различными исследователями (М.Д. Горячев, Ю.В., Т.А. Васильковы, Р.В. Овчарова и др.). На основании работ этих авторов можно утверждать, что целью и духовно-нравственной основой социально-педагогической деятельности является формирование гуманных отношений в социуме, а школа – открытая гуманная система. Открытая школа имеет многофункциональный характер. Например, Скидмором и Тиккерем социально-педагогическая деятельность школы сравнивается с «протянутой рукой обучающему в осуществлении образовательных и воспитательных задач». Основная роль социального педагога в школе – консультант, советник. Свои знания он использует для оказания помощи ученикам, учителям, родителям. Основной круг проблем, которые он разрешает, – дисциплина, взаимоотношения учащихся, свободный досуг, отношение ребенка к школе и учению, отношение школы и семьи, учителей и родителей, детей и родителей [7; 14; 27].

М.П. Гурьянова рассматривает школу как открытую воспитательную систему, которая должна стать центром социально-педагогической работы как комплексной службы помощи ребенку, семье и всем жителям села. В организационном плане социально-педагогическая деятельность представлена ею в качестве социально-педагогической службы, в которую входят педагог-психолог, социальный педагог, школьный врач, медсестра, инструктор по физической культуре, учитель-логопед, педагог-организатор.

Ю.В. Василькова подробно рассматривает взаимодействие специалистов в образовательном учреждении. Так, руководит социальной работой в школе один из заместителей директора. Вопросы социальной работы с родителями и детьми обсуждаются на родительских конференциях и педагогических советах. Заместитель директора по воспитательной работе налаживает взаимосвязь школы с внешкольными детскими учреждениями, просветительскими организациями и т.д. Заместитель директора по учебной работе организует работу кружков, секций, клубов, индивидуальную работу учителей с учениками, консультации, работу педагогов с трудными детьми, которые нуждаются в особом педагогическом внимании. Учителя начальных классов и классные руководители, изучив семьи и учеников микрорайона, выделяют тех ребят, которые нуждаются в социальной помощи, помогают семье в воспитании трудных детей. Учителя-предметники, определив способности, уровень обученности детей, организуют различные кружки и секции, готовят массовые мероприятия в школе, привлекая к проведению родителей и бывших учеников школы. Введение ставки социального педагога в школе определяет статья 55 Закона «Об образовании». Социальный педагог объединяет свои усилия с другими специалистами, родителями, курирует и координирует работу педагогического коллектива [7].

Поскольку образовательная система каждого учреждения имеет свои ценностно-смысловые ориентации, предполагается, что социальный педагог обеспечивает развитие социальных ориентиров в педагогическом процессе. Ведущим условием успеха деятельности социального педагога является соответствие содержания его деятельности уже сложившейся ориентации образовательного учреждения. Признаками социальной ориентации образовательных учреждений являются: социальный заказ данному типу учреждения; социальные ожидания субъектов образовательного учреждения (учителей, учащихся, родителей); социальные функции педагогов, которые они берут на себя, включаясь в разрешение проблем социальной жизни детей, и т.д.

И.Н. Закатова видит социально-педагогическую функцию школы в интеграции арсенала средств и возможностей трех сфер, формирующих личность ребенка: школы, семьи, открытого социума. Особенности модели, представленной автором, являются социально-педагогическая направленность традиционных подсистем школы – обучения и воспитания; организация третьей специальной, социально-ориентированной подсистемы – социально-педагогической службы.

Поскольку социальная педагогика представляет собой интегрированную область теории и практики, соответственно, школьный социальный педагог использует в процессе своей деятельности систему форм и методов работы: педагогических, социально-педагогических, социальной работы, психологических, социологических, – позволяющих ему реализовать основные направления его профессиональной деятельности (диагностика, профилактика, коррекция, реабилитация и т.д.) [27].

Например, основной при оценке потребностей учащихся в условиях поддержки или вмешательства является психосоциальная история личности. При этом школьный социальный педагог использует разнообразные методы – визиты на дом, индивидуальное и групповое консультирование, посредничество в кризисных ситуациях, мобилизация и координация средств социума, наблюдение за воспитуемым, его защита.

По мнению Л. Костин, главный акцент социально-педагогической деятельности школы должен делаться на методах, направленных на ребенка, его эмоциональные проблемы, личное приспособление. Она выделила следующие обязанности социального педагога: обеспечение целенаправленного воспитания как всех учеников, так и некоторых, требующих особой помощи; защита ученика, учитывая срочность проблем детей, требующих особого внимания; определение вместе со школьной администрацией возникающих проблем ученика, установление контактов с учреждениями общины для оказания помощи; определение способов создания обстановки, в которой дети чувствуют себя свободно и учатся осознанно; организация родителей и общественности, чтобы направлять в нужное русло их инициативы; развитие и поддержка продуктивного диалога между школой и учреж-

дениями социальной помощи, чтобы координировать программы поддержки детей и их семей, помогать в достижении поставленных целей, разрабатывать специальные программы помощи, содействовать росту услуг агентств, чья деятельность способствует позитивным изменениям в обществе; координация действий персонала учебного заведения, представление интересов учащихся [14].

Л.Е. Никитина в числе основных направлений социально-педагогической работы в школе указывает следующие: помощь семье в проблемах, связанных с учебой, воспитанием, присмотром за ребенком; помощь ребенку в устранении причин, негативно влияющих на его успеваемость и посещение учреждения; привлечение детей, родителей, общественности к организации и проведению социально-педагогических мероприятий; распознавание, диагностирование и разрешение конфликтов, трудных жизненных ситуаций, затрагивающих интересы ребенка; выявление запросов, потребностей детей и разработка мер помощи конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих учреждений и организаций; проектирование, разработка планов и программ по различным направлениям деятельности образовательного учреждения; обеспечение учебно-воспитательной работы за пределами расписания учебных занятий.

Социальный педагог ведет исследовательскую работу, выявляет социально-демографическую структуру микрорайона, наличие семей «группы риска» [25].

Каждое учреждение принимает на себя определенную социальную функцию – меру ответственности за осуществление социального и образовательного права ребенка. Социальную роль образовательного учреждения можно определить по следующим признакам: образовательные цели и содержание образовательных программ относительно образовательного стандарта и показателей готовности выпускника к жизни; исходный уровень готовности к обучению детей, стартовая позиция в индивидуальном образовательном маршруте; ресурсное обеспечение образовательного процесса; объем дополнительных образовательных и социальных услуг; участие общественности в создании условий для образовательной деятельности. На основе этих признаков социальной роли образовательного учреждения можно вычлнить тип учреждения. Определить социальную роль – значит четко оценить возможность данного учреждения по оказанию социальных услуг ребенку. Только тогда социальный педагог сможет точно сформулировать цели, определить реальные средства и силы, наметить пути разрешения конкретной проблемы. Сопоставление целей, условий и способов их достижения, которые существуют в школе, позволит определить, как реализуется образовательное право учащихся.

Р.В. Овчарова выделяет три направления, по которым идет изучение проблемного поля социальной жизни обучающихся: состояние социальной зрелости и социальных условий для самореализации и самосовершенство-

вания каждого ученика; условия жизни в семье и в школе всех обучающихся; проблемные, трудные жизненные ситуации отдельных социальных групп детей.

Также содержание работы социального педагога может быть определено в соответствии с основными функциями социально-педагогической службы (диагностической; прогностической; консультативной; защитной; опекунской; организаторской). На практике полезными для этой работы оказываются многие методики: проективные, опросы, анкеты, оценочные методы (самооценка, взаимооценка и др.), тестирование и др. Для регистрации результатов сбора информации используются различные формы учета: акты обследования, карты, паспорта. Смысл социально-педагогического исследования – это применение результатов для профилактики или преодоления трудных жизненных ситуаций [27].

Формирование личности, воспитание ребенка происходит не только в семье, школе, дошкольных, внешкольных учреждениях, но и во дворе, среди сверстников. На улице, во дворе, со сверстниками ребенок предоставлен сам себе, что может негативно сказаться на его социализации. Поэтому, как отмечает И.Н. Закатова, работу по месту жительства следует вести не с подростками (уже трудными), а с дошкольниками, организовывая их свободное время. Именно здесь возникают неформальные группы, появляются лидеры, могут происходить контакты с нежелательными взрослыми, проявляются негативные черты у подростков, и они вовлекаются в преступные группы.

Р.В. Овчарова считает, что социально-педагогическое исследование микрорайона предшествует составлению планов и построению прогнозов, является информационной основой социально-педагогической работы и может быть проведено путем составления паспорта, анкетирования детей и родителей. Социально-педагогический паспорт является распространенной в практике формой первичного документа по результатам социально-педагогического исследования и включает в себя следующие аспекты: материальная база и возможности ее использования для организации внеучебного времени детей и подростков: спортивная, техническая и культурно-просветительская; центры сосредоточения интересов детей и подростков микрорайона, места их стихийного группирования; возможные очаги негативного влияния на них; взрослое население и окружение микрорайона (общее число жителей, их возрастной, национальный, социальный, профессиональный состав; образовательный, культурный и нравственный уровень); состав семей микрорайона (общее число семей; количество семей, имеющих детей; структура семей и их полнота, воспитательный потенциал; образовательный, культурный и нравственный уровень); детское население микрорайона (общее число детей и подростков; количество несовершеннолетних, входящих в группу риска; виды отклонений поведения; число правонарушителей, склонных к употреблению алкоголя, наркотиков

и токсических средств; количество детей и подростков с ограниченными возможностями, нарушениями нервно-психического здоровья; детей-инвалидов; несовершеннолетних, находящихся на попечительстве и под опекой; учащихся, не посещающих школу, не занятых в сфере разумного досуга; проживающих в аморальных и асоциальных семьях) [27].

По И.Г. Зайнышеву, к методам социального диагноза (социальной диагностики) можно отнести следующие: зондажно-информационное обследование (сбор сведений об инфраструктуре, численности, составе и динамике местного населения и т.д.); социально-историческое обследование (изучение истории заселения и освоения данной территории, изменения состава местного населения, исследование его занятий и традиций и т.д.); информационно-целевой анализ различных документов, статей из местной и центральной прессы, материалов электронных средств информации, писем и жалоб граждан и т.д.; социальное картографирование (анализ социально-пространственного распределения и динамики рождаемости и смертности населения, зависимость качества жизни от различных природных и социальных факторов) [25].

На сегодняшний день практика работы социального педагога предполагает его закрепление за отдельным районом, домом. Ю.В. Василькова и Т.А. Василькова указывают на создание распространенных практикуемых форм работы на базе различных центров: культурных, спортивных, реабилитационных [7].

Однако в современных условиях возникает практика социально-педагогической работы с детьми и в школе, и по месту жительства – деятельности по единому плану воспитательной работы в микрорайоне и школе, которая объединяет школу и все социальные службы в решении общей проблемы воспитания и защиты детей. В этом случае работа педагогического коллектива не замыкается в стенах школы, а интегрируется в систему взаимоотношений с семьей, детскими объединениями, сверстниками. Такова практика социально-педагогических комплексов различных городов РФ: Москвы, Санкт-Петербурга и др.

Р.В. Овчарова, описывая современный социально-педагогический комплекс, выделяет в нем четыре подструктуры: территориальная социально-педагогическая служба, в которую входят социальные педагоги; внутришкольная служба социальной заботы, которая представлена классными руководителями, воспитателями групп продленного дня, организаторами внеклассной работы; психологическая служба, функционирующая под руководством педагога-психолога; медико-валеологическая служба, отслеживающая состояние здоровья учащихся и педагогов и обеспечивающая формирование культуры здоровья школьного коллектива. Основными функциями социально-педагогической службы комплекса являются: диагностическая; прогностическая; консультативная; защитная; опекунская; организаторская [27].

Также интересным и целесообразным является зарубежный опыт работы в микрорайоне, по месту жительства, анализ которого дает Л.Е. Никитина. Например, метод вмешательства в критических случаях (впервые применен в США в 1874 г., когда церковь вмешалась в судьбу девочки, подвергшейся жестокому обращению в семье, и по всей стране стали образовываться общества предотвращения жестокого отношения к детям) – используется в работе с отдельными людьми, семьями и группами, находящимися в ситуации острого кризиса, вызванного или переходным периодом, или жизненным развитием [26].

Метод работы в общине рассматривается как социально-политическое средство удовлетворения интересов, потребностей, ожиданий граждан. При этом ставится задача добиваться, чтобы клиент понимал тесную зависимость и взаимообусловленность личных и общественных проблем. Он должен принимать активное участие в солидарных действиях, направленных на решение конфликтных ситуаций. Этот метод состоит из выяснения сути и типа проблемы, анализа причин, разработки программы, планов, привлечения необходимых ресурсов, выявления и вовлечения лидеров, развития отношений между членами общества для облегчения их усилий.

Метод работы на улицах – «открытый» метод социальной работы, ориентированный на проблемы улицы и включающий превентивные меры:

- профилактика появления запущенной (маргинальной) молодежи, особенно уличных групп детей и подростков при помощи установления «случайных» контактов с ними в периоды сборов и проведения свободного времени;

- определение потребностей и особых проблем уличных групп молодежи и форм оказания им соответствующей помощи – как индивидуальной, так и групповой;

- предотвращение численного увеличения групп, направление активности их участников в менее агрессивное русло;

- отбор особо тяжелых подростков из уличных групп с попыткой вовлечения их в молодежные группы, находящиеся под педагогической опекой социальных работников;

- поиск помещений для уличных групп молодежи и проведение с ними различных форм досуга и экскурсий с целью ускорения процесса их социализации или ресоциализации;

- установление контактов с наркоманами, определение их в соответствующие заведения;

- привлечение подростков к солидарной поддержке своих сверстников, т.е. формирование из их рядов добровольных помощников социального педагога и социального работника [25; 26].

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение социальному самоопределению человека (ребенка).
2. Назовите другие виды самоопределения человека.
3. Охарактеризуйте основные сферы социального самоопределения ребенка в современном обществе.

Литература

1. Зауш-Годрон, Ш. Социальное развитие ребенка / Ш. Зауш-Годрон. – СПб.: Питер, 2004. – 123 с.
2. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
3. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
4. Никитина, Л. Основные направления и методы социально-педагогической работы / Л. Никитина // Воспитание школьников. – 2000. – №9. – С. 13-15.
5. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.
6. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 267 с.

Тема 6. Социальная педагогика как теория и практика решения социальных проблем человека (ребенка)

Социализация конкретных людей в любом обществе протекает в различных условиях опасности, оказывающих влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются группы людей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации. А.В. Мудриком условно выделены три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе или этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические, своевременное решение которых для человека необходимо [23].

Естественно-культурные задачи предполагают достижение определенного уровня физического и сексуального развития: познать телесные каноны, свойственные культуре; усвоить элементы этикета, кинесического языка (жесты, позы, мимика, пантомимика); развить и реализовать физические и сексуальные задатки; вести здоровый образ жизни (гигиена, режим,

питание, способы сохранения здоровья); перестраивать стиль жизни в соответствии с половозрастными и индивидуальными возможностями.

Социально-культурные задачи: познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые – специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период его истории. Эти задачи объективно определяются обществом в целом, этнорегиональными особенностями и ближайшим окружением человека.

Социально-психологические задачи – это становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их решения. Самосознание личности можно рассматривать как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, наличие относительно целостной концепции, уровня самоуважения (например, перед подростком стоит задача познания своего сходства и отличия с другими, перед юношей – тех, от кого зависит определение своего места в мире). Самоопределение личности – нахождение определенной позиции в сферах жизнедеятельности и выработка жизненных планов (в младшем школьном возрасте необходимо определить новые отношения со сверстниками и взрослыми, в подростковом возрасте важен поиск позиция среди сверстников, в ранней юности – отношения с противоположным полом). Самореализация – удовлетворяющая человека реализация активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и взаимоотношений, предполагающая одобрение значимыми для человека лицами (формы: социально ценные, социально полезные, социально приемлемые, асоциальные и антисоциальные). Самоутверждение – достижение человеком субъективной удовлетворенности результатом или процессом самореализации.

Решение данных задач является объективной необходимостью для развития человека, его успешной адаптации. Если какие-либо существенные задачи остаются нерешенными, это приводит к дефектам социализации. Человек, полностью адаптированный в обществе и не способный в какой-то мере противостоять ему (конформист), может рассматриваться как жертва социализации; человек, не адаптированный в обществе, также жертва социализации (диссидент, правонарушитель и т.п.). На каждом возрастном этапе социализации можно выделить типичные опасности.

В периоде внутриутробного развития плода: нездоровье родителей, их беспорядочный образ жизни, плохое питание матери; отрицательное эмоционально-психологическое состояние родителей, медицинские ошибки, экология. В дошкольном возрасте (0-6 лет): болезни и травмы; аморальность родителей, игнорирование ребенка; нищета семьи; антигуманность работников детских учреждений; отвержение сверстниками; антисоциальные соседи; СМИ. В младшем школьном возрасте (6-10 лет): беспорядочный образ жизни родителей, нищета семьи; гипо- или гиперопека; видео-

смотрение; негативное отношение других людей; отрицательное влияние других детей (привлечение к курению, к выпивке, воровству); физические травмы и дефекты, потеря родителей, изнасилование, растление. В подростковом возрасте (11-14 лет): аморальность родителей; нищета семьи; гипо- или гиперопека; СМИ; ошибки педагогов и родителей; курение, токсикомания; изнасилование, одиночество; травмы и дефекты; травля; вовлечение в антисоциальные и преступные группы; опережение или отставание в психосексуальном развитии; переезды семьи; развод родителей. В ранней юности (15-17 лет): антисоциальная семья, нищета семьи; пьянство, наркомания, проституция; ранняя беременность, вовлечение в преступные и тоталитарные группы; травмы и дефекты; дисморфофобия (приписывание себе несуществующего физического дефекта); непонимание окружающими, одиночество; травля; противоречия между установками, стереотипами и реальной жизнью. В юношеском возрасте (18-23 года): пьянство, наркомания, проституция; нищета, безработица; сексуальные неудачи, стрессы; вовлечение в противоправную деятельность; одиночество; разрыв между уровнем притязаний и социальным статусом; служба в армии; невозможность продолжить образование.

Успешность социализации подрастающего поколения, формирование качеств личности зависит от содержания и устойчивости функционирования социальных институтов. Однако в деятельности каждого социального института произошли серьезные деформации и сбои. Это также создает определенные трудности для подрастающего поколения в процессе социализации. Назовем некоторые из них.

В силу известных причин (экономического кризиса, безработицы, снижения жизненного уровня семьи, ослабления или полной утраты семейных традиций) нарушилась устойчивость семейных связей; принижалась ответственность части родителей за воспитание своих детей; активизировался процесс распада семей. Например, по данным Министерства образования, численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России за пять лет (1994-1998 гг.) возросла на 136,4 тыс. человек (с 460,4 тыс. до 596,8 тыс. человек).

Возник целый слой нигде не работающих граждан и лиц без определенного места жительства. Как правило, в большинстве своем это люди трудоспособного возраста, промышляющие сбором пищевых отходов, попрошайничеством и воровством. Распространенная среди них и прогрессирующая в обществе наркомания ведет к деградации личности. Особую опасность представляет копирование детьми и подростками образа жизни таких людей, их отстранение от семьи, от социально значимых интересов. В этих случаях проявляется искажение самой сущности социальной адаптации, поскольку такие дети принимают для себя отклоняющиеся от социальной нормы правила поведения, утрачивают способность жить и общаться в нормальных человеческих условиях, замыкаются в группах по-

добных себе сверстников, проявляют недоверие к родителям, педагогам, наставникам, при помещении в воспитательное учреждение чувствуют себя дискомфортно. Произойдет ли столкновение с какой-либо из этих опасностей конкретного человека, во многом зависит не только от объективных обстоятельств, но и от его индивидуальных особенностей [15].

Педагогическая виктимология – отрасль знания, изучающая содержание и способы работы с реальными или потенциальными жертвами неблагоприятных условий социализации.

Социально-педагогическая виктимология изучает развитие людей с физическими, психическими, социальными и личностными дефектами и отклонениями; выявляет категории людей, чей статус (социально-экономический, правовой, социально-психологический) создает предпосылки для неравенства в условиях конкретного общества, для дефицита возможностей, развития и самореализации; анализирует причины, разрабатывает принципы, цели, содержание, формы и методы профилактики, минимизации, компенсации, коррекции тех обстоятельств, вследствие которых человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации.

Основными понятиями виктимологии являются: «жертва», «виктимность», «виктимизация», «виктимогенность», «посягатель» [15].

Жертва – человек, испытывающий на себе последствия негативного влияния внешнего характера (условий, ситуаций, посягателя). Выделяют следующие виды жертв неблагоприятных условий социализации: реальные, потенциальные и латентные. Реальные жертвы – люди с психосоматическими дефектами и отклонениями, инвалиды. Потенциальные жертвы – люди с пограничными психическими состояниями; мигранты из страны в страну, из региона в регион; дети, живущие в семьях «группы риска», в семьях с низким экономическим благосостоянием и т.п. Латентные жертвы – люди, условия существования которых не являются негативными, однако не позволяют полностью реализовать заложенные от природы задатки (ребенок-вундеркинд).

Среди потерпевших от тех или иных внешних факторов можно условно выделить три основные группы лиц: 1) люди, для которых характерно преобладание отрицательных нравственно-психологических свойств, – лица с различного рода характерологическими отклонениями (психопатии, неврозы, склонность к аффектам, повышенная демонстративность); 2) люди, в целом положительные, ставшие жертвами посягательства в силу своего неосторожного поведения (чаще дети, подростки), которые в силу недостаточности жизненного опыта не могут адекватно и своевременно предвидеть возможные негативные последствия собственного поведения (например, соглашаются сесть в машину к незнакомому человеку); 3) люди, ставшие жертвами обстоятельств объективного характера – лица с различного рода врожденными недугами, пережившие ситуации с высоким риском для жизни (жертвы катастроф).

Виктимизация – процесс влияния на человека совокупности негативных условий и факторов; процесс социально-психологических изменений личности человека под влиянием негативных внешних условий и факторов, формирующих в нем «психологию жертвы». Выделяют постоянные и непостоянные, устранимые и неустраиваемые факторы виктимизации.

Виктимность – повышенная способность человека становиться мишенью для преступных посягательств. Виды виктимности: личностная (как совокупность социально-психологических свойств личности, определяющих способность стать жертвой преступления); групповая, или профессиональная (как «безличное» свойство, обусловленное выполнением человеком определенных социальных функций); всеобщая (определяемая существованием в обществе преступности, которая объективно ставит любого человека в положение потенциальной жертвы) [15; 23].

Посягатель – человек, целенаправленные действия которого превращают другого в жертву. Роли посягателя и жертвы могут быть закреплены в ряде ситуаций жестко (например, в ситуации захвата заложников); может наблюдаться инверсия ролей посягателя и жертвы (Л.В. Франк), когда в одном и том же лице совмещаются посягатель и жертва, либо когда они периодически меняются местами (например, в ситуации семейно-бытового конфликта, обусловленного злоупотреблением алкоголем одного из супругов).

Виктимологическая профилактика – организованная целенаправленная деятельность специалистов различных профессий (психологов, социальных педагогов и работников социальных служб, юристов и т.д.), направленная на выявление и устранение различных виктимологически значимых явлений и процессов в сфере внутрисемейных, общественных, неформальных отношений, обуславливающих виктимизацию личности человека: своевременное и продуманное планирование в области социальной инфраструктуры микрорайона или города (строительство жилья, учреждений социальной сферы, обеспечение сохранности рабочих мест) может предотвратить миграционные процессы среди жителей данной территории; организация и проведение групповых психологических тренингов обучающего характера (приобретение навыков эффективного разрешения межличностных конфликтов, навыков психофизиологической саморегуляции) позволит людям более эффективно взаимодействовать с окружающими; своевременное консультирование и профессиональная поддержка социальным педагогом родителей может снизить риск возникновения внутрисемейной напряженности. Также предусматривается помощь и поддержка лиц, ставших жертвами неблагоприятных факторов окружающей среды [15].

Определяющее значение в обеспечении поддержки населения имеет государственная экономическая и социальная политика, от которой зависят успешная социализация подрастающего поколения, занятость населения в сферах общественного труда, благосостояние и доходы семей (М.В. Шакурова, Т.Н. Поддубная).

К настоящему времени сложились четыре основные формы государственной помощи семьям, имеющим детей: денежные выплаты семье на детей и в связи с рождением, содержанием и воспитанием детей (пособия и пенсии); трудовые, налоговые, жилищные, кредитные, медицинские и другие льготы семьям с детьми, родителям и детям; бесплатные выдачи семье и детям (детское питание, лекарства, одежда и обувь, питание беременным женщинам и др.); социальное обслуживание семей (оказание конкретной психологической, юридической, педагогической помощи, консультирование, социальные услуги) [20].

Для управления государственной семейной политикой созданы соответствующие комитеты. В структуре федерального Министерства труда и социального развития сформировано специальное подразделение – Департамент проблем семьи, женщин и детей. Эти структуры координируют проведение семейной политики в органах исполнительной власти.

В настоящее время действуют центры социальной помощи семье и детям, психолого-педагогической помощи населению, социальные приюты для детей и подростков, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, реабилитационные центры для детей и подростков с ограниченными возможностями. В ряде территорий функционируют комплексные центры социальной помощи населению, в которых предусмотрена работа с семьей и детьми.

Социальные службы осуществляют постоянный контроль за выполнением Указов Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, распоряжений губернаторов и мэров городов, направленных на социальную защиту малообеспеченных групп населения, проводят адресный переучет всех социально незащищенных категорий населения, постоянно обеспечивают информацией по социальной защите населения. Их специалисты проводят следующие мероприятия: принятие специальных законодательных и иных правовых актов края, решений местных органов власти и управления; внесение в качестве законодательной инициативы изменений и дополнений в действующее законодательство Российской Федерации и иные правовые акты по вопросам семейной политики; разработку и осуществление краевых программ комплексного и целевого характера по отдельным направлениям семейной политики; формирование системы территориальных органов социальной защиты, а также специальных служб различного профиля и направленности по оказанию социальной, социально-психологической и социально-педагогической помощи семье и детям и др.

Разнообразие условий на обширной территории Российской Федерации, различие проблем и возможностей большого города или маленького населенного пункта, культурного центра со множеством социальных ресурсов и специалистов или отдаленного поселения, где таких профессио-

нальных работников нет, – все это объясняет существование различных моделей социальных центров и служб для работы с семьей.

Широкой круг мероприятий предусмотрен для детей с отклонением в здоровье и развитии. Существуют специализированные детские сады, стратегическая цель которых – подготовка к обучению в массовой школе. Однако некоторая часть дошкольников с явно непреодолимыми недостатками в здоровье получает подготовку для обучения в специальной школе. В 90-е годы появились частные детские сады. Это вызвано социальной стратификацией современного общества.

Система социальной защиты школьников включает разнообразные мероприятия, проводимые в школе, во внешкольных учреждениях, работу с семьей и общественностью. Основным результатом этой деятельности являются формирование социальной защищенности школьников как устойчивого психического состояния, включающего уверенность в их успешном социально-профессиональном самоопределении, а также эффективная социализация. Социально-педагогическая работа способствует включению в производительный труд, в систему непрерывного образования.

Задания для самоконтроля

1. Приведите примеры социальных проблем детей.
2. Какие теории социальных проблем Вы знаете? Дайте им краткую характеристику, изучив дополнительную литературу.
3. Охарактеризуйте деятельность социального педагога по решению социальных проблем ребенка.

Литература

1. Загвязинский, В.И. Основы социальной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов и др. / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 1999.
4. Статмен, П. Безопасность Вашего ребенка: Как воспитать уверенных и осторожных детей / П. Статмен; пер. с англ. С.А. Юрчука. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.

Тема 7. Возможности педагога в решении социальных проблем ребенка

Социальные проблемы – социальное противоречие, осознаваемое человеком (группой) как значимое для него (нее) несоответствие между целью и результатом. Это несоответствие, возникающее из-за отсутствия или недостатка средств для достижения цели, приводит к неудовлетворению социальных потребностей (М.В. Шакурова).

Проблемные ситуации в социальной жизни существуют у любого ребенка как растущего организма. На каждом этапе развития ребенок и его окружение обнаруживают противоречия между новым уровнем социальных задач и собственными потенциальными возможностями, а также между новым уровнем социальных качеств и ранее сложившимися мерками, предъявляемыми к человеку. Если своевременно не изменяются нормы, оценки, не создаются соответствующие условия, то возникают различного рода проблемы на пути самостоятельного решения жизненно важных задач. Специалисты и практикующие социальные педагоги выделяют три группы проблем в жизни ребенка [29;35;36].

Таблица 1

Проблемы в жизни ребенка

Перечень проблем с точки зрения	Перечень проблем с точки зрения практикующих социальных педагогов
1. Проблемы свободы выбора и социального творчества: трудности на пути реализации ребенком его интересов и потребностей в уже сложившихся нормах социальной жизни или трудности в создании новых норм социальных отношений (проявление собственного отношения к людям, установление нового статуса, расширение масштабов влияния на окружающую среду и т.п.)	1. Проблемы, связанные с сохранением психического здоровья детей, развитием личности, самоопределением детей и подростков: профессиональное самоопределение подростков с учетом возможностей социальной среды; психологическая дезадаптивность, тревожность, страхи; саморазвитие ребенка и реализация его способностей в социальной среде; личностное самоопределение, развитие рефлексии; проблемы, связанные с неблагополучием семьи, нарушением прав ребенка и насилием, психологическое неблагополучие в семье, семьи «социального риска», тяжелое материальное положение, беспризорность детей, алкоголизм и/или наркомания родителей; соблюдение, охрана и защита прав детей и подростков, нуждающихся в правовой, социальной и педагогической помощи; опека, попечительство, сиротство; агрессия, насилие в семье

2. Проблемы социальной адаптации и дезадаптации – трудности усвоения и приспособления к существующим нормам социальной жизни или трудности в разрушении тех норм, которые являются социально опасными, несут в себе угрозу для жизни и здоровья ребенка

2. Проблемы, связанные с неадекватным и девиантным поведением, дезадаптацией детей и подростков в социальной среде: «трудные» дети (неуправляемые, педагогически запущенные, ведущие себя вызывающе, агрессивно); дурная компания, криминальный контакт, причастность к криминальным обстоятельствам, учет в милиции; употребление детьми алкоголя, наркотиков; адаптация к новой среде (в новом классе, школе, детском коллективе); дезадаптация к нормам социальной жизни в коллективе и, как следствие, одиночество, дефицит общения

3. Проблемы социальной интеграции или дезинтеграции: трудности воссоединения или разъединения потребностей, интересов и возможностей ребенка, его семьи с возможностями, потребностями и интересами других людей; трудности в расширении и развитии социальных связей или выходе из прежней системы отношений и связей

3. Проблемы, связанные с конфликтами и морально-психологическим климатом в школе, микросреде: агрессивное поведение взрослых, прежде всего учителей (придираются, кричат); конфликты между взрослыми и детьми, учителями и учениками, отказ учителей работать с учениками; угнетенность из-за непонимания учебного материала, низкая успеваемость, уклонение от обучения, отсутствие интереса к школьной жизни, к расширению сферы общения; конфликты в среде сверстников; многосторонние конфликтные ситуации; неумение выстраивать отношения, общение, решать конфликтные ситуации; отсутствие четких ориентиров выбора

Ребенок проходит длительный путь психического и социального развития и воспитания, меняясь качественно – формируясь как существо мыслящее, способное не только воспринимать окружающий мир, но и осознанно воздействовать на него. При этом каждому возрасту соответствует определенная субкультура и конкретный социокультурный мир ребенка со своим содержанием и специфическим проявлением.

Одним из традиционно устойчивых заблуждений, господствовавших в педагогике до середины XVIII в., было сравнение ребенка с «маленьким взрослым», хотя представители гуманистического направления в педагогике указывали на ошибочность такого положения. Так, например, Иоанн

Златоуст писал, что высшее искусство воспитания состоит в том, чтобы вначале спуститься до понимания воспитываемого, а потом уже возвышать его. Чтобы понять ребенка, надо его знать. Это была действительно гениальная мысль. Впоследствии Руссо в романе «Эмиль, или О воспитании» писал: «Детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются. Самые мудрые из нас гонятся за тем, что людям важно, — знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослость, не думая о том, кем он бывает, прежде чем стать взрослым». И далее советовал: «Прежде всего хорошо изучите ваших воспитанников, ибо вы решительно их не знаете». Действительно, в конце XVIII в. ребенка рассматривали как взрослого человека, только маленького роста. Таковыми можно видеть детей и на рисунках, и в скульптурах того времени [1; 16].

«Я не сомневаюсь, — писал Пирогов в статье «Быть и казаться», — что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего... он живет в собственном мире, созданием его духом, и действует, следуя законам этого мира. И если дети не имеют ни силы, ни способов нарушать законов нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей». А «мы, взрослые, нарушаем беспрепятственно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка на каждом шагу к себе, в наш свет. Мы спешим внушить ему наши сведения, наши понятия, наши взгляды, приобретенные вековыми усилиями уже взрослого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, а сами не хотим понимать, что он понимает нас по-своему». В работе с детьми важно «не переносить ребенка из его сферы в нашу, а самим переселиться в их духовный мир» [1; 16].

В XX в. известный польский педагог-гуманист Януш Корчак также обращает внимание на то, что мы недостаточно знаем мир детей. «Ребенок не глуп; дураков среди них не больше, чем среди взрослых...

Ребенок — иностранец, он не понимает языка, не знает направления улиц, не знает законов и обычаев. Порой предпочитает осмотреться сам; трудно — попросит указания и совета. Необходим гид, который вежливо ответит на вопросы.

Уважайте его незнание!» [1; 16].

Качественное социальное изменение человека на каждом этапе его возрастного развития составляет основу и суть процесса социализации. Она обуславливает своеобразие восприятия им окружающей среды и ориентирует на адекватное поведение, действия и поступки. Как ребенок воспринимает явления, так он на них и реагирует. Со временем эта реакция приобретает все более и более осознанный характер. Социальное изменение ребенка закономерно. На каждом возрастном этапе ребенок представляет то особенное, что определяет своеобразие его социального формирования, субкультуру, играющую значимую роль в этом процессе.

Термин «субкультура» означает «культура какой-либо социальной или демографической группы», например детская субкультура, национальная субкультура, профессиональная субкультура и пр [15; 21].

Детская субкультура в широком смысле представляет все то, что создано человеческим обществом для детей, в более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. Понятие «детская субкультура» предполагает, что для каждого возраста характерна своя культура, обусловленная тем, что может усвоить на этот период ребенок и что может стать социальным содержанием его развития как личности, позволяющим ему понимать явления объективной действительности, реагировать на них и адекватно проявлять себя в данной социальной среде. В каждый возрастной период она отличается своим языком, содержанием, своеобразием восприятия явлений окружающей среды, мышления и поведения, что существенно влияет на действия и поступки ребенка в социуме.

Субкультура отражается в детских играх, фольклоре, художественном творчестве, традициях. В зависимости от пола, особенностей психического развития и социализации детей у них наблюдаются своеобразные проявления субкультуры, выражающиеся в тайных языках и шифрах, шалостях, детской «магии» и т.д., например в играх, считалках, загадках, дразнилках у дошкольников и младших школьников; фольклорном репертуаре и детских традициях у детей 8-13 лет; стремлениях к последней моде, к участию и организации неформальных групп, принятию разнообразных правил поведения и общения у подростков и пр.

Термин «социокультура» означает, что каждый ребенок в зависимости от возраста, с одной стороны, представляет собой определенную детскую субкультуру, с другой – конкретный результат культурного становления детской личности, обусловленный средой, социумом, в котором он жил и формировался. Она также определяет то индивидуальное, что сформировалось из этого ребенка на данном возрастном этапе, в данной социальной среде – социокультурную реальность. Поэтому в конкретном ребенке детская субкультура проявляется в его внутреннем социокультурном мире и реальном бытии.

Социокультурный мир ребенка представляет собой его социально-педагогическую характеристику, определяющую своеобразие восприятия им окружающей действительности (среды жизнедеятельности), реагирования на нее и проявления в ней в процессе социального изменения его личности в соответствии с возрастом. Он характеризует типичные реакции, отношения и поведение в конкретном социуме.

Выделяют типичный и индивидуальный социокультурный мир ребенка. Типичный – это социокультурный мир, характерный для определенного возраста. Он подчеркивает естественное в восприятии и реакциях ребенка

на данном возрастном этапе. Выделяется он с учетом знания закономерностей возрастного и социального развития и воспитания детей. С его помощью можно оценить своеобразие социального развития ребенка данного возраста, его соответствие или несоответствие в развитии, приобретение социального опыта как личности. Другими словами, через типичный социокультурный мир можно определить ход социализации ребенка, его соответствие возрасту и уровню социального развития и воспитания.

Индивидуальный социокультурный мир свидетельствует об особенностях социального развития и воспитания данного конкретного ребенка, его индивидуальном своеобразии. С его помощью можно оценить уровень соответствия или несоответствия, опережения или отставания процесса социализации на данном этапе. Каждый ребенок исключительно индивидуален, и в то же время он типичен в зависимости от его возраста, уровня социального развития и воспитания. Благодаря этому мы сравниваем детей одного возраста, оцениваем их и делаем выводы о соответствии, задержке или опережении в социальном развитии.

Основными качественными социально-педагогическими характеристиками социокультуры ребенка являются: восприятие окружающей среды и реакция на нее; речь; душевное состояние и переживания; самопроявление (проявление Я личности), отношения и взаимоотношения; поведение, действия и поступки.

Восприятие ребенком меняется с возрастом. Оно зависит от его развития, социализации и социального обогащения. Именно психическое развитие ребенка обуславливает его интеллектуальное и социальное изменение, что, в свою очередь, влияет на развитие его психики. Особенности психического развития на различных возрастных этапах изучаются возрастной психологией.

Дети имеют природную предрасположенность к овладению языком. В этом один из аспектов социальности человека. Характерно, отмечал известный отечественный психолог А.Р. Лурия, что близнецы способны формировать «свой» язык, позволяющий им общаться и понимать друг друга. Большое образовательное значение изучению родного языка придавал Ушинский, так как, «усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в 20 лет прилежного и методического учения» [21].

Речь по своей природе социальна: в ребенке заложена предрасположенность к овладению языком, но она разворачивается в способность только при наличии социального фактора.

Каждый язык является результатом многовековой духовной жизни конкретного народа, он представляет собой органическое сочетание народной

мысли и чувства, вот почему в полной мере язык может быть усвоен лишь в той обстановке, среди того народа, где он выработался. Изучаемый же вне этой обстановки и потому усваиваемый поверхностно, он никогда не окажет надлежащего развивающего влияния. Знакомясь с первых дней с родным языком, ребенок изначально воспринимает духовную жизнь народа, соединяясь с ней. Именно поэтому Коменский и Ушинский рекомендовали начинать с овладения родным языком, а затем, после того как он хорошо усвоен и оказал свое благоприятное воздействие, приниматься за иностранный. Сам по себе иностранный язык, изучаемый ребенком в русской обстановке, отмечал Ушинский, «никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какой оказал бы родной ему язык; никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие» его как личности.

Языковая среда формирует социокультурный мир ребенка. Это можно наблюдать по языковому проявлению у детей. Существует выражение «маленький старичок» или «маленький дед». Так называют ребенка, преимущественно воспитываемого пожилым человеком. Он перенимает очень многое: манеру поведения, язык, суждения и пр. Характерно, что учителя, особенно младших классов, легко узнают родителей своих воспитанников по манере поведения, языку и другим проявлениям.

Душевное состояние ребенка определяет его личную (субъективную) эмоциональную оценку своего внутреннего состояния и отношения к себе окружающих его людей. Эмоциональное реагирование ребенка отражает особенности его детской личности: реакцию на внутреннее комфортное состояние и дискомфорт, на отношение к себе окружающих, отношение к человеку, с которым он взаимодействует, оценку его действий и поступков, в какой степени они направлены на его безопасность и защиту, содействие ему и пр., что определяет социальное благополучие или неблагополучие ребенка.

Душевные переживания ребенка – это его чувственное состояние в данной конкретной среде, отношение к близкому человеку, к добру и злу, правде и неправде; чувствительность к несправедливости. Они во многом формируют устойчивость, уравновешенность или раздражительность психики, капризность ребенка в отношениях и проявлениях. Душевные состояния и переживания детей тесно взаимосвязаны и характеризуют их своеобразие.

Они естественным образом формируют такое явление, как детский страх, который есть не что иное, как своего рода реакция ребенка, отражающая его стремление к самосохранению. Социально-педагогическая неграмотность родителей, типичные ошибки, допускаемые ими в процессе воспитания ребенка, проявляются тогда, когда они своими действиями стимулируют формирование и укрепление у ребенка чувства страха, превращая его в патологию [21].

Образ жизни ребенка формирует в нем то индивидуальное, что определяет его Я, особенности самопроявления, отношения к явлениям окружающей его реальности, взаимодействия в типичных ситуациях среды жизнедеятельности. Все это находит выражение также в отношениях к самому себе, матери (отцу), бабушке (дедушке), старшим, младшим, к сверстникам и т.д. Эти отношения ребенка со временем могут меняться в зависимости от жизненных ситуаций, приобретаемого опыта социального поведения и самосовершенствования. Позиция Я личности также может со временем стать другой, но может и укрепляться вследствие жизненных обстоятельств.

Поведение, действия, поступки – это проявления собственно социокультурного мира ребенка. С возрастом они меняются, что-то переходит в привычки и становится характерной особенностью, что-то преодолевается (изживается). Данный факт исключительно важен в социальном формировании личности. Он диктует необходимость умения видеть своеобразие проявлений ребенка, понимать их субкультурный характер, перспективы изменения, прогнозировать динамику и определять пути целесообразного педагогического влияния. Исключительно важно не забегать вперед (не требовать от ребенка того, что ему по возрасту, по уровню развития трудно понять) и не задерживаться (сохраняя в нем детские черты и тормозя социальное формирование).

Таковы основные качественные социально-педагогические характеристики социальных проблем ребенка. В процессе работы и общения с детьми специалистами и родителям необходимо знать и учитывать следующие особенности проявления и социокультурного мира ребенка, подростка (Л.В. Мардахаев).

Ребенок в развитии может опережать сверстников, что находит отражение в его социокультурном мире. Сдерживать это развитие не следует, стимулируя его проявление с учетом индивидуальной предрасположенности. Важно позаботиться о среде, где бы он мог реализовать себя, свою культуру. Он может и отставать в развитии. В этом случае необходимо ускорить его формирование. Такая деятельность исключительно индивидуальна и зависит от причин задержки личностного, средового и (или) воспитательного характера. В каждом случае требуется свой подход к социокультурному развитию и воспитанию ребенка. К основным факторам, существенно влияющим на социокультурный мир ребенка, относятся: «возрастная» (усвоенная) культура; родители, воспитатели, старшие, сверстники; среда жизнедеятельности, с которой непосредственно взаимодействует ребенок дома, на улице, в детском саду и пр.; целенаправленная деятельность по стимулированию формирования и развития социокультурного мира ребенка; личные усилия самого ребенка, проявляемые в различных видах его интеллектуально-творческой деятельности.

«Возрастная» (усвоенная) культура ребенка является результатом воздействия детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение, среды, в которой жил и развивался ребенок, и его воспитания.

Для каждого возраста имеет место своеобразие в формировании и проявлении субкультуры. Например, для подросткового возраста американский психолог Э. Эриксон выделил типичные конфликты в формировании самосознания, характеризующие соответствующую субкультуру, как результат социального формирования личности: временная перспектива или расплывчатое чувство времени; уверенность в себе или застенчивость; экспериментирование с различными ролями или фиксация одной роли; ученичество или паралич трудовой деятельности; сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация; отношения лидер / последователь или неопределенность авторитета; идеологическая убежденность или размытость системы ценностей.

Родители, воспитатели, старшие, сверстники – это носители и трансформаторы культуры, во взаимоотношениях с которыми происходит становление и развитие социокультурного мира ребенка. Взаимодействие ребенка с ребенком является важнейшим фактором (источником) для подражания и стимулирования его социального развития. Матео Вежио, итальянский гуманист, писал, что дети больше всего воспитываются примерами, надо предохранить их от дурных товарищей и дурного общества. Народная мудрость гласит: с кем поведешься, от того и наберешься.

Общение, взаимоотношения ребенка с другими людьми являются естественной формой его самопроявления. Начальное взаимодействие – «ребенок – родитель». Именно здесь в большей мере наблюдается взаимосвязь культуры взрослого человека с социокультурным миром ребенка. При этом в отношениях с матерью создаются наиболее благоприятные условия для социального развития, усвоения культуры. Она выступает главным защитником, опорой, удовлетворяет все потребности ребенка, что и определяет его связь с ней как с источником социокультуры. С возрастом он начинает выстраивать отношения и с другими людьми, которые вызывают его социальный интерес. Приоритетом чаще всего пользуются дети, сверстники. В детской среде быстрее формируются общие интересы, достигается взаимопонимание, проявляются увлечения. В дальнейшем интерес ребенка ко взрослым чаще всего снижается. Это объясняется многими причинами, и прежде всего нарушением взаимопонимания – «конфликт поколений», формированием извечной проблемы «отцов и детей». Одновременно усиливается интерес и стремление к взаимодействию со сверстниками, включение в сообщества, что характерно для подростков и юношества [17; 21].

Человек развивается в определенной средовой обстановке. Среда – это своего рода фон, на котором формируется личность. Каждый фактор среды имеет свои социально-педагогические возможности – это семья; квартира,

убранство квартиры; место расположения квартиры, дома, в котором живет ребенок (в городе, деревне); улица; люди, с которыми взаимодействует ребенок, окружающие его, представляющие своего рода пример старшего или сверстника, и многое другое. Социальная педагогика изучает факторы среды, влияющие на социальное формирование личности, и исследует возможности целесообразного использования их, профилактики их негативного влияния.

Целенаправленная деятельность по стимулированию формирования и развития социокультурного мира ребенка может иметь и стихийный характер. Родители, которые уповают на то, что вся дети вырастают, вырастут и их, в большей степени предпочитают стихийное воспитание. По данным специальных исследований, должна иметь место и целенаправленность в воспитании. Например, для стимулирования развития речи у детей родителям рекомендуется (Г. Крайг): показывать и передвигать привлекательные, ярко окрашены предметы; размещать интересующие малыша предметы поблизости от него, чтобы их можно было стукнуть, пнуть, схватить, изучить получше; разговаривать с ребенком, называть его по имени; обеспечить ребенка достаточным количеством предметов для хватания и манипулирования ими; начинать играть с детьми в такие игры, как «ку-ку», «найди спрятанное»; организовать безопасное место для исследовательско-ориентировочной деятельности и обеспечить малыша набором привлекательных предметов, которые он мог бы отыскивать, перемещать и т.д.; проговаривать свои действия («Я кладу мяч за спину, попробуй достать его»); пытаться постепенно усложнять игру «найди спрятанное»; играть с куклами и др.; имитировать действия ребенка и стимулировать его к подражанию; объяснять происходящее («Мяч закатился под стол, потому что ты ударил по нему»); играть с ребенком во время купания, используя различные плавающие игрушки, в которые можно наливать воду, сжимать их и т.д.; ставить вопросы и давать ребенку время найти ответ самому; обеспечивать ребенка игрушками для его символических игр [21].

Основной задачей социально-педагогической деятельности взрослых по отношению к детям выступает обеспечение педагогически целесообразного взаимодействия с ними и стимулирование развития их активности, инициативы, самостоятельности.

Источником развития ребенка выступает его природная активность. В зависимости от возраста она может проявляться в общении, деятельности, отношениях.

Особое место в формировании социокультурного мира ребенка принадлежит игре, которая является основной формой жизнедеятельности. Детские игры представляют собой один из видов социальной деятельности детского организма, средство развития ребенка как личности и способ его самовыражения. Сама по себе игра – это и цель, и действие, и наслаждение. В социально-педагогическом плане в детских играх интегративно за-

ложены в доступной форме социальные нормы и требования, национальный характер народа. Они отражают многовековой опыт проявления и развития душевных и физических сил ребенка, сформированный в той этнической среде, в которой он родился. Национальные игры помогают формировать у ребенка то особое, что характерно для его народа, тип личности с особенностями национальной ментальности.

Семейные игры обусловлены национальными и семейными традициями или профессиональной деятельностью родителей. Дети любят копировать своих родителей: учителей, врачей, продавцов, военнослужащих и пр. С помощью игр можно решать определенные социально-педагогические задачи, стимулируя формирование соответствующего социокультурного мира ребенка.

Предметом игры являются ролевое поведение, направленная активность, средством – разнообразные игрушки. В изобретении игрушек принимали участие многие народы и отдельные мыслители. Аристотель рекомендовал в интересах воспитания изобретать для детей игрушки, иначе они, не имея чем играть, станут ломать в доме дельные вещи. И.К. Лафатер – швейцарский писатель – придумал игру в деревянные кирпичики для построек. Платон считал, что мальчикам посредством игры следует давать такое направление, которое поможет им приспособиться к будущим своим занятиям. Локк советовал, чтобы все игры и развлечения детей имели целью формирование благих и полезных привычек. Та же мысль нашла отражение у французского педагога дошкольного воспитания Ф.В. Фребеля. Он называл игру «высшей ступенью детского развития», разработал теорию игры.

В раскопках стоянок древних славян находят большое количество игрушек, что свидетельствует о любви и заботе родителей о детях, понимании важности для них игрушек и игр. В играх ребенок упражняет все части своего тела, самостоятельно познает их назначение и способы пользования ими. Они помогают развитию у него разного рода наблюдений, способности понимать, что хуже и что лучше. Посредством игры приобретаются навыки определения расстояния, величины, веса, прочности предметов, развивается сообразительность, практичность, критика суждений, воспитывается внимание. В целом они выступают важнейшим средством разно-стороннего развития ребенка.

Выделяют уединенные и совместные игры. Каждая из них имеет свое социальное назначение. Уединенные игры позволяют ребенку проявлять самостоятельность, полностью уходить в процесс игры и получать от этого истинное наслаждение. Они способствуют социальному развитию, формированию навыка самостоятельного решения простейших задач самореализации. Отсутствие такой возможности негативно сказывается на развитии ребенка. Закономерность его психического развития как социального существа определяется двумя противоположными процессами (тенденция-

ми): стремлением к общению и обособлению. Нарушение условий, сказывающееся на проявлении данной закономерности, отражается на социальном развитии ребенка. Об этом свидетельствуют факты воспитания детей в государственных учреждениях, в домах, где отсутствует возможность для самостоятельной игры.

Для детей имеет большое значение сам процесс игры. Именно он способствует наиболее полному развитию. Например, можно наблюдать такую картину. Мама отдыхает с ребенком, который играет в песочнице, насыпая в ведро песок и высыпая его. Подходит время идти домой, и мама начинает торопить ребенка. Чтобы ускорить игру, она помогает ему наполнить ведро песком. Ребенок возмущен, он плачет, высыпает ведро и приступает снова к его наполнению. Для него важен именно процесс, а не результат.

Ребенок, подражая другим, в играх овладевает опытом деятельности, что способствует познанию им окружающего мира на уровне обыденного сознания, в том числе и в сфере общественных отношений. Сначала этот анализ выражается примитивно (например, когда ребенку нравится какая-нибудь игрушка, он долго играет с ней, а затем чувствует неудержимое влечение познакомиться с ее внутренним устройством, разбирает ее). После этого ребенок с грустью смотрит на результат и начинает требовать ее восстановления. От анализа он переходит к творчеству. К разряду творческих игр принадлежат так называемые символические игры, а именно: в зверей, птиц, солдатиков, разбойников и т.п.

Важное место в развитии детей имеют игры, способствующие накоплению житейского опыта. С их помощью дети осваивают счет, первые правила пения, состязания и т.д. Это те игры, которые еще со времен Платона рекомендуются для выявления наклонностей, степени дарований, пылкости ума и даже склада характера. Через них педагоги стараются развить склонность к определенным видам деятельности.

В социальном развитии особенно важны совместные (общественные) детские игры. Среди своих товарищей ребенок чувствует себя как бы в родственном, братском кружке. Играя с товарищами и соревнуясь с ними, он усваивает опыт общения и поведения в социальной среде. Недаром же говорят, что жизнь возгорается из жизни, как пламя от пламени. В этой среде у ребенка проявляется наибольшая изобретательность, остроумие, решительность, смелость, завязываются дружба, симпатии, вырабатываются и первые понятия о дисциплине и субординации. Ребенок учится соотносить свое поведение с поведением других.

Изложенное представляет только некоторые наиболее существенные особенности социокультурного мира ребенка и необходимость его учета в процессе взаимодействия с ним, формирования его личности [21].

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «социальные проблемы», приведите их примеры.
2. Обоснуйте актуальность данного вопроса на современном этапе.
3. В чем заключается роль педагога и социального педагога в решении социальных проблем?

Литература

1. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
2. Поддубная, Т.Н. Справочник социального педагога: защита детства в Российской Федерации / Т.Н. Поддубная, А.О. Поддубный; науч. ред. Р.М. Чумичева. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. – 473 с.
3. Рабочая книга социального педагога. Профилактика безнадзорности, правонарушений, охрана здоровья детей / под ред. Л.В. Кузнецовой; сост. Г.С. Семенов. – М.: Школьная Пресса, 2007. – 96 с.
4. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Шакурова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

Тема 8. Функции социально-педагогической деятельности

В настоящее время в России продолжается процесс становления социальной педагогики и как науки, и как практической деятельности. Ведется работа по выявлению, изучению и обобщению опыта социально-педагогической деятельности, по разработке методологической основы социальной педагогики как науки, практики и учебного предмета (о чем свидетельствует, например, издание новых учебников, учебных и учебно-методических пособий, монографий, статей, проведение конференций по социально-педагогическим проблемам). Проводится работа по изучению и использованию педагогического потенциала социума, по проектированию и формированию социально-педагогической инфраструктуры.

Таким образом, результаты многолетней работы различных специалистов позволяют говорить о том, что социальная педагогика на сегодняшний день занимает значительное место в жизни современного общества. Ее значение ученые сводят к различным функциям, определяя их в общем как функции социальной педагогики или конкретно как функции и роли социального педагога.

В социальном плане функция предполагает обязанность, круг деятельности, назначение, роль. Если учесть, что социальная педагогика пред-

ставляет собой науку, интегрирующую в себе разные отрасли научного знания, а в практическом применении направлена на педагогическое обеспечение и разрешение чрезвычайно широкого круга человеческих проблем, то по своему значению она имеет многоплановый, полифункциональный характер. Поэтому и круг функций социальной педагогики довольно обширен, а по своему содержанию они весьма разнообразны. Каждая функция взаимосвязана с другими.

Функции социальной педагогики можно подразделить по разным основаниям: на теоретико-познавательные и прикладные; на общепедагогические и специфичные для социальной педагогики; на функции описательные, объяснительные, прогностические и преобразующие; общесоциальные, межотраслевые и отраслевые (связанные с социальной работой и социальным воспитанием). Также правомерно выделить долговременные функции социальной педагогики и функции, определяемые особенностями того или иного этапа развития или особенностями ситуации.

Группа ученых (В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков) предлагают деление функций на теоретико-познавательные и прикладные. К теоретико-познавательным они относят: разработку методологии и методов социально-педагогических исследований, интеграцию достижений различных наук для систематизации и развития социально-педагогического знания; выявление, анализ, обобщение передового опыта социального воспитания и социально-педагогической помощи и др. К прикладным функциям относят: разработку способов преодоления отчуждения школы и семьи от воспитания и заботы о детях; разработку способов профилактики и реабилитации лиц с отклоняющимся от норм поведением; рекомендации о содержании и способах социально-педагогической поддержки нуждающихся в ней людей; рекомендации по работе учреждений дополнительного образования; работу по преодолению ведомственной разобщенности социальных институтов; влияние на определение приоритетов социальной политики страны и региона и др. [15].

Ю.В. Василькова и Т.А. Василькова называют следующие функции социальной педагогики: воспитательная, социально-правовая, социально-реабилитационная. Воспитательная функция предполагает включение ребенка в окружающую его среду, процесс его социализации, его адаптации в ходе обучения и воспитания. Социально-правовая означает заботу государства о детях, их правовую защиту. Социально-реабилитационная функция – это воспитательная и образовательная работа с детьми-инвалидами, с детьми с отклоняющимся поведением. Конкретизируя данные функции, ученые подчеркивают первостепенность следующих: изучение личности ребенка, оказание помощи ребенку, попавшему в беду, анализ состояния социального воспитания, координация деятельности различных специалистов и организаций, анализ их работы [7].

В работах В.Г. Бочаровой и М.Д. Горячева отмечается, что социальный педагог, оказывая социальную помощь клиенту, реализует при этом следующие функции:

1) воспитательную (обеспечение целенаправленного влияния всех социальных институтов на поведение и деятельность клиента и т.д.);

2) организаторскую (организация какой-либо деятельности; влияние на содержание досуга; помощь в профессиональной ориентации, координация деятельности различных учреждений и организаций и т.д.);

3) прогностическую (прогнозирование, программирование, проектирование процесса социального развития микросоциума, деятельности различных учреждений и т.д.);

4) организационно-коммуникативную (привлечение добровольных помощников к организации совместного труда и отдыха, сосредоточение информации и т.д.);

5) охранно-защитную (защита прав и интересов ребенка, содействие в применении мер по привлечению к юридической ответственности лиц, допускающих противоправные действия по отношению к детям) [33].

Также отмечается, что в практической деятельности социальные педагоги выполняют различные роли: посредника, адвоката, организатора, помощника, наставника (семьи, детей, окружающих их людей), конфликтолога, аниматора (способствует восстановлению взаимовыгодного взаимодействия между людьми, личностью и обществом), эксперта (ставит социальный диагноз, определяет методы вмешательства), общественного деятеля (развивает социально-значимые инициативы граждан).

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «функция».
2. Назовите основные функции социальной педагогики.
3. Сопоставьте различные точки зрения ученых по данному вопросу.

Литература

1. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 1999.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 1999.
3. Никитин, В.А. Начала социальной педагогики / В.А. Никитин. – 2-е изд. – М.: Флинта, 1999. – 72 с.
4. Никитина, Л. Основные направления и методы социально-педагогической работы / Л. Никитина // Воспитание школьников. – 2000. – №9. – С. 13-15.
5. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.

Тема 9. Деятельность социального педагога в полиэтнической и поликультурной среде

Одной из острейших проблем общества являются межнациональные отношения. Данная проблема проявляется и требует разрешения на разных уровнях: государственной национальной политики; социальной работы в области межнациональных отношений; теорий и концепций межнационального общения; воспитательной работы образовательных учреждений и молодежных организаций, бытовом восприятии и поведении граждан.

Основными понятиями, отражающими данный феномен, являются этническое (национальное) сознание, межнациональное общение, национальная и культурная толерантность [22; 28; 35].

Усиление националистических тенденций происходит во всем мире с конца XX в. по разным причинам, одной из которых является процесс глобализации, воспринимающийся как угроза национальной культуре. В России с начала 90-х гг. усилились националистические настроения по ряду причин: распад СССР, экономический и социокультурный, идеологический кризис, обеднение, маргинализация населения. Социальная ситуация и возрастные психологические особенности обуславливают национальное самосознание молодежи, подталкивают молодых людей к крайним позициям, к национальной нетерпимости и экстремизму.

Существует расхождение между официальной идеологией и политикой, законодательством в области национальных отношений, где признаются и принимаются международные нормы и стандарты, и обыденным этническим сознанием и поведением, массовой личностной и групповой психологией, где господствуют предрассудки, стереотипы, национальная нетерпимость и пр.

Анализ и научное решение проблемы нормализации отношений в полиэтнической и поликультурной среде ведется на стыке таких наук, как социология, политология, право, психология, этносоциология и этнопсихология, педагогика, философия.

Важную роль в решении данного вопроса выполняют работники системы образования. Каждый педагог должен демонстрировать национальную гордость, патриотизм, знание культуры своей страны и одновременно придерживаться стандартов в межнациональных, межкультурных отношениях, задаваемых ЮНЕСКО, развитым миром. В своей работе социальный педагог может опираться на различные международные и внутренние документы, которые служат ориентиром для проведения воспитательной работы с молодежью с целью формирования культуры межнациональных отношений [28].

В рамках работы по различным программам возможно воспитание таких качеств, как толерантность, ненасилие, навыки бесконфликтной коммуникации, умение слушать и слышать, спорить с оппонентом. образова-

тельная и воспитательная работа в школе не должна ограничиваться сообщением определенных знаний. Важным условием эффективности программ является создание гуманистической среды в детских коллективах, которая будет способствовать формированию навыков бесконфликтности, ненасильственному общению среди детей, вышедших из разных национальных, культурных, конфессиональных и социальных слоев общества. Эффективными формами работы являются акции солидарности и поддержки всех нуждающихся.

В России разработана Концепция государственной национальной политики Российской Федерации (1996). В ней говорится о том, что в современных условиях усиливается взаимозависимость стран и наций, интернационализация всех сторон человеческой жизнедеятельности. Этническая пестрота населения Земли, многонациональность большинства государств и регионов, интенсификация экономических, политических и духовных отношений народов усиливают связи людей разных национальностей и конфессий, их работа, учеба, жизнь, как правило, протекают в полиэтнической среде. Это определяет потребность в организации целенаправленной работы по формированию у детей, молодежи, всех граждан культуры межнационального общения, воспитания у них патриотизма, национальной, культурной, религиозной терпимости. В Концепции ставится задача: обеспечить разработку программы и курсов, способствующих воспитанию культуры межнационального общения, ознакомлению детей, молодежи, населения с духовным богатством народов России и их внедрение в систему дошкольного воспитания, среднего и высшего образования, повышения квалификации кадров, а также в систему обучения в воинских частях и подразделениях.

Развивая идеи Концепции, Правительство РФ своим постановлением от 22 февраля 1997 г. №217 утвердило План первоочередных мероприятий по реализации Концепции государственной национальной политики в Российской Федерации. Среди ведущих мероприятий – внесение в содержание школьного и вузовского образования знаний, направленных на формирование культуры межнационального общения, разработка специальных программ и курсов по воспитанию культуры межнационального общения.

Для России проблема воспитания толерантности имеет большое значение, поэтому в 2001 г. Правительство РФ утвердило Федеральную целевую программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». В числе приоритетных задач формирования культуры межнационального общения были определены: уважение к человеческому достоинству; формирование чуткости, доброжелательности, терпимости, чувства меры и такта в общении с людьми, умение преодолевать конфликты; уважительное отношение к языку, культуре, традициям, обычаям других народов; потребность претворять нравственные знания в действия и поступки и др.

Воспитание культуры межнационального общения рассматривается как одна из целей образования и воспитания и в ряде других законодательных документов РФ: Законе РФ «Об образовании», национальной доктрине образования и др. Закон Российской Федерации «Об образовании» выделяет федеральные и национально-региональные образовательные стандарты (ст. 7). Эти стандарты предусматривают обязательный набор школьных дисциплин, содержание которых должно обеспечивать интеграцию личности в мировую и национальные культуры; формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

В Законе раскрывается содержание образования: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами...» (ст. 14).

Ряд федеральных программ (федеральная целевая программа «Молодежь России», «Федеральная национальная программа» и др.) ставят конкретные задачи и пути их реализации по воспитанию культуры межнационального общения в российском обществе. Они подчеркивают, что культура межнационального общения есть важнейший компонент гражданского воспитания и определяют приоритетными такие элементы содержания:

– формирование у школьников таких ценностей, как Родина, Отечество, Конституция, демократия, свобода, права человека, семья, гражданская и социальная ответственность, формирование чувства гражданина многонациональной России;

– приобщение учащихся к совокупности ценностей, отражающих общечеловеческое и национальное культурное богатство народов России, к их историческим, духовным, нравственным традициям, готовности продолжать и развивать их.

В этих и других нормативно-правовых актах не только рассматриваются предусмотренные Конституцией Российской Федерации права и свободы граждан, связанные с их национальной принадлежностью, но и отражается педагогическая политика государства, в которой определяются цели и содержание воспитания гражданственности, культуры межнационального общения.

В современных условиях широкое развитие получает концепция поликультурного воспитания. Оно предусматривает адаптацию человека к разным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, взаимодействие между людьми с разными традициями, ориентацию на диалог культур, отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов. Реализация ее идей направлена на создание такой атмосферы, живя в которой любой человек чувствовал бы себя гражданином вселенной, понимал и уважал, хранил не только культуру своего народа, но и культуры других народов, уважал право другой личности на сво-

бодное культурное развитие. Реализация концепции подводит учащихся к пониманию существования других стилей жизни, которые столь же значимы и имеют право на существование, как и их собственный [28].

Проблема воспитания культуры межнационального общения, воспитания в духе мира, демократии, прав человека, взаимопонимания и согласия является глобальной и находит свое отражение в документах международного сообщества. 53-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН (1998 г.) принята Декларация о культуре мира. Культуру мира следует понимать как глобальную школу, в которой все учатся жить вместе в мире и согласии, укоренять в сознании людей идею защиты мира, не применять насилие, утверждать справедливость и демократию (Л.П. Крившенко).

ЮНЕСКО в 1995 г. провозгласил Декларацию принципов толерантности. Толерантность – это международный термин, обозначающий не просто терпимость, а уважение, принятие и правильное понимание единства человечества, взаимозависимость всех от каждого и каждого от всех, богатство и разнообразие культур, признание прав и свобод, отказ от культуры войны и утверждение культуры мира. ООН, придавая большое значение утверждению принципов толерантности в жизни международного сообщества, провозгласила день подписания Декларации (1995 г.) Международным днем, посвященным толерантности.

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятиям «полиэтническая и поликультурная среда», «толерантность».
2. Назовите основные документы и программы, направленные на решение проблемы создания полиэтнической и поликультурной среды.
3. Охарактеризуйте роль и деятельность социального педагога в полиэтнической и поликультурной среде.

Литература

1. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Сер. «Педагогическое образование». – Ростов-н/Д.: издательский центр «Март», 2002. – 320 с.
2. Педагогика: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2005. – 432 с.
3. Социальная защита человека: региональные модели / под ред. В.Г. Бочаровой, М.П. Гурьяновой. – М.: Издательство АСОПН РФ, 1995. – 185 с.
4. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры (для директоров и заместителей директоров школ по учебно-воспитательной

работе) / Н.Е. Шуркова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998. – 77 с.

5. Этнокультурные традиции. Духовно-нравственные проблемы: материалы научно-практической конференции, 12-14 мая 1999 г. – Самара: Изд-во МГПУ, 1999. – 140 с.

Тема 10. Социально-педагогические проблемы детей-мигрантов

Мигранты – лица, меняющие место жительства на срок не менее 6 месяцев, когда меняются материальные условия существования человека и из-за потери средств к существованию нарушаются его права. В период перестройки причиной миграционных процессов стали Чернобыльская катастрофа, развал бывшего СССР, межнациональные конфликты, ущемление прав русскоязычного населения, война в Чечне, Северной Осетии, а также возвращение большого количества военнослужащих из других стран в места дислокации.

Декларация прав человека так характеризует проблему мигранта: «Не такой жизненный уровень, включая пищу, одежду, жилище, медицинский уход и социальное обслуживание, который необходим для поддержания здоровья и благосостояния его самого и его семьи». С одной стороны, крупномасштабная миграция всегда находится в центре внимания государства и имеет положительное значение для развития нации и культуры, укрепления межнациональных связей, роста крупных городов, освоения целинных земель и т.д.; с другой – нарушается социальная интеграция человека, из одних условий он попадает в другие, переживает очень болезненно, испытывает стресс, что часто приводит к суициду. Мигранты попадают в силу потери своих корней в ситуацию маргинализации.

Различают миграцию: по типу: внешняя (из одной страны в другую), внутренняя (в пределах одной страны), межрегиональная, сельско-городская; по причинам: добровольная (кочевые народы), вынужденная (перемещенные лица, вынужденные переселенцы) из зон экологических бедствий, по экономическим причинам – для осуществления проектов индустриального развития и т.д.; по виду: возвратная и безвозвратная. Так, вынужденные переселенцы – безвозвратный тип миграции.

Вынужденная миграция может быть внешней (лица, ищущие убежища, в том числе беженцы) и внутренней (перемещенные лица, вынужденные переселенцы и др.), возвратной и безвозвратной.

Внешняя миграция может быть добровольной (в том числе экономической) и вынужденной (вынужденные переселенцы, переселенцы из зон экологических бедствий), возвратной и безвозвратной.

Незаконная миграция может быть внешней и внутренней (в том числе вынужденной и добровольной).

Внешняя трудовая миграция относится к добровольной возвратной, может быть незаконной.

Беженцы. Конвенция 1951 г. и Протокол 1967 г., принятые ООН, определяют беженца как «лицо, которое в силу обоснованных опасений может стать жертвой преследований по признаку расы, религии, гражданства, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений, находится вне страны своей гражданской принадлежности и не может пользоваться защитой вследствие таких опасений или, не имея определенного гражданства и находясь вне страны своего прежнего места жительства в результате подобных событий, не может и не желает вернуться в нее вследствие таких опасений».

Беженцы – лица, ищущие убежища в результате вынужденной внешней миграции в силу следующих причин: тяжелое социальное положение населения, особенно в «горячих точках», где есть реальные опасения для жизни, здоровья, чести и достоинства, дискриминация по признаку национальной принадлежности; их социальная незащищенность, бесправие.

После распада СССР в середине 1992 г. в России насчитывалось 235 тыс. беженцев, в 1994 г. – 2 млн. Массовый наплыв беженцев также усугубляет проблему бездомности.

Вынужденные переселенцы – граждане РФ, которые вынуждены или имеют намерение покинуть место своего постоянного жительства на территории другого государства либо на территории России вследствие совершенного насилия в отношении них или членов их семьи или преследования.

На 1 января 1996 г. в России зарегистрировано более 974 тыс. беженцев и вынужденных переселенцев, 80% из них – русские. Из 25 млн. русских за пределами России около 3 млн. человек собираются вернуться на родину.

Внутренняя социально-экономическая миграция (межрегиональная, сельско-городская) достигает 11 млн. человек за этот же период.

К вынужденным мигрантам относятся семьи военнослужащих, граждане, высвобождаемые в связи с передислокацией и расформированием воинских частей; сотни тысяч военнослужащих возвращены в места дислокации, где не решены проблемы обустройства.

Деклассированные люди, «бомжи», т.е. лица без определенного места жительства. В последние годы их количество резко увеличилось. Они обитают на чердаках, в подвалах, ночлежках, домах, предназначенных под снос. Среди них большинство – мужчины-одиночки. Бездомные женщины составляют около 10% (1/5 всей численности – это женщины, вернувшиеся из мест лишения свободы, алкоголички).

Они остаются без крыши над головой из-за вынужденных причин или из-за личных склонностей, пристрастий (наркоманы, алкоголики, бывшие заключенные и т.д.), представляют реальную угрозу обществу, которое не

может предоставить им работу, жилье и толкает на случайные заработки, попрошайничество, преступления.

Из Уголовного кодекса изъята статья 209 – за бродяжничество, и бомжи лишились возможности находиться в приемниках-распределителях, где они питались и лечились.

Особенно в тяжелом положении находятся бывшие заключенные, которым негде жить, невозможно найти работу, социально адаптироваться по выходе на свободу; в состоянии полной ненужности они ожесточаются и могут быть снова втянуты в преступную деятельность. Особенно тяжело и остро это переживается молодыми людьми, осужденными в подростковом возрасте.

Беспризорные дети. Для XX в. были характерны три пика беспризорности: 18-20-е гг.; середина – конец 40-х гг.; конец 80-х – начало 90-х гг.

В основном это дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, без родительского крова и попечения государства. По данным Московского центра реабилитации детей и подростков, число подкинутых и заблудившихся детей с 1990 по 1993 г. увеличилось на 56%.

Причины бездомности: кризис семьи, рост разводов и неполных семей; падение жизненного уровня, бедность; физические и психоэмоциональные перегрузки родителей; асоциальный образ жизни родителей (алкоголизм, наркомания); ограничение развивающих занятий, разумного досуга, отдыха из-за скудности бюджета, коммерциализации культурно-образовательной, спортивно-оздоровительной сферы; распространение жестокого обращения с детьми в семьях и домах-интернатах [7; 21; 30].

Последствия бездомности: социальная дезадаптация личности (бродяжничество, алкоголизация, наркомания, аморальное поведение, проституция, противоправные действия, воровство, насилие, групповые преступления); безработица; потеря социального статуса; агрессия; физическое истощение; частые заболевания.

Потребность и необходимость в социально-педагогической деятельности детей-мигрантов постоянна в силу наличия у них широкого спектра социальных, психологических, медицинских, педагогических проблем.

Цель деятельности специалиста – создание максимально благоприятных условий для социализации ребенка-мигранта. Учитывая комплексный характер проблем детей-мигрантов, социальному педагогу необходимо работать совместно с другими специалистами: социальным работником, психологом, логопедом, врачом и др. Начиная свою деятельность с детьми-мигрантами, социальный педагог должен иметь четкое представление о характерных проблемах данной категории детей. В числе наиболее распространенных выделяют: социальную адаптацию; проблемы здоровья; неуспеваемость в школе; получение личных документов; материальные; жилищные; трудоустройства.

Деятельность социального педагога начинается с определения социального статуса ребенка. Путем изучения документов, бесед, тестирования социальный педагог собирает информацию о семье, родителях ребенка, наблюдает за его успеваемостью, общением со сверстниками и учителями, оказывает помощь при возникновении каких-либо затруднений, проблем.

Следующая задача социального педагога – составить индивидуальную программу развития ребенка. Для этого социальный педагог совместно с другими специалистами анализирует всю собранную информацию, документы ребенка, его проблемы. Особенностью деятельности социального педагога с детьми-мигрантами является необходимость работы в двух направлениях: профилактика отклонений в развитии и поведении ребенка и его реабилитация.

Комплекс реабилитационных мероприятий проводится с помощью медиков, психологов, педагогов, социальных педагогов и других специалистов. Медицинская реабилитация предполагает проведение комплекса оздоровительных и лечебных мероприятий. Психологическая реабилитация связана с проведением занятий по снятию тревоги, беспокойства, напряжения. Педагогическая реабилитация предполагает проведение дополнительных занятий по программе общеобразовательной школы, а также коррекционных занятий. Социальная адаптация предполагает успешное освоение воспитанниками социальных ролей в системе общественных отношений. В результате подобной работы у ребенка должны быть сформированы умения и навыки, необходимые для общения со сверстниками; навыки самообслуживания, трудовые и др.

Еще одна важная задача, которую может выполнять социальный педагог – представление интересов ребенка и его семьи в правозащитных и административных органах. Реализуя эту посредническую функцию, социальный педагог охраняет и защищает права ребенка-мигранта.

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «дети-мигранты».
2. Перечислите основные проблемы детей-мигрантов и их причины.
3. Продумайте основные пути решения данной проблемы и степень участия в ней различных специалистов.

Литература

1. Захаров, А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А.И. Захаров. – СПб., 1995.
2. Социальная защита человека: региональные модели / под ред. В.Г. Бочаровой, М.П. Гурьяновой. – М.: Издательство АСОПир РФ, 1995. – 185 с.

3. Хухлаев, О.Е. Страх у детей вынужденных мигрантов: причины и содержание / О.Е. Хухлаев // Мигранты из далекого зарубежья. – 2000. – №4. – С. 12-19.

4. Этнокультурные традиции. Духовно-нравственные проблемы: материалы научно-практической конференции, 12-14 мая 1999 г. – Самара: Изд-во МГПУ, 1999. – 140 с.

Тема 11. Посредничество и сопровождение в системе социально-педагогической деятельности

Социальное посредничество – это содействие достижению согласия между социальными субъектами для решения социальных проблем одного из них и оказания ему помощи. В роли такого субъекта может выступать группа, коллектив, отдельная личность, семья, целый социальный слой и др. Для решения социальных проблем могут привлекаться несколько субъектов (государственные социальные учреждения, общественные организации, коммерческие структуры, специалисты и т.д.) (М.В. Шакурова).

Быть социальным посредником – значит объяснять интересы и взгляды одной стороны другой. Если посреднические усилия направлены на мобилизацию сил и средств для предоставления конкретной помощи, то социальный педагог должен уметь устанавливать связи с субъектами, способными оказать социальную поддержку, убедить их в ее необходимости. Нередко специалист выступает в роли посредника между конфликтующими сторонами. В таком случае он может оказаться «между двух огней», и ему следует быть готовым выслушивать упреки в свой адрес и обвинения в предвзятом отношении. На все это необходимо реагировать спокойно, продолжая посреднические усилия [35].

В социально-педагогической практике посредничество реализуется в различных формах [35].

1. Посредничество в решении правовых, бытовых, медико-реабилитационных проблем клиентов: участие в оформлении опеки (попечительства), взаимодействие с инстанциями при решении вопросов о защите имущественных прав несовершеннолетнего, участие в дознании и судопроизводстве по правонарушениям, совершенным несовершеннолетними, и т.п.

Для примера рассмотрим участие социального педагога в допросе или иных процессуальных действиях по делу несовершеннолетнего. Социальный педагог в силу профессиональных обязанностей может выполнять функции общественного защитника или приглашаться как представитель образовательного учреждения. В связи с этим следует иметь в виду следующие рекомендации:

1) перед посещением допроса или иного процессуального действия вспомнить свои права и обязанности;

2) при подобных визитах лучше иметь под рукой тексты Конвенции ООН о правах ребенка, Минимальных стандартных правил ООН отправления правосудия в отношении несовершеннолетних, Руководящих принципов ООН предупреждения преступности несовершеннолетних, Федерального закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998), а также книги на тему защиты прав детей. При необходимости в тактичной форме можно ссылаться на положения перечисленных документов. Важно уяснить, знаком ли следователь с положениями этих документов, готов ли выполнять их требования и рекомендации;

3) по прибытии на допрос необходимо попросить следователя (дознавателя, прокурора, судью) ввести вас в курс дела. Желательно выяснить, понимает ли следователь роль социального педагога в допросе или же пригласил его (допустил для участия в допросе) просто так, для формы;

4) при допросе несовершеннолетнего в обязательном порядке выясняется: беседовали ли ранее с ребенком по вопросам, которые ставятся перед ним на допросе, не пытался ли оказать допрашивающий на ребенка давление, чтобы заставить его занять позицию, противоречащую его интересам; каковы причины, предпосылки и условия совершения ребенком преступления. Причины – это то, что непосредственно толкнуло ребенка на совершение преступления. Предпосылки и условия – это такие обстоятельства, которые благоприятствовали совершению ребенком правонарушения. Для социального педагога особенно важны социальные, психологические и педагогические предпосылки преступления; применялось ли к ребенку насилие в ходе задержания, дознания, следствия. Если да, было ли применение такого насилия обоснованным (ст. 13-16 Закона РФ «О милиции»); не оказывалось ли на ребенка психологическое давление (угроза применения насилия, оглашения нежелательных сведений, обещание освобождения из-под стражи при даче соответствующих показаний и т.д.); если ребенок находится под стражей – в каких бытовых, санитарных, педагогических условиях он содержится, не влияют ли эти условия на характер даваемых им показаний;

5) определить, соответствует ли психологическое, нравственное, культурное, интеллектуальное, физическое развитие несовершеннолетнего возрасту, не имеется ли в связи с тем, что ребенок отстает в развитии, оснований для постановки вопроса о прекращении в отношении него уголовного дела с применением принудительных мер воспитательного характера;

6) постараться выяснить, не существует ли по месту содержания ребенка под стражей обстоятельств, угрожающих его жизни, безопасности, здоровью, достоинству;

7) в ходе допроса определить, понятны ли ребенку поставленные перед ним вопросы, правильно ли он воспринимает их, каким образом его

ответы на эти вопросы отражены в процессуальных документах, ясны ли ему его права, может ли он ими пользоваться. В случае, если ребенок испытывает затруднения, помочь ему сформулировать свои ответы, реализовать гарантированные законом права;

8) обсудить вопрос о возможности смягчения ребенку меры пресечения;

9) совместно с ребенком решить вопрос об оказании ему социальной помощи в документировании, трудоустройстве, устройстве в учебное заведение, секцию, кружок, иную организацию досуга, в разрешении острых конфликтов, с которыми он столкнулся;

10) предоставить ребенку литературу по защите его прав, при необходимости вручить или выслать ему те нормативные акты, в которых он нуждается;

11) выяснить, какие проблемы угнетают ребенка (отсутствие связи с родными, посылки или передач, конфликт с девушкой, притеснения со стороны более сильных сверстников и т.д.), и принять меры к разрешению этих проблем;

12) составить отчет по участию в допросе;

13) осуществить мероприятия, которые намечено провести в интересах ребенка, отразить в отчете их результаты;

14) через 1-3 месяца выяснить у следователя судьбу ребенка. В зависимости от того, какие меры исправительного воздействия на ребенка избраны, связаться с педагогом, воспитателем по месту отбывания ребенком наказания или испытательного срока и обсудить с ними, в какой социально-педагогической или иной помощи ребенок нуждается, передать им свои выводы и наблюдения.

Суть социально-педагогического посредничества состоит в обеспечении педагогически целесообразных взаимодействий между личностью, группой, семьей, обществом, государством. Согласно методическому письму «О социально-педагогической работе с детьми» социальный педагог – это прежде всего посредник, связующее звено между личностью ребенка (в данном случае) и государственно-общественными социальными службами, организациями и учреждениями, призванными заботиться о ребенке и его семье; наставник, который на протяжении ряда лет «ведет» ребенка, семью, осуществляет социальный патронаж, заботится о формировании нравственности, общечеловеческих ценностей в социуме, помогает предвосхищать и разрешать конфликтные ситуации своих подопечных, действуя им в контактах с соответствующими специалистами.

2. Посредничество в поиске социальных служб и учреждений, способных оказать клиенту необходимую помощь и поддержку. Логика деятельности социального педагога можно представить следующим образом:

а) диагностика проблемы, оценка возможностей ее решения, соотношение с имеющейся информацией о характере услуг, которые оказываются населению различными организациями и учреждениями;

б) выбор учреждения, способного наилучшим образом решить проблему, рекомендация его клиенту;

в) помощь в установлении контакта, содействие приему клиента в соответствующем учреждении, организации, у специалиста;

г) проверка результативности контакта, продвижения в решении проблемы. С этой целью необходимо организовать обратную связь с клиентом и/или специалистами учреждения. Пока контакт не станет прочным, социальный педагог должен держать ситуацию под контролем.

3. Посредничество в решении межличностных, семейных конфликтов и др.

К основным приемам оказания посреднических услуг можно отнести следующие:

– оформление выписки с перечислением самых необходимых данных об организации или учреждении (адрес, номер телефона, фамилия, имя, отчество специалиста, разъяснение пути следования, транспорта и т.п.) для обратившегося взрослого или ребенка. В случае, когда посредничество социального педагога ограничивается оформлением выписки, инициатива установления контакта с учреждением (специалистом), договоренность о встрече остаются за клиентом;

– составление сопроводительного письма, в котором указаны причины и цели обращения клиента в учреждение. В этом случае клиент освобождается от необходимости предварительных разъяснений, а специалисты (представители учреждения) получают четкое представление о том, чего он ожидает от них;

– личный контакт социального педагога с представителем учреждения или специалистом (непосредственный или опосредованный, например по телефону). Социальный педагог получает возможность уточнить суть дела, сообщить собственное мнение, договориться о дальнейших переговорах по поводу решаемой проблемы, обеспечить надежность организуемого контакта;

– подбор сопровождающего для клиента из числа педагогов, родственников, близких людей, который владеет информацией о месте, времени и содержании предстоящего контакта;

– заключение устного или письменного, официального или неофициального, двустороннего (социальный педагог – клиент) или трехстороннего (социальный педагог – специалист (учреждение) – клиент) договора как одного из способов установления правил, норм взаимодействия двух и более субъектов. При этом каждый из субъектов договорного взаимодействия принимает и считает эти правила важными [35].

Договор представляет собой результат процесса переговоров. Содержание данного процесса включает выявление каждым из партнеров своего личного интереса, отстаивание его и нахождение совместных интересов, на основании которых партнеры выясняют предметы и способы взаимодействия. Наиболее распространен в отечественной практике договор об услугах.

В посреднических услугах социального педагога договор – это рабочее соглашение, заключаемое между клиентом, социальным педагогом и другими лицами, участвующими в процессе оказания помощи. Они могут договариваться: о целях проводимой работы, о ключевой проблеме или проблемах, которые они надеются разрешить; о задачах предоставляемых услуг; о временных рамках их совместной деятельности; о различных процедурах или специальных методиках, которые будут использоваться (например, индивидуальная, групповая работа или работа с семьей); об особых требованиях социального центра или службы (например, об оплате, часах работы, о специалистах, которые будут заниматься с клиентом, о необходимости сообщения в суд или другие службы и т.п.).

Цель договора – разъяснить сторонам различные аспекты предоставляемых услуг. Договор об услугах в целом не носит юридического характера (в отличие от типового договора, например, о платных услугах). Юридический договор ко многому обязывает, его трудно изменить (часто только при обращении в суд), тогда как договор об услугах очень гибкий, в нем стороны могут в результате повторных обсуждений менять отдельные пункты. Например, могут пересматриваться цели, временные рамки, методики работы в процессе предоставления услуг. Бывают случаи, когда социальный педагог работает в тесной связи с судом или законодательной системой и должен тщательно различать пункты договора об услугах, которые обуславливаются судебными решениями, и менее строгие пункты, касающиеся других услуг. Такой «двойной договор» может помочь недобровольным клиентам извлечь пользу из принудительно оказываемых услуг.

Существенно, что при составлении договора об услугах социальный педагог поощряет клиента активно участвовать в выработке его условий. Этого можно достичь, дав клиенту возможность первому изложить свои взгляды на проблему или пути ее решения, выражая их собственными словами. Совместная работа над договором об услугах очень значима, так как это один из способов реализации этического принципа самоопределения клиента.

Заключение договора – важный этап непосредственной работы с личностью, семьей и группой, и он нередко оказывается весьма сложным. С некоторыми клиентами очень трудно достичь соглашения. Иногда клиент или специалист при обсуждении договора умышленно скрывает какие-то проблемы, надеясь, что они как-то разрешатся в дальнейшем. В других случаях одна из сторон может намеренно саботировать соглашение, если она не была активно вовлечена в процесс принятия решения или ее мнение не было учтено в окончательном варианте. В таком случае задача со-

циального педагога – дипломатично обсудить проблемы клиента. Он должен всячески способствовать достижению соглашения с клиентом и помогать ему и обоим сторонам следовать правилам договора.

Проблема социально-педагогического сопровождения учащихся рассмотрена различными учеными (И. Трус, Л. Никитина, О. Прохорова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев и др.).

Для любой школы актуально создание универсальной программы социально-педагогического сопровождения детей, которая позволила бы на ранних этапах диагностировать проблемы детей и осуществлять комплекс мер по оказанию им помощи и поддержки.

По мнению И. Трус, социально-педагогическое сопровождение – это комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий для успешной социализации подростков, перспектив их личностного роста [34].

По мнению И. Трус, можно определить две основные цели социально-педагогического сопровождения [34]:

- 1) сохранение естественных механизмов развития ребенка, предотвращение условий, способных деформировать характер;
- 2) формирование у ребенка потребности к саморазвитию, саморегуляции, самоизменению и самосовершенствованию.

Для достижения этих целей необходимо руководствоваться следующими правилами [26; 29].

1. Если не знаете, как взаимодействовать с ребенком, остановитесь!

Закон врачей «Не навреди» в полной мере можно отнести к педагогике и психологии. Ошибка педагога или психолога обычно обнаруживается через какой-то промежуток времени, но ее последствия могут быть не менее трагичными, чем при врачебной ошибке. Поэтому прежде чем начинать социально-психолого-педагогическую деятельность с ребенком, необходимо ощутить внутреннюю готовность оказать ему реальную помощь.

2. Устраняйте из Вашего общения с ребенком те способы или формы воздействия, которые вызывают у него протест или негативную реакцию. Исключите личную неприязнь к ребенку и свои отрицательные эмоции на момент ваших занятий с ним. Помните, что ваши негативные эмоции и нервозность могут свести на нет весь положительный эффект от общения и взаимодействия с ребенком.

3. Соблюдайте принцип сотрудничества. Функционально-ролевым следствием процесса сопровождения должна стать активная роль ребенка в системе его взаимодействия с учителем, психологом, социальным педагогом.

4. Не фиксируйте внимание ребенка на его неудачах. Если этого не избежать, дайте комплексную оценку их причин.

5. Не сравнивайте ребенка с кем-либо ни в положительном, ни в отрицательном аспектах. Важнейшими принципами модели социально-

педагогического сопровождения являются безусловная ценность и уникальность личности ребенка, приоритетность его потребностей, целей и ценностей развития. По мнению И. Трус, следует выделить следующие функции социально-педагогического сопровождения:

1) восстановительная функция. Она предполагает восстановление положительных качеств, которые преобладали у ребенка до появления у него каких-либо проблем;

2) компенсирующая функция. Эта функция проявляется в формировании стремления устранить тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которая ребенку больше нравится, где он быстрее добивается успехов, где стремится к самореализации;

3) стимулирующая функция. Данная функция выражается в поддержании тех положительных личностных характерологических образований, которые есть у детей;

4) корректирующая функция. Она заключается в исправлении тех негативных характерологических изменений, которые произошли у ребенка с возникновением акцентуаций характера;

5) социализирующая функция. Она направлена на предоставление возможностей ребенку для социального развития и социального познания – формирования различных навыков и умений, повышения социально-психологической компетентности.

Для успешности социально-педагогического сопровождения детей в школе необходим учет ряда факторов (А. Реан и Н. Кузьмина).

1-я группа – объективные факторы. Они связаны с реальной системой и последовательностью педагогических действий, направленных на достижение искомого результата. 2-я группа – субъективные факторы. Эти факторы связаны с субъективными предпосылками профессиональной деятельности. К ним можно отнести: мотивы, направленность, способности, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество. 3-я группа – объективно-субъективные факторы. Они связаны с организацией социально-педагогической среды.

Инвариантные признаки социально-педагогического сопровождения детей [34]:

1) общее понимание сопровождения как особого вида помощи человеку в поиске путей разрешения противоречий личностного развития;

2) осознание необходимости комплексного подхода, который обеспечивается командной работой специалистов различных профилей (социальных педагогов, психологов, медицинских работников, учителей-предметников, классных руководителей), а также активного участия родителей и самих подростков.

Эффективность процесса социально-педагогического сопровождения во многом зависит от социального педагога. Модели личности и профессиональной деятельности социального педагога рассматривали в своих ра-

ботах В.Г. Бочарова, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, Р.В. Овчарова и др. Все исследователи единодушны в том, что не каждый человек пригоден для социальной работы. Будучи представителем одной из помогающих человековедческих профессий, социальный педагог имеет дело с личностью. На практике это означает, что любой человек, обратившийся за помощью к социальному педагогу, может влиять на него своими личностными качествами, передавать свои состояния, вовлекать в спектр своих проблем. В то же время специалист, оказывающий помощь, испытывает воздействие со стороны клиента.

Это воздействие может быть позитивными и негативными, и задача социального педагога заключается в сохранении способности к сопротивлению в случаях негативного влияния и осуществлении эмпатии в случаях позитивных воздействий. Между ним и клиентом нет посредника, поэтому столь велико значение личностных параметров этого специалиста. Основным фактором, определяющим профессиональную компетентность социального педагога, является гуманистическая направленность его личности. На практике она проявляется как представление об абсолютной ценности каждого человеческого существа, личностная и профессиональная ответственность, доброта, социальная справедливость, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, готовность понять других и прийти к ним на помощь.

Социально-педагогическая деятельность многопрофильна и многоаспектна. И профессиональная компетентность социального педагога определяется не только интеллектом, но и особенностями нервной системы: эмоциональной устойчивостью и высокой работоспособностью в процессе общения, что позволит противостоять наступлению эмоциональной усталости при работе с детьми и развитию синдрома «эмоционального сгорания», способность выдерживать большие нагрузки в социально-педагогических, психолого-терапевтических и других специфических процессах. Эмоциональная сфера этого специалиста должна характеризоваться эмоциональной стабильностью, преобладанием положительных эмоций, отсутствием тревожности как черты личности, способностью преодолевать психологические стрессы.

Поэтому он в своей профессиональной деятельности использует различные социальные роли и меняет их в зависимости от ситуации. Р.В. Овчарова выделяет шесть социальных ролей социального педагога [27]:

- 1) посредник (связующее звено между личностью и социальными службами);
- 2) защитник интересов (защита законных прав личности);
- 3) участник совместной деятельности (побуждение человека к действию, социальной инициативе, развитие способности самому решать свои проблемы);

4) духовный наставник (социальный патронаж, забота о формировании нравственных, общечеловеческих ценностей в социуме);

5) социальный терапевт (содействие личности в контактах с соответствующими специалистами, помощь в разрешении конфликтных ситуаций);

6) эксперт (отстаивание прав подопечного, определение методов допустимого компетентного педагогического вмешательства в решение его проблемы).

Данный ролевой репертуар социального педагога может быть реализован в процессе социально-педагогического сопровождения детей и включает в себя семь этапов.

I этап – диагностика психического и социального здоровья ребенка; выявление отклонений в развитии и поведении. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов учебного труда.

II этап – анализ полученной информации. На основе анализа выявляется общее количество детей с акцентуациями характера в обследуемой группе, доминирующие типы акцентуаций характера, определяются группы детей, которым необходима социально-психолого-педагогическая поддержка.

III этап – совместная разработка рекомендаций для ребенка, педагогов, классного руководителя, родителей; составление планов комплексной помощи для каждого типа акцентуированных детей.

IV этап – консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка с акцентуациями характера.

V этап – решение проблем, т.е. выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

VI этап – анализ выполнения рекомендаций всеми участниками (что получилось? Что не получилось? Почему?).

VII этап – дальнейший анализ развития ребенка (что мы делаем дальше?).

Выделение этих этапов социально-педагогического сопровождения весьма условно, так как у каждого ребенка своя проблема и для ее решения требуется индивидуальный подход. Однако для решения проблемы подростка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения: ребенка, родителей, социального педагога, классного руководителя, учителей. Поэтому на каждом этапе социально-педагогического сопровождения его участниками реализуются различные виды деятельности.

На этапе диагностики социальный педагог осуществляет цикл необходимой социально-психолого-педагогической диагностики детей с помощью различных тестов, при необходимости разрабатывает различные схемы углубленной диагностики; проводит анкетирование педагогов о знаниях ими личностных особенностей детей. Классный руководитель собирает информацию о педагогических аспектах статуса учащегося с помощью собственных наблюдений, бесед с педагогами и родителями. Учителя-

предметники участвуют в экспертных опросах на этапе диагностики, предоставляют необходимую информацию классному руководителю, социальному педагогу. Школьная администрация оказывает содействие социальному педагогу в организации проведения основных диагностических мероприятий. Родители учащихся оказывают помощь классному руководителю и социальному педагогу в сборе информации.

На этапе анализа полученной информации социальный педагог оформляет результаты диагностики, определяет, сколько детей в обследуемой группе нуждаются в помощи и поддержке в решении их социальных проблем, в каких сферах они доминируют. Он также предоставляет участникам процесса социально-педагогического сопровождения необходимую информацию по конкретным учащимся и группам. Остальные участники на этом этапе знакомятся с результатами исследования.

На этапе разработки рекомендаций социальный педагог организует совместную работу педагогического совета (школьной администрации, классных руководителей, учителей-предметников) по определению планов комплексной помощи для каждого ребенка. Он также разрабатывает общие рекомендации по каждому ребенку для классного руководителя, учителей-предметников, родителей. Классный руководитель участвует в работе педагогического совета, планирует конкретные формы учебно-воспитательной работы в своем ученическом коллективе, организует и проводит родительские собрания по данной проблеме. Учителя-предметники участвуют в работе педагогического совета, разрабатывают индивидуальные стратегии подхода к конкретному ученику, группе учащихся, учитывая результаты диагностики. Школьная администрация оказывает помощь социальному педагогу в организации и проведении педагогического совета, участвует в его работе, а также оказывает содействие классным руководителям в организации и проведении родительских собраний. Родители участвуют в родительском собрании, в ходе которого им будут предложены рекомендации по выстраиванию взаимоотношений с ребенком.

На этапе консультирования социальный педагог проводит как групповые, так и индивидуальные консультации с педагогами, родителями, школьной администрацией, в процессе которых занимается психолого-педагогическим просвещением. В ходе данных консультаций также обсуждаются возможные варианты решения проблем ребенка. Классный руководитель на данном этапе проводит консультации с учителями-предметниками об использовании конкретных форм учебно-воспитательной работы. Учителя-предметники активно участвуют в групповых и индивидуальных консультациях социального педагога. Школьная администрация на данном этапе принимает участие в некоторых видах работ, предполагающих административное руководство. Заместители директора школы по учебной и воспитательной работе при необходимости также могут оказывать помощь в разработке развивающих и профилактических мероприятий

цикла, консультировать педагогов по методическим и содержательным вопросам. Родители учащихся могут консультироваться с классным руководителем, учителями-предметниками, социальным педагогом в решении школьных проблем ребенка.

На этапе реализации разработанных рекомендаций и технологий социально-педагогического сопровождения социальный педагог проводит запланированные мероприятия, индивидуальные консультации для детей, в ходе которых побуждает их к саморазвитию, саморегуляции, к социальной инициативе. В случае необходимости социальный педагог оказывает помощь в поиске специалистов, которые могут оказать содействие в решении проблем ребенка. Классный руководитель реализует на практике разработанные рекомендации, вносит коррективы в воспитательную работу своего ученического коллектива. Среди форм реализации поставленных задач можно выделить [29]:

- беседы, занятия-практикумы, классные часы по проблеме формирования характера, о способах саморегуляции детей и т.д.;
- развитие творческого потенциала учащихся через организацию конкурсов, олимпиад, КВНов, предметных недель, познавательных и развлекательных экскурсий, посещение театров, выставок [29].

На данном этапе классный руководитель активно работает над поддержанием благоприятного климата в классном коллективе. Он также проводит большую индивидуальную работу с учащимися и родителями. Учителя-предметники на этом этапе реализуют на практике в рамках учебного процесса разработанные ими формы индивидуального подхода к учащимся с теми или иными проблемами. Родители учащихся, воспользовавшиеся предложенными рекомендациями, реализуют их, корректируя родительско-детские отношения в семье. Они также могут принимать участие в мероприятиях класса (совместные посещения выставок, театров, походы и т.д.). Также на этом этапе продолжают консультации с классным руководителем и социальным педагогом.

На заключительных этапах проходит анализ развития ситуации. По мере необходимости вносятся коррективы в практическую деятельность, а примерно через 7-8 месяцев проводится повторная диагностика.

Процесс социально-педагогического сопровождения невозможно ограничить определенными временными рамками, так как в каждом конкретном случае ситуация развития ребенка индивидуальна [29; 34].

Деятельность участников процесса социально-педагогического сопровождения представлена в табл. 2:

Социально-педагогическое сопровождение детей в школе

Этапы	Социальный педагог	Классный руководитель	Учителя-предметники	Школьная администрация	Родители учащихся	
1	Проведение необходимой диагностической работы и разработка различных схем углубленной диагностики детей	Сбор информации о педагогических аспектах статуса школьника (собственные наблюдения, беседы с педагогами)	Участие в экспертных опросах на этапе диагностики. Представление необходимой информации классному руководителю, социальному педагогу	Организационная помощь в проведении основных диагностических мероприятий	Оказание помощи в сборе информации о ребенке классному руководителю и социальному педагогу	
2	Оформление результатов диагностики, определение доминирующих проблем детей. Предоставление участия в процессе социального-педагогического сопровождения необходимой информации по конкретным учащимся и группам	Ознакомление с результатами диагностики и основными характерными проблемами детей.				
3	Организация работы педагогического совета, совместная разработка планов комплексной помощи для каждого ребенка. Разработка общих рекомендаций по каждому типу проблем					

	<p>Консультации групповых и индивидуальных консультаций с педагогами, родителями, школьной администрацией</p>	<p>Консультациями учителей-предметников о планировании и проведении конкретных форм учебно-воспитательной работы</p>	<p>Участие в групповых и индивидуальных консультациях, которые проводят социальный педагог и классные руководители</p>	<p>Участие в проведении некоторых видов работ, требующих административного руководства. Оказание помощи в разработке профилактических мероприятий школы, консультирование педагогов</p>	<p>Консультирование классных руководителей, учителей, предметников в решении школьных проблем ребенка</p>
4	<p>Проведение групповых профилактических и развивающих мероприятий, индивидуальных консультаций подростков и родителей</p>	<p>Реализация на практике разработанных рекомендаций, внесение корректив в воспитательную работу класса, проведение индивидуальных работ с учащимися и родителями</p>	<p>Реализация на практике в рамках учебного процесса конкретных форм индивидуального подхода к учащимся с тем или иным типом проблем</p>	<p>Консультирование педагогов по методическим и содержательным вопросам социально-педагогического сопровождения</p>	<p>Коррекция родительских отношений в семье, участие в мероприятиях класса, консультирование с классным руководителем и социальным педагогом</p>
5	<p>Проведение групповых профилактических и развивающих мероприятий, индивидуальных консультаций подростков и родителей</p>	<p>Реализация на практике разработанных рекомендаций, внесение корректив в воспитательную работу класса, проведение индивидуальных работ с учащимися и родителями</p>	<p>Участие в групповых и индивидуальных консультациях, которые проводят социальный педагог и классные руководители</p>	<p>Участие в проведении некоторых видов работ, требующих административного руководства. Оказание помощи в разработке профилактических мероприятий школы, консультирование педагогов</p>	<p>Консультирование классных руководителей, учителей, предметников в решении школьных проблем ребенка</p>
6	<p>Проведение групповых профилактических и развивающих мероприятий, индивидуальных консультаций подростков и родителей</p>	<p>Реализация на практике разработанных рекомендаций, внесение корректив в воспитательную работу класса, проведение индивидуальных работ с учащимися и родителями</p>	<p>Участие в групповых и индивидуальных консультациях, которые проводят социальный педагог и классные руководители</p>	<p>Участие в проведении некоторых видов работ, требующих административного руководства. Оказание помощи в разработке профилактических мероприятий школы, консультирование педагогов</p>	<p>Консультирование классных руководителей, учителей, предметников в решении школьных проблем ребенка</p>
7	<p>Проведение повторной диагностики</p>	<p>Анализ развития ситуации, внесение необходимых корректив</p>	<p>Анализ развития ситуации, внесение необходимых корректив</p>	<p>Анализ развития ситуации, внесение необходимых корректив</p>	<p>Анализ развития ситуации, внесение необходимых корректив</p>

Итак, школа, как и другие воспитательные институты, «проводит в жизнь заказ общества – формировать человека, адекватного требованиям данного общества, эпохи, растить, обучать и воспитывать молодое поколение с максимальным учетом тех социальных условий, в которых они будут жить, и работать.

Учебно-воспитательный процесс – это целостный, представляющий собой организованную жизнедеятельность школьников, в которой формируются интеллектуально-нравственные черты личности и реализуются в единстве все компоненты образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностные отношения к окружающей действительности). Вхождение ребенка в целостный образовательный процесс, где он является субъектом деятельности, позволяет обеспечить условия для самореализации личности и избежать ее деформации.

Педагогическое сопровождение учащихся – это процесс взаимосвязанной деятельности всех субъектов сферы образования, направленной на обеспечение эффективного взаимодействия учащихся с социальной средой, способствующего их самоопределению, самоактуализации, самоутверждению, саморазвитию. Педагогическое сопровождение (поддержка, помощь, обеспечение и защита) необходимо субъекту для успешной социальной адаптации и выбора оптимальных решений в различных ситуациях, связанных с личностным, жизненным и профессиональным самоопределением выпускника любого образовательного учреждения.

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятиям «посредничество» и «сопровождение».
2. Охарактеризуйте данные виды деятельности с позиции социально-педагогической работы.
3. Назовите основные приемы посреднических услуг.

Литература

1. Никитина, Л. Содержание работы социального педагога в образовательном учреждении / Л. Никитина // Воспитание школьников. – 2001. – №1. – С. 31-33.
2. Об организации родительского всеобуча в общеобразовательных учреждениях // Воспитание школьников. – 2004. – № 6. – С. 9-13.
3. Прохорова, О. Социально-педагогическая поддержка школьника в трудной ситуации / О. Прохорова // Воспитание школьников. – 2005. – №8. – С. 30-35.
4. Трус, И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера / И. Трус // Воспитание школьников. – 2003. – №3. – С. 26-32.
5. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Шакурова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

ЧАСТЬ 2. ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Тема 1. Предмет, задачи, принципы, методы социальной педагогики

При анализе истории развития социального воспитания и социальной педагогики важно рассмотреть историческую эволюцию и современное понимание основных понятий социальной педагогики. Также необходимо учитывать, как повлияли философские убеждения выдающихся мыслителей и педагогов на построение ими собственных концепций социального воспитания. В процессе изучения воспитания подавляющее большинство философов, педагогов и представителей других научных сфер в разные эпохи пытались ответить на несколько основных вопросов:

- В какой степени воспитание может повлиять на формирование личности человека?
- Как следует воспитывать человека, чтобы максимально приспособить его к жизни в обществе?
- Кто именно должен заниматься этой деятельностью?
- Насколько способно воспитание сформировать людей, которые смогли бы не только приспособиться к существующим социально-экономическим условиям, но и изменить их в лучшую сторону? [31].

В прошлом педагоги, говоря об общественном воспитании, имели в виду, главным образом, его позитивно направленное воздействие на формирование личности [1; 16].

Само понятие «социальное (или общественное) воспитание» возникло, как уже упоминалось, в античные времена. Тогда под ним Платон и Аристотель понимали такое воспитание, которое должно давать детям и юношам государство, чтобы подготовить примерных граждан. Однако в современном значении этого понятия подразумевается определенное воспитание всех возрастных групп. Такое широкое понимание задач социального воспитания было нехарактерным для средневековья, эпохи Возрождения или Нового времени и возникло только в XIX столетии в связи с изменением и усложнением социально-экономических условий жизни общества. Действительно, в Европе дело обстояло именно так.

Еще в Древней Греции Платон предполагал окончательное завершение воспитания отдельных социальных категорий только к 30 годам. Как известно, этот философ, предлагая идеализированную систему социального воспитания в утопическом государстве, во многом опирался на реально существовавшие традиции воспитания детей и юношей в Спарте. В описании спартанских обычаев Плутарх прямо указывает, что там подобное общественное воспитание завершалось в тридцатилетнем возрасте. Более того, и после 30 лет спартанские граждане, пусть и косвенно, через сообще-

ства, «для которых воспитание не являлось основной функцией», продолжали служить объектами общественного воспитания [1].

Таким образом, можно отметить, что направленное социальное воспитательное воздействие со стороны государства и общества на людей всех возрастных групп существовало и описывалось еще в античной литературе. В XV-XVI вв. в утопиях Т. Мора и Т. Кампанеллы также предполагалось подобного рода социальное воспитание для взрослых лиц через своеобразные, говоря современным языком, «кружки» по интересам под строгим контролем официальных властей. В последующие эпохи это положение, в силу ряда причин, было забыто. В значительной степени этому способствовало христианское учение о свободе воли человека. Человек (поскольку он «образ Божий») свободен сам выбирать между добром и злом, и помочь ему сделать правильный выбор способно не столько моралистическое светское воспитание, сколько стяжание Духа Святого, чего можно добиться только через участие в жизни Церкви. У ранних радикальных протестантов вообще судьба человека была «предопределена» заранее и какое-либо социальное воспитание теоретически теряло всякий смысл.

И только во второй половине XIX, а особенно в XX столетии, когда основные христианские догматы значительной частью образованных людей стали толковаться своеобразно или вообще были забыты, вновь встал вопрос о воспитании взрослого населения путем воздействия со стороны светских государственных или общественных организаций [1].

Интересным представляется также историческая эволюция вопроса о роли воспитательных сил общества, на которые указывается в определении понятия «предмет социальной педагогики». Речь идет о том, в какой степени и в каком направлении общество (или государство, как одна из его составляющих) может воздействовать на формирование своих граждан. И здесь мы встречаемся с разнообразными точками зрения [1].

Упомянутые античные философы – Платон и Аристотель – по-разному отвечали на эти вопросы. Так, первый полагал, что именно общество, а конкретно – Государство в идеальном случае обязано полностью взять на себя все обязанности по воспитанию детей и юношества. Если такое воспитание будет поставлено «правильно», то оно способно добиться позитивных результатов. Эти выводы базировались на философских теориях Платона. Его младший современник Аристотель подходил к проблеме воспитательных сил общества более прагматично. Он считал, что общественное воспитание играет очень важную роль, но должно обязательно дополняться семейным. Равно же и результат социального воспитания зависит во многом от личных качеств ребенка.

Впоследствии раннехристианская педагогическая концепция предусматривала доминирование семейно-религиозного воспитания. Социальное воспитание христианами не отрицалось полностью, но они указывали на очень большую опасность как стихийной социализации, так и негатив-

ного воздействия на неокрепшую душу ребенка светских педагогов. Процесс получения образования в общественных учебных заведениях должен был постоянно контролироваться верующими родителями и духовными наставниками. Подобная точка зрения сохраняется в православии и в наши дни.

В эпоху Просвещения вопросы социального воспитания вновь стали выступать на первый план. Это в значительной степени мотивировалось тем, что «непросвещенные» родители не смогут должным образом подготовить своих детей к взрослой жизни. На рубеже XVIII-XIX вв. сюда добавился и чисто прагматический аспект: утверждалось, что хорошее профессиональное обучение как условие успешной социальной жизни можно получить только в государственных и общественных учебных заведениях. В то же время Руссо, напротив, придерживался точки зрения, согласно которой любое влияние цивилизации на ребенка только развращает его изначально непорочную натуру.

Идея примата социального воспитания продолжала укрепляться и во второй половине XIX в., когда основной мотивировкой этого положения стала необходимость подготовки ребенка к взрослой жизни, исходя из его профессиональной подготовки и умения сотрудничать в коллективе. Это проявилось, например, в теориях «прагматической школы» Д. Дьюи и «трудовой школы» Г. Кершенштейнера. П. Наторп пришел к этим выводам, исходя не из утилитарных потребностей человека и общества, а основываясь на философских теориях Платона и Канта [1; 16].

Идея вседвоящего преобладания направленного социального воспитания над семейным, почти как у Платона, очень ярко проявилась в работах педагогов советского периода: П.П. Блонского, Л.С. Выготского и др. Но здесь во главу угла ставились не прагматические потребности человека и общества, а задача воспитания «нового» человека и построения «нового», идеального общества.

Для оценки роли видных отечественных педагогов в деле разработки науки об общественном воспитании необходимо коснуться еще одной составляющей определения предмета социальной педагогики. Речь идет об «интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития и позитивной самореализации человека» [1]. На Западе эта проблема в наши дни потеряла свою актуальность. В России же как на рубеже XIX-XX вв., так и теперь вопрос о соотношении деятельности государственных и негосударственных институтов обучения и воспитания стоит достаточно остро.

Платон настаивал на исключительной роли именно государства в деле воспитания и образования, предполагая даже, что дети еще в младенчестве будут отбираться у родителей и передаваться в своеобразные «воспитательные дома». Впоследствии эта теория была поддержана в утопических сочинениях Т. Мора и Т. Кампанеллы. В их время создания каких-либо

негосударственных или частных воспитательных организаций вообще не предполагалось, речь шла скорее о противоречиях между государственным и семейным воспитанием.

Даже когда такие организации начали возникать в Европе, их зависимость от официальных властей не вызывала никакого сомнения. Пожалуй, только в XVIII столетии начинают проявляться определенные противоречия между государственным и светским общественным воспитанием; существующая государственная система образования подвергалась резкой критике в работах философов французского Просвещения (Ж.А. Гольбах и Д. Дидро) за оторванность от жизни. Однако впервые серьезно противопоставил негосударственное и государственное образование и воспитание английский мыслитель и педагог Р. Оуэн [1].

В России второй половины XIX в. эта тенденция получила свое развитие в трудах многих видных педагогов, особенно П.Ф. Каптерева, для которого понятие «общественный» в любой ситуации было предпочтительнее понятия «государственный». Он полагал, что Российская империя, да и большинство других стран мира, принципиально не в состоянии дать детям и юношам соответствующее социальное воспитание в государственных реальных училищах, гимназиях и университетах, поскольку государство изначально мало заинтересовано в «общественном прогрессе». Каптерев предлагал всячески и в различных формах привлекать общественность к делу народного просвещения. Таким образом, воспитанное в новых правилах молодое поколение становилось способным поменять существующие социально-экономические порядки не насильственным, а эволюционным путем. Известно, что многие российские негосударственные средние и высшие учебные заведения в этот период пытались вносить новшества в учебно-воспитательный процесс, что вызывало негативную реакцию правительственных чиновников.

Несколько иначе подходили к вопросу соотношения деятельности государственных, общественных и частных организаций по осуществлению социального воспитания педагоги-марксисты в советской России. Существования в социалистическом обществе каких-либо частных структур не предполагалось вообще. Что же касается общественных и государственных организаций, то между ними не видели особого различия, поскольку при социализме противоречия между государством и обществом по большей части должны были быть сняты. Поэтому предлагалась единая трудовая школа или близкие к ней образования, где все дети должны были получить социальное воспитание, формирующее достойных членов социалистического общества [1; 16].

История возникновения понятия «социальная педагогика» связана с именем германского ученого А. Дистервега, еще в середине XIX в. предложившего его трактовку, которая, однако, не получила тогда широкого распространения. Позднее другой немецкий ученый, философ П. На-

торп, неоднократно использовал этот термин и даже выпустил книгу под названием «Социальная педагогика» (1898). Именно поэтому многие исследователи считали Наторпа одним из создателей социальной педагогики как науки и связывали с его именем широкое распространение этого течения [1].

Пауль Наторп (1854-1924) известен, главным образом, как философ и один из основателей Марбургской школы, представители которой во многом опирались на философские построения Платона и особенно Канта. Именно с позиций идеалистической философии, а не утилитарных социальных потребностей общества он обосновывал принципы социального воспитания. Однако и определение понятия «социальная педагогика» базировалось у Наторпа на чисто умозрительных основах. Он давал несколько определений. Одно из них, достаточно понятное для современного читателя, звучало следующим образом: социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. Так Наторпом определялся предмет социальной педагогики.

В предисловии к «Социальной педагогике» Наторп рекомендовал в случае, если написанное покажется малоповязным, просто пропустить две первые главы. О социальной педагогике Наторп писал, что она «не какая-нибудь отделимая часть учения о воспитании, наряду, например, с индивидуальной педагогикой, а конкретная задача педагогики вообще и педагогики воли в частности» [1]. Предмет социальной педагогики Наторп определял следующим образом: «Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни – вот... тема этой науки» [1]. Наторп полагал, что человеческая воля сознает свою цель, в том числе и высшую, конечную цель – осуществление некоего высшего идеала, или Идеи. Поскольку эта цель наиважнейшая во всем человеческом существовании, то и воспитывать требуется в первую очередь волю. Понятие об идее Наторп почерпнул из платоновской философии. Абсолютная Идея, по Платону, есть некое высшее, надмирное начало, в котором во всей совокупности содержатся частные «идеи», т.е. некие абстрактные идеальные сущности всех вещей и явлений, которые сам Платон называл «эйдосами», а Кант – «ноуменами». Человеку изначально свойственно стремление, не всегда осознанное, к этой общей Идее. Наторп, человек своей эпохи, эти же умозрительные построения излагал с несколько иных позиций. Центральную Идею, по его мнению, нельзя познать путем внешнего опыта, поскольку она не существует в реальном мире, а показывает, каким он должен быть в идеале. Эта Идея не есть понятие психологическое, и ее нельзя постичь внутренним опытом. Наторп сравнивал Идею с неким абсолютным высшим принципом, объединяющим в себе все начала. Отсюда делался вывод, что человеческое сознание, несущее в себе стремление к Идее, тем самым стремится к всеобщему единству, гармонии и совершенству. Именно человеческая

воля выражает такое стремление, она-то и должна стать главным объектом воспитания [1; 16].

Наторп полагал, что поскольку Идея – это мировое единство стремлений всего человечества, то и максимально приблизиться к ней возможно, лишь соединив индивидуальные воли каждой личности в нечто общее, при активном взаимодействии (используя богословский термин – «соборности») сознаний большого числа людей. Используемый в его книге «Социальная педагогика» термин «общность» и означал не только социум, но и объединение личностей, стремления которых (пусть и неосознанно) направлены к единой высшей цели.

Из этих философско-теоретических предпосылок Наторп и выводил необходимость и неизбежность воспитания отдельных детских сознаний в тесном взаимодействии с общим, коллективным сознанием, которое проявляется в общественной жизни. Под высшей потребностью он понимал стремление сознания к абсолютной Идее; «прагматические» социальная жизнь и социальное воспитание лишь облегчают выполнение основной задачи человека.

Говоря о социальном воспитании, Наторп понимал его в самом широком смысле. Он предполагал, что это не какое-то специальное направление педагогической науки, а наиболее полное выражение задач педагогики в целом. Наторп считал, что в природе не существует «несоциального» воспитания, поскольку ребенок, да и взрослый человек, может воспитываться только напрямую другими людьми или через общение с ними. «Человек становится человеком только благодаря человеческой общности», – писал он и утверждал, что отдельный человек, без учета его теснейшего взаимодействия и взаимного влияния с другими людьми, есть просто абстракция. Поэтому даже семейное воспитание есть первая ступень общественного. Многие современные исследователи выражают иную точку зрения, понимая под социальным воспитанием педагогическое воздействие со стороны государственных или общественных организаций.

Кроме того, Наторп утверждал, что и отдельный человек, и общество в целом развиваются по одним и тем же законам. Это еще раз подтверждало его позицию об исключительно общественном содержании всякого воспитания [1].

На современном этапе своего развития как любая признанная наука социальная педагогика имеет свои категории, свой объект, предмет, принципы, задачи.

В качестве объекта исследования науки выступает определенная область реально существующего мира, реальной действительности. Предметом любой науки является все то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения; также результат теоретического абстрагирования, позволяющего ученым выделить те или иные

стороны, закономерности развития и функционирования изучаемого объекта (М.А. Галагузова).

Исследователи выделяют различные объекты исследования социальной педагогики. М.А. Галагузова, определяя объект и предмет в соотношении с педагогикой, считает, что, поскольку объектом изучения педагогики является ребенок, а предметом исследования – закономерности воспитания и образования ребенка, объектом изучения социальной педагогики тоже является ребенок, а предметом ее изучения становятся закономерности его социализации. Учитывая процессы интеграции наук, М.А. Галагузова также подчеркивает, что предметом специального исследования социальной педагогики становятся процессы и явления, которые традиционно изучаются социологией. Следует также помнить, что социальная педагогика вбирает в себя многое из того, что исследуют другие науки о человеке – философия, психология, медицина и др.

А.В. Мудрик предлагает следующее определение: социальная педагогика – это «отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание как социальный институт (это ее объект), т.е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией». Для наиболее полного раскрытия этого определения необходимо сформулировать еще одно понятие – «социальное воспитание». Социальное воспитание – это «воспитание, осуществляемое обществом в организациях, как создаваемых для этой цели, так и занимающихся им наряду со своими основными функциями» [23].

Предложенный подход позволяет выделить предмет социальной педагогики, под которым понимается «исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития и позитивной самореализации человека» [23].

В.А. Никитин выделяет несколько объектов исследования в социальной педагогике в соответствии с ее уровнями: социетальным, социально-средовым, индивидуальным. Так, ученый считает, что объектом социально-педагогической теории и практики на социальном уровне является общество как относительно устойчивая общность людей. А организатором и проводником педагогических действий выступает государство, различные политические и общественные организации и движения, заинтересованные в социализации членов общества в определенном направлении. Типичным способом и средством осуществления воспитания в таком случае выступает идеология как система ценностных ориентаций, которые пронизывают все культурно-просветительские и образовательные акции в обществе [27].

Объектом социально-педагогической теории и практики во втором смысле выступают социальная сфера, микросреда, коллективы людей. Ти-

личными средствами реализации В.А. Никитин называет различные виды работ социального педагога: культурно-просветительную, воспитательную, физкультурно-оздоровительную и т.д.

Объектом социально-педагогической теории и практики в третьем смысле является человек как член социума в единстве его индивидуальных и общественных характеристик, на различных стадиях и уровнях социализации которого применяются различные социально-педагогические приемы и средства в соответствии с социальным состоянием и уровнем его развития.

Предметом социальной педагогики В.А. Никитин определяет педагогические аспекты социального становления и развития человека, приобретения им социального ориентирования и социального функционирования.

Согласно мнению группы ученых (В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков), социальная педагогика рассматривает процесс формирования личности в широком социальном аспекте, под влиянием всей совокупности социальных факторов и опирается на положение о том, что образование – часть социальной среды, а социально-педагогическая инфраструктура – часть социальной структуры общества. Предмет социальной педагогики – это педагогические аспекты социализации человека, его адаптации в социуме и интеграции в общество [15].

Каждая наука и соответствующая ей область практической деятельности в своем развитии руководствуются определенными принципами – основными, исходными положениями, на базе которых разрабатываются в теории и реализуются в практике содержание, формы и методы воспитания. Для любой науки существуют свои принципы, реализация которых происходит по определенным правилам.

Социальная педагогика выделилась из педагогики, поэтому может опираться на принципы этой науки. В числе принципов, которые проверены многовековой практикой отечественной и зарубежной педагогической мысли и которые могут рассматриваться как основание для формирования социального опыта человека и индивидуальной помощи, ученые называют три основных: природосообразности, культуросообразности, гуманизма.

Влияние глобальных процессов и проблем на социализацию подрастающего поколения проявляется в различных аспектах и отражается на условиях жизни всего населения, что придает большое значение принципу природосообразности (А.В. Мудрик). Это принцип, согласно которому социальный педагог руководствуется факторами естественного, природного развития ребенка (М.А. Галагузова). Характеристику этого принципа можно встретить в трудах различных специалистов [23; 30].

Принцип природосообразности впервые был сформулирован в работе «Велика дидактика» Я.А. Коменским, который считал, что человек как

часть природы подчиняется ее всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в человеческом обществе. Также Я.А. Коменский опирался на психологию личности ребенка, в связи с чем обосновал свою систему воспитания и обучения, опираясь на возрастные характеристики детей, подростков, юношей.

Впоследствии принцип природосообразности был взят в основу построения различных педагогических и социально-педагогических теорий. Французский философ Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) считал, что воспитание ребенка должно происходить сообразно природе, придавал большое значение воспитанию самой природой, через развитие органов чувств. Своеобразие теории заключалось в понимании воспитания как соответствия естественному развитию ребенка, организации воспитания ребенка от его рождения до совершенствования в естественных, природных условиях.

Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746-1827) целью воспитания считал развитие природных способностей ребенка, которое должно быть разносторонним и гармоничным и сопровождаться оказанием помощи взрослого.

Немецкий ученый-педагог Адольф Дистервег (1790-1866) подчеркивал, что необходимо следовать за ходом естественного развития человека, учитывая в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности школьника.

Идея природосообразности нашла отражение в трудах отечественных классиков педагогики. Например, К.Д. Ушинский (1824-1871) в работе «Человек как предмет воспитания» писал, что учителю необходимо знать основные законы природы человека, а также уметь их применять в каждом конкретном случае. Ушинский также обосновал необходимость предварительного изучения основ физиологии, гигиены и психологии (внимание, память, воображение, «рассудочный процесс», чувства, воля), на основе которого можно переходить к развитию речи, нравственных, эстетических и религиозных чувств, дидактики.

В.П. Кащенко (1870-1943), опираясь в своей работе на принцип природосообразности, подробно исследовал физические и психические отклонения, которые необходимо учитывать при воспитании и образовании детей.

Л.Н. Толстой (1828-1910) считал личность ребенка совершенной, прообразом гармонии правды, красоты и добра. Поэтому воспитание предполагало создание условий, способствующих развитию личности ребенка.

Развитие принципа природосообразности прослеживается и в трудах советских педагогов (П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ю.К. Бабанского и др.), которые подчеркивали необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения и воспитания.

По мнению А.В. Мудрика, современная трактовка принципа природосообразности предполагает следующее: оно должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов; согласовываться с общими законами развития природы и человека; формировать у ребенка ответственность не только за развитие самого себя, но и за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы (сфера разума – понятие, отражающее такую стадию развития биосферы, на которой сознательная деятельность человека влияет на появление и решение глобальных проблем); прививать сопричастность Вселенной, осознание происходящих планетарных процессов, их взаимосвязи с жизнедеятельностью человеческих сообществ.

М.А. Галагузова считает, что, следуя принципу природосообразности, социальный педагог должен придерживаться следующих правил: учитывать возрастные, индивидуальные и половые особенности детей, а также особенности, связанные с отклонением от нормы; опираться на положительное в ребенке, на сильные стороны его личности; развивать инициативу и самостоятельность ребенка.

Эффективность государственной системы воспитания во многом зависит от того, насколько в содержании, формах, методах и стиле воспитания реализуется принцип культуросообразности воспитания (А.В. Мудрик). Поэтому с принципом природосообразности связан принцип культуросообразности. Необходимость его обусловлена самой природой человека, поскольку человек рождается как биологическое существо, однако личностью становится, усваивая социальный опыт поведения.

Еще в античном обществе были обозначены два важных тезиса: личность формируется через приобщение к культуре, а главное богатство любой культуры – человек.

Принцип культуросообразности был выдвинут в педагогике А. Дистервегом, который считал, что при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и в которых ему предстоит жить, т.е. всю современную культуру. По мнению ученого, несмотря на влияние на развитие человека его природных задатков, он является продуктом своего времени, поэтому состояние культуры должно рассматриваться как естественное явление, также необходимое для развития человека, как флора и фауна.

В отечественной педагогике идея культуросообразности была развита в трудах К.Д. Ушинского, который писал об идее народности. Народность ученый понимал как своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями. Изучая системы воспитания передовых стран того времени, К.Д. Ушинский пришел к выводу, что система воспитания каждой страны отражает характер самого народа, поэтому воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, всегда лучше других систем. А идеал человека,

который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется, необходимо учитывать в процессе воспитания подрастающего поколения.

Если ребенок развивается нормально, то он усваивает различные культуры общества (бытовую, физическую, сексуальную, интеллектуальную, духовную) и естественным путем интегрируется в общество. Однако при различных отклонениях в развитии ребенка его приобщение к культурным ценностям народа значительно осложняется. В процессе работы социального педагога с такими детьми необходимо использовать специальные методики и технологии приобщения к ценностям культуры, а реализация принципа культуросообразности требует выполнения ряда правил: учета отклонений ребенка от нормы при формировании различных видов культур; развития творческих способностей.

Эффективность социализации во многом зависит от последовательной реализации в социальной педагогике принципа гуманизма, который предполагает: отношение педагога к воспитаннику как ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития; взаимодействие на основе субъект-субъектных отношений; проявление субъектности в позитивном аспекте; достижение баланса между адаптированностью в обществе и обособлением; уменьшение риска превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации (А.В. Мудрик).

М.А. Галагузова определяет принцип гуманизма как признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей, защиту и охрану жизни, здоровья, оказание помощи в интеграции в общество, самореализации.

В основе современного принципа гуманизма лежат идеи, развиваемые и дополняемые на протяжении многих веков. Наибольшего расцвета идеи гуманизма в педагогике и социальной педагогике достигли в период Возрождения. Идеалом гуманистического воспитания была свободная всесторонне развитая личность. По мнению Мишеля Монтеня (1533-1592), в ребенке необходимо прежде всего воспитывать просвещенного человека; поскольку наихудшие пороки зарождаются в самом нежном возрасте, следует избегать ошибок семейного воспитания; нужно, чтобы воспитание изменяло ребенка к лучшему, побуждало к самопознанию и самосовершенствованию.

На идеях гуманизма выстраивалась работа многих известных педагогов (И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский и др.). На современном этапе в процессе работы социального педагога принцип гуманизма требует соблюдения следующих правил: достойного отношения общества ко всем детям, независимо от их положения; признания каждого ребенка быть самим собой; помощи ребенку с различными проблемами; понимания милосердия как первой ступеньки гуманизма, которое должно опираться

не на жалость и сочувствие, а на желание помочь различным детям в интеграции их в общество.

Однако для любой науки также характерна ситуация, когда разные ученые выдвигают различные принципы или по-своему трактуют общеизвестные. Например, В.А. Никитин наряду с тремя обозначенными принципами также выделяет принципы социальности (цель – развитие открытой в социальном отношении личности, относящейся к другой с гуманистических или демократических позиций); развития (предполагает рассмотрение человека динамическим образованием, развивающимся в противоречиях и через противоречия, что требует готовности специалиста к неожиданным проявлениям и случайным обстоятельствам в процессе воспитания ребенка) [24].

Поскольку социальная педагогика представляет собой интегрированную область теории и практики, школьный социальный педагог использует в процессе своей деятельности систему форм и методов работы: педагогических, социально-педагогических, социальной работы, психологических, социологических, позволяющих ему реализовать основные направления его профессиональной деятельности (диагностика, профилактика, коррекция, реабилитация и т.д.) [27].

Например, основой при оценке потребностей учащихся в условиях поддержки или вмешательства является психо-социальная история личности. При этом школьный социальный педагог использует разнообразные методы – визиты на дом, индивидуальное и групповое консультирование, посредничество в кризисных ситуациях, мобилизация и координация средств социума, наблюдение за воспитуемым, его защиту.

Методы исследования в социальной педагогике – это способы получения нового знания. Методы социально-педагогического исследования – это способы получения и уточнения информации о тех или иных педагогических объектах, явлениях и процессах становления личности, особенностях социально-педагогической ситуации ребенка, опыте его поведения, способах взаимодействия и отношений к миру, с миром и с самим собой (Р.В. Овчарова).

Социальная педагогика как наука и как область практической деятельности является одной из самых молодых, что обуславливает дефицит собственных методов и активное использование методов из смежных областей.

Существуют различные классификации методов исследования. Например, Р.В. Овчарова считает, что социальный педагог может использовать различные методы исследования в соответствии с их делением на следующие группы: педагогические, психологические, медицинские, социологические и общегносеологические. К последним относят метод диалектики, методы анализа и синтеза, метод теоретического моделирования, метод качественных оценок, которыми в той или иной мере пользуются все специалисты. В числе социологических методов социальный педагог часто использует опрос, анкетирование, социальную статистику, соци-

альное проектирование и экспертную оценку. В числе психологических методов им могут применяться те, по которым он прошел специальную подготовку: самонаблюдение, личностные опросники, тесты достижений, тесты интеллекта, тесты способностей, лабораторные эксперименты, социометрия. На вооружении социального педагога находятся такие педагогические методы, как наблюдение, беседа, психолого-педагогическая характеристика ребенка, обобщение опыта, педагогический консилиум, ситуации свободной деятельности, естественный и формирующий эксперимент. Он может также переносить методы медицинской диагностики на социально-педагогический материал: метод анамнеза, истории поведения, клинического интервью, семейной генограммы, скрининга, эпидемиологический метод. К собственным методам социальной педагогики можно отнести социально-педагогический паспорт микрорайона, социально-педагогический эксперимент, социально-педагогическое документирование и его анализ, социально-педагогическое обследование качества жизни, социально-педагогический мониторинг.

Задания для самоконтроля

1. Назовите задачи социальной педагогики, исходя из различных взглядов ученых на данный вопрос.
2. Перечислите и обоснуйте основные принципы социальной педагогики на современном этапе.
3. Изучив литературу по курсу, перечислите дополнительные принципы социальной педагогики.
4. Дайте определение методам исследования в социальной педагогике.
5. Опираясь на точку зрения Р.В. Овчаровой, перечислите основные группы методов исследования в социальной педагогике, дайте их краткую характеристику.

Литература

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М., 2000.
2. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 1999.
3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 1999.
4. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.

Тема 2. Философия социального воспитания

Под философией социального воспитания в широком смысле обычно понимается философское обоснование различных теорий социального воспитания. Однако практически каждая концепция социального воспитания, когда-либо предлагавшаяся, имела специфическую философскую основу. Одновременно проблема общественного воспитания в тесной связи с антропологией и пониманием основ социальной жизни являлась одной из важнейших во многих философских системах [1].

Наиболее полно концепция социального воспитания впервые нашла отражение в творчестве философа Древней Греции Платона. По мнению Платона, существуют два мира: наш, видимый, и высший, недоступный для чувственного восприятия. В высшем мире находятся идеальные образы, или «идеи» (греч. «эйдосы»), всех вещей, которые наличествуют на Земле, в том числе и некоторые социальные образования.

С подобных позиций рассматривалась философем и сущность человека. Ему, кроме тела, присущ и дух, который Платон иногда называл «разумом» («душой»). Главное отличие человека от всех других существ, по мнению Платона, это «восприимчивость к знанию, основанному на рассуждениях». Душа существовала в высшем мире до рождения человека и вернется туда после его смерти. Однако и в земной жизни, полагал философ, она хранит некие замутненные воспоминания о пребывании в идеальном мире. Человек, получая знания от других людей и воспитывая себя сам, может «припомнить» высшие истины, Добро и Красоту, и попытаться приблизиться к ним [1; 16].

Исходя из своих общефилософских воззрений, Платон не только обосновывал возможность и необходимость воспитания, но и определял те его формы, которые должны были бы, по его мнению, обеспечить гармоничную социальную жизнь на Земле. Вслед за своим учителем Сократом Платон полагал, что основная, высшая задача воспитания – привести человека к добру и гармоничной жизни через приближение людей к постижению самых возвышенных «идей», а не только их искаженных материальных отображений. По мере прояснения этих «идей», особенно высшей из них, идеи Блага, человек становится ближе к совершенному существованию. Вместе с тем Платон верил, что в области «идей» существует некий «эйдос» государства с оптимальным социальным устройством, в его терминологии – «Идеального полиса». При таком общественном строе, идеальном и гармоничном, а следовательно, изначально и впрямь статичном, должно существовать строгое распределение социальных ролей между гражданами (поскольку, по мнению Платона, люди от природы не равны друг другу – у некоторых больше способностей и они достойны высших постов в обществе). Подобное иерархическое общественное устройство позволяет не допускать социальных конфликтов.

Такое идеальное общество во всей его полноте создать на Земле никогда не удастся, но приблизиться к нему можно. И главным способом достичь этого, по мнению Платона, является правильное воспитание, поскольку именно оно помогает душе «припомнить» гармоничное существование потустороннего совершенного «полиса». А раз воспитание играет такую важную роль, то к его организации следует привлечь все силы государства, т.е. воспитание должно быть общественным, единым и осуществляться под руководством самых достойных учителей. Впрочем, отсюда же следовал вывод о «правомерности навязанного добра и насильственного спасения людей». Само же воспитание неизбежно становилось авторитарным (мудрый учитель лучше знает, что нужно будущему гражданину, чем он сам и его родители) и единообразным. Отклонение от таких норм будет нарушением высшей гармонии и должно жестко пресекаться.

Подобным пониманием сущности идеального воспитания объяснялись многие практические предложения Платона в области педагогики: обязательное государственное обучение детей и отрицание воспитания семейного; жесткий контроль за каждым ребенком и юношей; внушение абсолютного приоритета общественных интересов над личными; выбор предметов обучения, которые делились на мусические (т.е. связанные с обучением тем искусствам и наукам, которым покровительствовали музы) и гимнастические.

Превосходство высшего, идеального мира, убежища души, над миром земным, плотским и несовершенным, во многом объясняло и то преимущество, которое Платон отдавал мусическому воспитанию над гимнастическим. Просветлить душу важнее, чем натренировать тело, хотя и это необходимо, чтобы быть воином. Впрочем, жителям идеального государства разрешались не все искусства, а лишь те из них, которые соответствовали гармоничному и неизменному порядку. Так, например, торжественные гимны, возвышавшие душу, подлежали обязательному заучиванию, а поэтическая лирика, способствовавшая разного рода душевным переживаниям, была запрещена, и ее авторы подлежали изгнанию из государства [1]. Впоследствии платоновские идеи будут использоваться различными европейскими философами Возрождения уже без всякой критической оценки.

В XVI-XVII вв. в Европе появилось достаточно много философско-литературных произведений, в которых изображалось устройство идеального государства – Утопии. В основу их легло платоновское «Государство», а само название «Утопия» можно перевести с греческого как «место, которого нет». Каждый из авторов дополнял идеи Платона собственными взглядами на особенности социального устройства этого идеального государства и мировоззрение его жителей. Возвращение к античным идеалам совмещалось с использованием опыта европейской культуры этого времени. Как и у Платона, значительное внимание здесь

уделялось проблемам воспитания, в первую очередь общественного. Наиболее известными из подобных произведений стали «Утопия» Томаса Мора (1478-1535) и «Город Солнца» Томазо Кампанеллы (1568-1639) [1; 16].

Платоновские идеи абсолютизации социального воспитания, крайним выразителем которых был Кампанелла, в дальнейшем в неразвитых странах Европы потеряли свою актуальность вплоть до середины XIX в.. В том же XVII столетии возникла иная концепция, в которой общество уже не должно было играть доминирующей роли в воспитании человека. Наиболее ярким представителем подобной точки зрения стал известный английский мыслитель и педагог Д. Локк.

Джон Локк (1632-1704) написал «Мысли о воспитании», составленные на основании частных писем и вышедшие отдельной книгой в 1693 г. Локк стал одним из немногих выдающихся европейских педагогов, отрицавших необходимость социального воспитания, по крайней мере в отношении детей наиболее преуспевающих и образованных граждан. Он полагал, что воспитание (детей представителей высшей части общества) должно быть семейным с привлечением тщательно отобранных домашних учителей. В основу подобных представлений легли два положения, тесно связанные с философско-религиозными убеждениями этого мыслителя [1; 16].

Во-первых, это эмпирический подход Локка к проблеме познания. Он придерживался известного высказывания Аристотеля, согласно которому ум ребенка представляет собой *tabula rasa*, т.е. «чистую доску»; никаких врожденных идей у ребенка нет, а получить Божью благодать путем участия в Таинствах (это отрицали протестанты) он не может. Следовательно, только внешние воздействия со стороны различных людей формируют человеческую личность. А такие воздействия, особенно со стороны соучеников и педагогов, могут быть негативными и «испортить» ребенка. «Вы должны признать, что какие бы наставления вы ни давали и какие бы уроки благовоспитанности ни вдалбливали им каждый день, самое большое влияние на их поведение будет оказывать общество, в котором ониращаются, и поведение тех людей, которые за ними смотрят», – утверждал Локк.

Во-вторых, он в определенной степени переносил крайне протестантскую идею «избранности» Богом отдельных лиц и общин на воспитательный процесс. Как полагали в радикально настроенных протестантских общинах, праведников среди людей сравнительно немного, поскольку в Ветхом Завете постоянно проводится идея избранности «народа Божьего», за который принимали себя представители этих общин. Главное подтверждение избранности – добродетельное, в их понимании, поведение, научиться которому можно только в благочестивой семье или у тщательно подобранных воспитателей. Кроме того, ветхозаветная

традиция с ее утверждением абсолютной власти главы семейства над детьми очень импонировала протестантам, сводившим роль священника к чтению проповедей и подчеркивавшим важность именно семейного воспитания.

Поэтому Локк, сравнивая достоинства и недостатки воспитания семейного и социального, отдавал приоритет первому из-за боязни порчи нравов ребенка под воздействием дурного внешнего влияния. Признавая необходимость определенной «социализации» детей, он предлагал решить эту проблему путем их общения со взрослыми – «проверенными» друзьями отца. Конечно, и сам Локк не считал свою педагогическую систему универсальной, она распространялась лишь на детей «джентльменов». В России воспитание по Локку, максимальную изоляцию ребенка от дурного влияния общества, пытался организовать в 60-е гг. XVIII в. И.И. Бецкой в Воспитательных домах, предназначенных для подкидышей. Однако его затея закончилась полным провалом.

Иное понимание социального воспитания продемонстрировали философы французского Просвещения. В их трудах религиозная идея или полностью отрицалась, или играла некую вспомогательную роль в процессе воспитания, как один из традиционных элементов культуры. На первый план выступали социальные вопросы.

Шарля Луи де Секонда барона де Монтескье (1689-1755) можно назвать представителем раннего французского Просвещения. Одной из самых известных его работ стала книга «О духе законов», над которой автор трудился более двадцати лет. Здесь на основании анализа законов и обычаев различных государств – от античности до XVIII в. – Монтескье попытался найти некие закономерности государственного строительства и определить влияние традиций и законодательной базы государств на их социальное развитие. Один из разделов книги «О духе законов» (всего разделов 31) носит пространное название «О том, что законы воспитания должны соответствовать принципам образа правления». Здесь автор попытался доказать, что государственные законы, обосновывающие задачи и принципы общественного воспитания, должны отражать социально-политическое устройство каждой страны. В целом это утверждение сводилось к следующему положению: «...законы воспитания должны быть различными для каждого вида правления: в монархиях их предметом будет честь, в республиках – добродетель, в деспотиях – страх». Дается здесь и оригинальное определение задачи социального воспитания – «научить искусству жить с другими людьми». Ниже Монтескье расширяет ее – необходимо воспитать хорошего гражданина, «чуткого к общественным бедствиям» [1; 16].

По своим политическим пристрастиям Монтескье был сторонником республики или конституционной монархии (он очень высоко ценил образ правления, существовавший в те годы в Англии, когда парламент

уже во многом мог ограничивать действия короля). Поэтому, хотя Монтескье и полагал, что государственное воспитание необходимо и должно обеспечиваться специальными законами, будучи младшим современником Дж. Локка, он уже не был таким горячим приверженцем платоновской системы полного подавления личности, как Т. Мор и Т. Кампанелла.

Интересной и вполне попадающей под современное определение социального воспитания является мысль Монтескье о том, что при монархической форме правления социализация детей (здесь, главным образом, дворянских) происходит не столько в семье или учебном заведении, сколько в «свете», т.е. в процессе общественной жизни, военной или придворной службе.

Далее делается вывод, что в современной ему Европе, в отличие от древних античных государств, прежде всего республиканского Рима, воспитание человека определяется противоречивыми факторами: семьей, государственной школой и «светом», т.е. своей социальной группой. Монтескье полагал, что семейное и школьное воспитание внушают человеку определенные христианские нравственные ценности, «свет» же разрушает их и меняет на новые, приспособленные уже к реальной жизни со всеми ее несправедливостями. По его мнению, в конечном счете именно социальная группа оказывает доминирующее воздействие на формирование человеческой личности.

В республике, как считал Монтескье, основной задачей социального воспитания, как обеспечивающего формирование «хороших» граждан, является «воспитание добродетели», которую он определяет как любовь к законам и отечеству. В этом случае социализация должна происходить также не только в учебных заведениях, но и в тесном общении с добродетельными старшими гражданами.

В дальнейшем, уже в XIX столетии, ведущую роль в педагогике заняли представители германской, а затем англосаксонской школы. Наиболее крупными специалистами в области социального воспитания стали П. Наторп и Д. Дьюи.

Рассматривая основные законы развития общества, Наторп указывал на три, с его точки зрения, основных компонента социальной жизни: организация труда (т.е. уровень развития производительных сил), политико-правовая организация (основные социальные и юридические нормы, определяющие функционирование общества) и организация (здесь – состояние) образования, которые находятся в тесной взаимосвязи. Главным же фактором прогресса, по мнению Наторпа, являлось не улучшение средств производства, как полагали марксисты, а «прогресс сознания» отдельных людей и всей «общности» в целом. Отсюда следовало, что развитие человеческой воли (которое обеспечивается правильным

социальным воспитанием) становится предметом «единственной великой заботы человечества» [1; 16].

Наторп различал у человека три стадии развития воли, а именно: развитие влечения, развитие воли в узком, обычном значении этого термина и развитие разумной воли. Исходя из этой предпосылки им предлагались три типа социального воспитания, соответствующие этим стадиям: домашнее воспитание, школьное воспитание и свободное самовоспитание (которое также обусловлено взаимодействием с другими членами общности). Примечательно, что философ тесно связывал производственную, политическую и педагогическую деятельность людей соответственно с состоянием развития разума человека: стадией влечения, стадией воли и стадией разумной, осмысленной и правильно оцененной воли. На каждой стадии развития воли человека доминировал какой-либо из упомянутых типов воспитания.

Наторп полагал, что школа наиболее полно подтверждает его теорию, поскольку только здесь (и в армии, но там воспитание не является основной задачей) существует именно направленная организация воспитания, которая полностью соответствует потребностям второго этапа воздействия на волю человека, осуществляя ее регулировку, сдерживание негативных и развитие позитивных волевых устремлений индивида. Подобное регулирование обеспечивается выполнением законов школьной жизни, охватывающих почти все стороны человеческого развития. Исходя из этих соображений, Наторп порицал теории свободного воспитания, поскольку пребывание в школе дисциплинирует волю ребенка и готовит его к взрослой, уже далеко не «свободной» жизни. Школьные порядки он сравнивал с юридическими нормами жизни общества, которым все обязаны подчиняться. В то же время школьное воспитание предназначено не только в чем-либо ограничивать волю детей. На этом этапе у них требуется пробудить способность к самостоятельной оценке своих желаний, к умению «выбирать лучшее». Поэтому все школьные правила и запреты должны быть разумно мотивированы, дабы ученик мог самостоятельно оценить нежелательность запрещенных поступков.

Такая школа должна быть общенародной и доступной для всех учеников. По мнению Наторпа, именно процветание народной школы служило залогом культурного прогресса страны. Учиться в ней следовало с 6 до 12 лет. Затем подростки поступали в другую школу, где могли учиться еще шесть лет. Наиболее способные впоследствии могли поступать в высшие учебные заведения. Что же касается самовоспитания, то здесь Наторп предусматривал помимо самостоятельной работы людей над повышением своего культурного уровня также создание разного рода общественных структур типа народных университетов и т.п. [1; 16].

Джон Дьюи (1859-1952) занимался проблемами философии, социологии и педагогики.

Наименование «прагматическая», которое использовалось для обозначения его философии и педагогики, происходит от греческого слова «прагмос», что означает «действие», «дело». В отношении социального воспитания его теория, наиболее полно изложенная в книге «Школа и общество», сводилась к следующим основным положениям.

1. Изменения, происходящие в области общественного образования и воспитания, жестко детерминированы экономическим и социальным развитием общества, «социальным прогрессом», по выражению Дьюи.

2. Для того чтобы такая совместная деятельность была успешной, все люди должны уметь сотрудничать, находить друг с другом общий язык и жить в новых социальных условиях. К этому их должна готовить общественная школа.

3. Чтобы школа смогла справиться с новой задачей, ее следует реформировать, создать так называемую новую школу. Этого, как полагал Дьюи, можно добиться при условии введения в школьную программу уроков ручного труда, спортивных занятий, игр; превратить «школу слушания» в «прагматическую» школу.

Дьюи считал, что в школе, по аналогии с производством и социальной жизнью в целом, обязательно должен присутствовать «элемент общей производительной деятельности». В процессе простого слушания учителя на уроке и индивидуального выполнения домашнего задания этот элемент практически отсутствует. Введение же в школьную практику новых, активных форм проведения занятий по различным дисциплинам, уроков труда и спортивных игр коренным образом меняет ситуацию. Здесь дети, в силу своих возрастных особенностей и к тому же направляемые умелым преподавателем, одновременно развивают личную активность, инициативу, умение самостоятельно преодолевать трудности, что очень пригодится, когда им придется столкнуться с реалиями жизни в современном обществе; вырабатывают умение совместного труда, разумного совместного общения в коллективе благодаря тому, что и на уроке, и при изготовлении каких-либо вещей на занятиях по труду, и в спортивной игре дети действуют вместе, учатся друг у друга, дают друг другу советы. Таким образом, достигается «конечная цель – развитие чувства социального сотрудничества и общности жизни» [1; 16].

В своих позднейших трудах Дьюи утверждал, что целью педагогики является формирование личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям», правда, только в условиях свободного предпринимательства. Он практически отрицал значение школьной дисциплины, уповав в основном на правильное индивидуальное развитие детей. Фактически отрицалось и нравственное воспитание, поскольку нравственность, по Дьюи, была напрямую связана с конкретными интересами личности и

не зависела от каких-либо вечных этических норм, в том числе и религиозных.

Во второй половине XIX в. развитие педагогики в России было тесно связано с западной научно-философской мыслью, хотя и имело свои существенные отличия. Почти все идеи в области социального воспитания, выдвинутые на Западе, нашли свое отражение в трудах отечественных ученых. Вместе с тем в России очень большое внимание уделяли этическому воспитанию, а также попыткам использовать общественные учебные заведения для подготовки людей, способных изменить к лучшему весь уклад социальной жизни.

Дмитрий Иванович Писарев (1840-1868) отвергал попытки переустройства современного ему российского общества насильственным путем. Это переустройство, по мнению Писарева, мог обеспечить только «просвещенный» народ, хотя под просвещением понималось, главным образом, знакомство с естественными науками.

Определенное влияние на Писарева оказали пришедшие с Запада идеи позитивизма. Наиболее полно проблемы социального воспитания были рассмотрены им в статье «Школа и жизнь», опубликованной в 1865 г. Здесь Писарев останавливается на совершенно неприемлемой, по его мнению, постановке системы воспитания и образования в современных российских учебных заведениях. Он критически относится к точке зрения, согласно которой существующее школьное воспитание и образование может реально способствовать общественному прогрессу. Напротив, старые традиции («предрассудки», по терминологии Писарева), которые обязательно присутствуют в учебном заведении, особенно государственном, только тормозят возможности детей и подростков подготовиться к переустройству экономических и общественных порядков.

Особую роль в социальном воспитании Д.И. Писарев отводил изучению естественных наук, поскольку они формируют «реальное» (с его точки зрения – единственно верное) материалистическое мировосприятие. Причем дети, в силу своего возраста, еще не способны до конца осмыслить философские основы мироздания, поэтому, даже повзрослев, они должны заниматься самообразованием, самостоятельно изучать естествознание не только из утилитарных соображений, но и с целью лучше понять окружающий мир [1].

Писарев также выдвигал очень интересные доказательства необходимости трудового обучения (т.е. овладения специальностью), совершенно отличные и даже не совместимые с постулатами западной «прагматической» педагогики и трудовой школы. Он считал, что обладание конкретной рабочей профессией («ручным ремеслом», по терминологии тех лет) необходимо абсолютно всем, даже тем, кто готовится заниматься «умственным трудом». Эта профессиональная подготовка нужна последним на случай, если нравственные или политические убеждения человека будут

несовместимы с требованиями, предъявляемыми ему на государственной службе или в какой-либо общественной структуре. В этом случае он сможет, не изменяя своим убеждениям, обеспечить собственное существование за счет физического труда.

Анатолий Васильевич Луначарский (1875-1933) в статье «Социальное воспитание», излагая взгляды большевиков на социальное воспитание, задавался вопросами: кто должен воспитывать детей – семья или общество; и для кого их нужно готовить – для семьи или для общества? В обоих случаях предпочтение отдавалось общественному над личным [1].

С точки зрения Луначарского, в раннебуржуазных государствах, в условиях жесткой конкуренции, в деле воспитания, особенно для средних классов, господствовал индивидуализм; интересы будущего собственника средств производства или вообще зажиточного человека явно превалировали над интересами не только народа, но и самого государства.

Однако с конца XIX столетия, когда буржуазное общество вступило в империалистическую стадию развития и обострилась межгосударственная борьба за рынки сбыта, вопросы социализации, подготовки человека к жизни не только внутри общества, но и в интересах общества вышли на первый план. Это и послужило причиной возникновения «новой буржуазной педагогики», идей «гражданского воспитания», доминирования единообразного общественного воспитания над семейным.

Вторым фактором, повлиявшим на возрастание роли общественного воспитания в буржуазном обществе, стало разрушение патриархальной семьи, появление женщин-работниц и женщин-служащих, вынужденных устраиваться на работу, чтобы дети не умерли с голоду (поскольку, в соответствии с Марксовой теорией, происходит постоянное усиление классового гнета и обнищание пролетариата). Матерям уже некогда заниматься семейным воспитанием, и государство вынуждено брать эту роль на себя. При организации социального воспитания буржуазная власть, естественно, исходит из собственных интересов и готовит конформистов, неспособных активно участвовать в классовой борьбе [1].

Совсем по-иному, с точки зрения А.В. Луначарского, будет организовано дело социального воспитания при социалистическом строе. Здесь нет классовых противоречий между людьми, а есть «объединение сил для общей цели» – построения коммунистического общества. Отсюда следовал вывод, что при социализме будет снято противоречие между индивидуальным и общественным воспитанием. Луначарский полагал, что общая цель социального воспитания всех граждан в духе коммунизма в качестве составляющей включает в себя гармоническое развитие каждой отдельной личности. Согласно предположениям Маркса и Энгельса, государство должно постепенно «отмереть» (равно как и буржу-

азная семья), и тогда дело воспитания станет действительно общественным.

Что же касается возможностей семейного воспитания и его соотношения с социальным, то Луначарский разрешал эту проблему следующим образом. В классической буржуазной семье женщина, по большей части, существо «порабощенное» и воспитание детей является ее обязанностью; она становится «наседкой», а «материнская любовь... превращается в заскорузлое мещанство». Однако на империалистической стадии уже «загнивающего» капитализма (последней стадии, как надеялись в то время многие марксисты) женщина вынуждена идти работать. Эта тенденция, но уже на новом качественном уровне, продолжится и при социализме и освободит женщину-мать от тяжелых семейных обязанностей [1].

Задания для самоконтроля

1. Поясните, что в науке понимают под философией образования.
2. Охарактеризуйте и сопоставьте основные идеи Платона, Локка, Монтескье, Наторпа, Дьюи, Писарева, Луначарского относительного социального воспитания.
3. Как П. Наторп определял сущность социальной педагогики и ее роль для современного общества?

Литература

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М., 2000.
2. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 1999.
3. Джуринский, А.И. История педагогики / А.И. Джуринский. – М., 2000.
4. Социальная педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
5. Теория и история социальной педагогики: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев. – Самара, 2000.

Тема 3. Социология социального воспитания

Социологию социального воспитания можно определить как науку, исследующую социализацию человека, осуществляющуюся через организации, для которых воспитание может быть как основной, так и не основной функцией, и продолжающуюся на протяжении всей жизни. Социология социального воспитания рассматривает также соотношение социального воспитания с иными факторами, влияющими на социализацию человека со стороны общества [1].

Хотя социология социального воспитания как наука получила признание лишь в конце XIX – начале XX в., проблема направленного воздействия общества на формирование отдельных личностей и социальных групп вызвала значительный интерес еще в античные времена. Впервые наиболее полно обосновал необходимость подобного направленного воздействия Платон в IV в. до н.э. Им была предложена достаточно стройная система социального воспитания, которая определяла многие стороны этого процесса.

В платоновском идеальном государстве, где вся социальная жизнь была строго регламентирована, воспитание детей и юношей служило подготовкой к такой упорядоченной жизни. Здесь воспитание предусматривало изучение в первую очередь наук и искусств, дисциплинирующих разум: математики, гармоничной музыки, литературы дидактического содержания и т.п. Равным образом Платон уделял большое внимание военно-спортивной подготовке будущих граждан, причем детей даже рекомендовалось брать в походы, дабы приучить их к виду крови.

Все это воспитание должно было осуществляться почти исключительно силами общества и под строгим государственным контролем. Оно имело своей целью подготовку членов определенных социальных групп, хотя, в зависимости от степени таланта, юноши могли впоследствии (после соответствующего воспитания и обучения) преодолевать границы своей социальной группы и даже занимать высшие государственные посты. Влияние же иных «факторов социализации», в том числе и семейного воспитания, как «стихийных», выходящих за рамки строго организованной педагогической системы, Платон предполагал максимально ограничить. Это было главной причиной, по которой из государства изгонялись лирические поэты и другие лица, проповедовавшие инакомыслие.

Платон достаточно подробно описывал систему общественных школ, преподавание в них различных предметов и методы общественного воспитания. Он неоднократно подчеркивал (в книге «Законы»), что семейное воспитание может привести к разномыслию граждан, что крайне негативно скажется на государстве. Поэтому ребенок должен воспитываться не так, как считает нужным его отец, а так, как выгодно обществу. В этой же кни-

ге Платон проводит мысль об обязательном (даже против воли семьи) общественном обучении и воспитании всех полноправных граждан. Это не распространялось на тех жителей, которые не обладали всеми правами: иностранцев, незаконнорожденных, население завоеванных территорий, варваров и тем более рабов.

По мнению Аристотеля, воспитывать следовало не столько граждан идеального государства, сколько просто образованных и гармонично развитых людей, которым предстояло жить в реальном обществе. Семейное воспитание, с точки зрения философа, должно было, наряду с общественным, играть важную роль в формировании личности «человека и гражданина». В то же время оба вида воспитания должны были быть неразрывно связаны и разрешать общую задачу, поскольку, по мнению Аристотеля, цель жизни человека – состояние эвдемонии (греч. «счастья») может быть достигнуто только при разумном социальном устройстве общества. Одну из сторон сущности человека Аристотель видел в том, что он – «общественное животное» [1; 16].

Социальное воспитание он ставил несколько выше семейного, видя в нем более преимуществ и ставя спартанцев в пример другим государствам не столько за их конкретные методы воспитания, сколько за то, что они сделали его делом общегосударственным. Аристотель подчеркивал, что каждому общественному строю должно соответствовать свое специфическое общественное воспитание. Вместе с тем именно оно имеет гораздо больше шансов быть правильно организованным, чем «стихийное» семейное. В случае принятия разумных законов общественное воспитание сумеет благотворно сказаться на развитии граждан в большей степени, чем домашнее.

В эпоху Платона и Аристотеля в подавляющем большинстве греческих полисов государственных школ не существовало. В то же время социальное воспитание, иногда косвенное, достаточно широко практиковалось в разного рода воинских отрядах, палестрах, народных собраниях и т.п. Заслуга Аристотеля состояла в том, что он предлагал упорядочить этот вид деятельности, взять его под строгий и постоянный государственный контроль, создать учреждения, главной функцией которых наряду с обучением стало бы и общественное воспитание. Однако эти его пожелания на практике почти нигде не осуществились. Эпоха эллинизма с ее бесконечными междоусобными войнами, частыми сменами правителей, образованием и распадом государств мало способствовала развитию направленного социального воспитания.

Принципиально новое отношение к проблемам социализации в Европе возникло уже в XVIII в.

Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) в произведении «Эмиль, или О воспитании» предложил новую педагогическую концепцию. Каждый человек, по мнению Ж.-Ж. Руссо, от рождения является изначально добродетель-

ным и обладает «естественными правами» на счастье и благополучие. Однако цивилизация не позволяет подавляющему большинству людей реализовать эти права. Философ полагал, что усвоенная в процессе воспитания и социализации культура лишает человека цельности, дарованной ему Природой. Человек вынужден подчиняться внешним условиям цивилизации, различным искусственным предписаниям социальной жизни. Главная задача воспитания вообще, по его мнению, – сформировать целостного, не испорченного обществом человека. Отсюда вытекало понимание этим мыслителем сущности собственно социального воспитания.

Руссо противопоставлял «общественное» (т.е. социальное) воспитание воспитанию «естественному» (природосообразному). Почти любое гражданское общество виделось Руссо как общество несправедливое, уродующее «естественного» человека и вносившее несправедливость в отношения между людьми. Социальное воспитание, по его мнению, и было специально направлено на упрочение этой несправедливости, оно должно было, полагал Руссо, в идеале «изменить природу человека, отнять у него абсолютное существование, чтобы дать ему относительное» [1; 16].

Руссо противопоставлял понятия «человек» и «гражданин», которым и так увлекались философы Просвещения во второй половине XVIII в. По его мнению, можно быть или «человеком» в результате «естественного», природосообразного воспитания, или «гражданином» в результате общественного, как этого хотели Ликург и Платон. Преимущество Руссо отдавал просто «человеку». Однако все это, с его точки зрения, относилось только к временам классической античности. В современной Руссо Европе дело обстояло еще хуже, поскольку, в связи с развитием цивилизации, т.е. окончательным упадком нравов, человек не мог стать даже образцовым «гражданином», но лишь личностью, не годной «ни для себя, ни для других».

Идеалом для Руссо был не «общественный», а «естественный» строй, где «все люди равны» и «общее звание их – быть человеком». В этом случае задача образования – не готовить воспитанника к выполнению каких-либо социальных ролей, а помочь ему стать «прежде всего человеком». Если это условие будет достигнуто, то человек может выбирать себе любую профессию или занимать любую должность.

Таким образом, Руссо отрицал положительное значение социального воспитания, как оно понималось в трудах античных философов и писателей. На первое место у него выходило воспитание «частное и домашнее», но только в том случае, когда оно преследует цели формирования добродетельного человека вообще, а не заведомо готовит его к занятию определенного положения в обществе.

Общие проблемы социализации и пути реформирования воспитания и обучения детей совместно с реформированием всего общественного строя

наиболее полно в этот период были освещены в работах английского мыслителя, социалиста-утописта Р. Оуэна (1771-1858). Оуэн пришел к убеждению, что в современном ему обществе серьезно улучшить жизнь рабочих не удастся без предварительного коренного реформирования всей системы общественных отношений. Главными причинами бедственного положения человечества он считал наличие «трех зол»: частной собственности, религии и института брака в той форме, как он осуществлялся в условиях буржуазно-феодальной Европы. Оуэн полагал, что основой новой общественной формации должны стать самоуправляющиеся ассоциации коммунистического типа, и попытался создать ряд таких поселений в США и Англии [1; 16].

Оуэн много занимался и общественно-политической деятельностью, пытался организовывать профсоюзные объединения, публиковал работы, в которых излагал свою концепцию переустройства общества. Необходимо отметить, что он предполагал совершить его только ненасильственными методами. Очень большую роль в реализации своих проектов Оуэн отводил общественному воспитанию, которое, по его мнению, также нуждалось в полной перестройке.

Оуэн категорически отрицал положительные стороны семейного воспитания и предполагал с возможно более раннего возраста (впоследствии он определил его как трехлетний) сделать воспитание чисто общественным. «Ребенок, насколько это возможно при настоящих условиях, будет удален от вредного влияния его невоспитанных и необразованных родителей», – писал он. Одной из причин столь резкого высказывания стал практический опыт общения с родителями-рабочими на различных фабриках, которыми руководил Оуэн, а также его опыт организации школ для детей рабочих.

Такое воспитание должно быть чисто общественным, хотя периодические свидания с родителями не возбранялись. Оуэн предполагал деление детей на несколько «классов» по возрастному признаку, причем с 5 лет детей следует привлекать к труду, а с 10 – к труду производительному в полном смысле этого слова. К 12 годам дети должны были, кроме того, «сделать величайшие успехи в приобретении знаний в области всех наук», что достигалось идеально организованным учебным процессом и использованием различных пособий. С 15 до 20 лет юноши и девушки становятся основными производителями материальных ценностей, поскольку они уже научились «всем наукам», а технический прогресс многократно повысит эффективность труда. Лица в возрасте от 20 до 25 лет составляют уже прослойку руководителей производства и наставников, а с 25 переходят на заслуженный отдых, если добровольно не изъявят желание трудиться.

Оуэн являлся сторонником целенаправленной подготовки человека к будущей трудовой деятельности не только в области чисто профессио-

нального обучения, но и в выработке определенного мировоззрения и черт характера. Достижение подобных целей, с его точки зрения, было возможно только во взаимодействии педагогической деятельности учителя и позитивного влияния ученического коллектива. Оуэн предлагал благоприятно знакомить детей с основами, чтобы использовать их в процессе подготовки к взрослой жизни. Можно достаточно четко проследить совпадение некоторых педагогических установок Оуэна, особенно в области трудового и социального воспитания, с идеями педагогов конца XIX в., в первую очередь Д. Дьюи [1].

Выдающиеся российские педагоги второй половины XIX – начала XX в., так же как и их западные коллеги, занимались проблемами социологии социального воспитания. При этом они значительно больше внимания уделяли вопросам взаимоотношений государства и общества и поискам путей установления социальной справедливости.

Николай Иванович Пирогов (1810-1881). В работах «Вопросы жизни» и «Школа и жизнь» поднимает проблему соотношения школьного обучения и реальных потребностей человека и общества. Н.И. Пирогов исходит из двух основных взаимодополняющих положений. Прежде всего школа должна готовить учеников к будущей реальной социальной жизни; но в то же время она должна готовить людей, способных реформировать общество, преобразовывать саму социальную жизнь на новых, прогрессивных началах. Причем вторая задача школы более важна, чем первая [1].

По мнению Пирогова, все эти преобразования могут носить только эволюционный, достаточно протяженный во времени характер. «Изменить направление общества есть дело Промысла, т.е. Бога, а не научного прогресса, как думали многие радикалы и либералы и времени», – писал он в «Вопросах жизни» [1].

Пирогов полагал, что долгое время «школа делала что-то свое, не заботясь о жизни; а жизнь шла по-своему, не обращая внимания на школу». Под влиянием социального развития и изменения общественных настроений подобное положение становится «невыносимым» как для общества, так и для самой школы. В подобных условиях именно школа должна была взять на себя инициативу по перестройке системы образования и воспитания. Это связано и с тем фактом, что многие «непросвещенные» родители, которым, по выражению автора, присущи «ограниченность ума и недостаток образования», не в состоянии понять веление времени и обеспечить своим детям должное домашнее воспитание [1].

Однако, по мнению Пирогова, вся задача переустройства социального воспитания в его время не получила логического завершения. «Положительной формы для нее еще не найдено», – писал он. Школа остановилась на полдороге, на том этапе, когда она стала «фабрикой, готовящей товар для потребления», т.е. готовящей лишь людей, кото-

рые приспособлены к сиюминутным потребностям общества, но не способных к его переустройству на справедливых началах. Однако социальное воспитание в этих условиях более эффективно, чем раньше, когда учебно-воспитательный процесс был мало связан с реальными жизненными потребностями человека. Но этот этап можно рассматривать лишь как подготовку к качественно новому соотношению общества и школы, к их тесному взаимодействию и взаимному влиянию. И роль школы, т.е. практика социального воспитания, в новых условиях должна не только отражать интересы общества, но и активно воздействовать на него. Главное назначение подобной обновленной школы Пирогов видел в том, чтобы она стала «руководителем жизни на пути к будущему» [1].

Тогда и сама организация школьного социального воспитания будет естественным образом, «само собою», по выражению автора, вытекать из мировоззрения большинства людей; его не придется вводить какими-либо специальными мерами. Более того, Пирогов верил, что усовершенствование педагогических приемов позволит дать должное образование и воспитание практически всем детям, даже независимо от их умственных способностей [1].

Владимир Яковлевич Стоюнин (1826-1888). Обширная программная статья В.Я. Стоюнина «Заметки о русской школе», в которой достаточно подробно излагались взгляды автора на современное состояние и проблемы реформирования отечественной образовательной системы, была опубликована не в специализированном педагогическом издании, а в популярном либеральном общественно-политическом и литературном журнале «Вестник Европы». Тем самым еще раз подчеркивалось, что развитие школы и социального воспитания автор рассматривал в тесной связи с социально-политическим состоянием России.

В одном из разделов этой статьи, озаглавленном «Школа и государство», В.Я. Стоюнин попытался проанализировать основные принципы управления школой со стороны государства и общества, а также современное состояние школы в ее взаимоотношении с государственными органами управления и с государственной властью в целом. Он исходил из убеждения, что в идеальном случае основная обязанность государства – «охранять» свободное развитие граждан, обеспеченное разного рода демократическими законами. В таком случае самому государству выгодно опираться на общество, и, следовательно, их интересы в области социального воспитания детей совпадают: «...Одна и та же школа, преследуя только одни свои педагогические задачи, может одинаково удовлетворить главным нравственным (в современном звучании) потребностям государства и общества; и, в свою очередь, то и другое может предъявить школе одни и те же требования». Иначе говоря, принципы социального воспитания (в области «укрепления гражданского чувства»,

по словам автора) могут быть единими и соответствовать интересам как государства, так и общества [1].

В России, по мнению В.Я. Стоюнина, государство было заинтересовано в воспитании не столько граждан, сколько верноподданных. Интересы людей и общества в целом отступали на второй план перед интересами государственными. Поэтому власть всячески стремилась поставить дело обучения и воспитания под тотальный контроль. Практическая роль государства в деле воспитания и образования должна сводиться, главным образом, к своевременному финансированию и иным видам поддержки учебных заведений [1].

В.Я. Стоюнин допускал несколько большее вмешательство в дело школьного воспитания и обучения со стороны общественности, особенно родителей, которые непосредственно заинтересованы в его конечных результатах. Но и такое вмешательство не должно было иметь форму директивных указаний. Его следовало осуществлять косвенным образом, через разного рода родительские комитеты и прочие негосударственные организации. В качестве основных субъектов социального воспитания должны выступать профессионалы, т.е. учителя, основывающие эту деятельность на новейших достижениях педагогической науки, которая и должна определить не только методы, но и принципы такого воспитания [1].

Василий Порфирьевич Вахтеров (1853-1924). На формирование идей В.П. Вахтерова в области социального воспитания повлияла его теория «эволюционной педагогики», согласно которой обучение и воспитание трактовались как постоянное развитие, которое, в свою очередь, во многом обуславливает общественный прогресс. Становление личности человека, по его мнению, происходило под влиянием как внешних условий, так и индивидуальных особенностей, развивать которые становится одной из задач педагога.

В контексте социального воспитания, как одного из «двигателей общественного прогресса», он рассматривал и одну из конкретных проблем подобного воспитания: соотношение между общим и специальным образованием. В статье «Тяжба между общим и профессиональным образованием» Вахтеров попытался обосновать собственную точку зрения на этот вопрос. В.П. Вахтеров исходил из положения, что образование и воспитание народа не есть лишь способ достижения каких-либо побочных целей (только развитие промышленности и сельского хозяйства; только подготовка людей к профессиональной деятельности, чтобы они могли зарабатывать на жизнь, и т.п.). Оно «само по себе представляет одну из важнейших задач нашего времени», поскольку является одним из главных, если не самым главным, фактором, обуславливающим прогресс человеческого общества во всех областях жизни. А слово «прогресс» для большинства русской, и не только русской, интеллигенции второй поло-

вины XIX – начала XX в. было фетишем. Отсюда делался логический вывод, что школа самостоятельно, без вмешательства каких-либо социальных групп, отстаивающих свои узкие интересы, должна и может определять принципы образования и воспитания [1].

Вахтеров указывал на необходимость широкого распространения профессионального образования. Как народник и либерал, на первое место он ставил потребности простого человека, который, чтобы обеспечить себе существование, должен хорошо овладеть какой-либо профессией. Однако он сразу же указывал и на недостатки подобного понимания задач школы как первоочередных.

Профессиональное образование готовит лишь специалистов, и, по мнению В.П. Вахтерова, вследствие технического прогресса подобные специалисты становятся все более узкими. Крайнее разделение труда, «вампиры века», по выражению автора, не позволяет людям вырабатывать широкий взгляд на вещи, приобщаться ко всему многообразию культуры. Единственный «противовес» этому – общее образование.

Общее образование, во-первых, необходимо для формирования социума, а не только профессионалов, которые сами по себе могут представлять лишь элементы этого социума, не связанные в единое целое. «Оно носит в себе дух века, его сущность, его науку, его литературу, его искусство, и, что главное всего – жизни, действительности и среды, где приходится жить», – писал Вахтеров. Таким образом, с его точки зрения, общее образование является важнейшим элементом социализации ребенка.

Во-вторых, общеобразовательная школа имеет и чисто утилитарное значение. Она развивает природные способности учеников, формирует их мировосприятие и, следовательно, в значительной степени облегчает им овладение конкретной профессией.

Задания для самоконтроля

1. Поясните, что Вы понимаете под социологией социального воспитания.
2. Охарактеризуйте и сопоставьте основные идеи Платона, Руссо, Оуэна, Пирогова, Стоюнина о социальном воспитании.
3. Перечислите и охарактеризуйте факторы, существенно повлиявшие на создание Платоном, Руссо, Оуэном, Пироговым, Стоюниным собственной философской концепции.

Литература

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М., 2000.

2. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 1999.

3. Джурицкий, А.И. История педагогики / А.И. Джурицкий. – М., 2000.

4. Социальная педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

5. Теория и история социальной педагогики: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев. – Самара, 2000.

Тема 4. Содержание и организация социального воспитания

Наряду с теоретическим обоснованием многие выдающиеся педагоги предлагали конкретные формы и методы социального воспитания, наиболее оптимально, на их взгляд, отражавшие потребности общества в каждую историческую эпоху [1].

Социальным воспитанием с древних времен занимались, помимо учебных организаций, самые различные общественные структуры: специально сформированные группы юношей, языческие религиозные сообщества, жреческие коллегии, армейские формирования, средневековые ремесленные цеха и т.п. Так, например, спартанские «сисситии» или критские «андрии», т.е. группы взрослых мужчин, собиравшихся на совместные трапезы, куда допускались и дети, чтобы учиться обычаям старших (об этом рассказывает у Плутарха в биографии Ликурга), были типичными примерами подобных сообществ в Древней Греции архаического и классического периодов. Подобные структуры, под явным влиянием античных авторов, описывались в некоторых утопических сочинениях, например в «Городе Солнца» Т. Кампанеллы. Однако большинство выдающихся европейских педагогов, в том числе и практиков, главными центрами общественного воспитания видели все-таки учебные заведения – как созданные властями, так и негосударственные [1].

Впервые наиболее полно попытался обосновать и применить на практике методику социального воспитания в школах выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670). На понимание Коменским задач педагогики в целом и социального воспитания в частности повлияли как его своеобразные религиозные представления, так и бурно меняющиеся условия политической и экономической жизни общества, сложившиеся в переходном XVII веке. Моравские братья были умеренными протестантами еще долютеровской формации, они в определенной степени признавали возможность мистического познания истины. Вместе с тем в их исповедании значительную роль играли древне-иудейские мотивы, т.е. надежды на создание на земле тысячелетнего

царства праведников, некоего государства с идеальным социальным строем [1; 16].

Отсюда и вытекала некоторая двойственность в понимании ими задач педагогики. С одной стороны, Коменский ставил главной целью воспитания помощь человеку в спасении души, его подготовку к жизни будущей. С другой стороны, ему, под воздействием резкого усиления динамики социальной жизни, было свойственно увлечение «идеями всеобщего исправления дел человеческих» еще на земле. Подобное переустройство общества предполагалось осуществить, главным образом, за счет «пампедии». Ведущая роль в этом процессе отводилась именно социальному воспитанию, проводившемуся через систему общественных учебных заведений. Воспитывать ребенка и юношу Коменский предполагал по четырем главным направлениям: внушить ему знания о жизни будущей и путях ее достижения; научить человека «мудро решать дела земной жизни», т.е. занимать достойное место в обществе благодаря своим знаниям и деятельности; обучить его жить в согласии с другими, избегать ненужных конфликтов как между отдельными людьми, так и внутри общества; приучить человека к нераздельности его слов и поступков, к цельности убеждений и поведения.

Решение этих четырех педагогических задач в своей совокупности должно было, по мнению Коменского, обеспечить формирование гармонической личности и создание справедливого общества.

Воспитание человека, по его убеждению, следовало начинать с самого рождения, и первоначально оно должно было быть семейным. С первых лет ребенка следовало учить нравственности, основанной на религиозной традиции. Обеспечивалось это не столько лютеранским осмыслением заповедей, сколько эмоциональным воздействием богослужений на душу маленького человека. По мере взросления домашнее воспитание следовало совмещать со школьным, где собственно воспитание и обучение должны были находиться в тесной взаимосвязи и не только служить прагматическим сиюминутным целям, но и вырабатывать мировоззрение человека [1; 16].

Школьное образование, включающее в себя социальное воспитание, по мнению Коменского, было необходимо ребенку по трем основным причинам. Во-первых, родители часто не обладали познаниями и нравственными качествами, необходимыми для полноценного обучения и воспитания. Во-вторых, воспитание в среде сверстников должно было способствовать лучшему обучению, возбуждая в детях соревнование. И в-третьих, в школе дети приучались к основам общественной жизни [1].

Кроме теоретического обоснования принципов организации непрерывного обучения и воспитания Коменский достаточно подробно разрабатывал вопросы практического их проведения. Он считал, что должно су-

ществовать четыре типа школ с шестилетним сроком пребывания в каждой. Три из них были чисто общественными.

1. «Материнская школа», под которой Коменский понимал семейное воспитание.

2. Школа «родного языка», нечто вроде современной начальной. В плане воспитания она должна была развивать «внутренние чувства»: воображение и память.

3. «Латинская школа» – среднее учебное заведение, близкое к гимназии. Здесь развивались рассудок и умение делать правильные суждения.

4. Академии или университеты – высшие учебные заведения [1].

Коменский предложил комплексную систему семейного и социального воспитания, приоритет в которой отдавался последнему. Однако, желая создать стройную и законченную педагогическую теорию, он вступил здесь в некоторое противоречие с самим собой. Было совершенно ясно, что в реальных социальных условиях второй половины XVII столетия даже в самых развитых странах Европы подавляющее большинство детей в лучшем случае смогут окончить лишь школу «родного языка». Это понимал и сам Коменский, предлагая сделать всеобщим и обязательным лишь начальное образование. Педагогическая система Я.А. Коменского нашла практическое применение уже во второй половине XVIII в. Так, например, планировавшаяся в России при Екатерине II система государственных учебных заведений во многом напоминала предложенную им схему. Мысли чешского ученого о развитии чувств, разума и этических воззрений в различных учебных заведениях косвенно были использованы П. Наторпом [1].

Швейцарский реформатор педагогики Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827) попытался на практике использовать идеи философов Просвещения и Руссо применительно к работе учебных заведений.

Основную задачу учителя он видел в «воспитании человечности». Но вместе с тем Песталоцци огромное внимание уделял подготовке детей, прежде всего детей бедняков, к будущей реальной жизни и профессиональной деятельности. Он считал, что именно отсутствие должного социального воспитания (хотя сам термин Песталоцци не использовал) зачастую обрекает детей бедняков на нужду и лишения в юношеском и зрелом возрасте.

Песталоцци считал, что любое учебно-воспитательное заведение для детей бедняков, а тем более закрытые приюты, в которых отсутствует семейное воспитание, должны в первую очередь готовить бедных детей к реальной взрослой жизни, где те станут крестьянами, ремесленниками, работниками мануфактур и т.п. Одну из главных причин бедности Песталоцци видел в том, что бедняк не может разумно оценивать свои возможности, правильно тратить деньги, адекватно реагировать на социально-экономические условия жизни в конкретном регионе.

В основу своих рассуждений о принципе воспитания бедных детей Песталоцци положил тезис, который в современных условиях звучит несколько старомодно и недемократично: «Бедняк должен быть воспитан для бедной жизни» [1; 16].

Песталоцци попытался выработать конкретные принципы и методы социального воспитания, которые позволили бы облегчить взрослую жизнь многим швейцарским детям из малоимущих семей.

В «Письмах Г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи» особо подчеркивается, что воспитатель должен быть хорошо знаком с условиями жизни своих воспитанников и особенностями различных видов профессиональной деятельности, которой впоследствии смогли бы заниматься учащиеся. Песталоцци также специально обращал внимание на то, что у детей из бедных семей, кроме конкретных профессиональных навыков, следует вырабатывать те качества, которые необходимы каждому человеку, а бедняку – в особенности. Это бережливость; умение предвидеть «доходы от различных видов заработка»; «гибкая приспособляемость», под которой понималась способность менять профессию в зависимости от конъюнктуры на рынке труда; высокая социальная активность и т.п. [1; 16].

В учебных заведениях для бедных детей, по мнению Песталоцци, следовало организовать профессиональное обучение и обеспечить непосредственное участие ребенка в производительном труде. По его расчетам, впрочем, несколько утопическим, закрытое детское воспитательное учреждение даже в состоянии приносить определенную прибыль за счет работы его питомцев.

Однако подход к профессиональному обучению у Песталоцци был основан в первую очередь на чисто педагогических моментах. Так, подготовка ребенка к участию в труде должна отвечать ряду требований: развивать у него способность творчески решать встающие в процессе производственной деятельности задачи; сформировать отношение к труду как к сложному и необходимому занятию; научить ребенка с помощью специально разработанного комплекса упражнений правильно пользоваться инструментами и инвентарем; максимально приблизить условия труда в учебном заведении к реальным условиям, с которыми воспитаннику придется столкнуться во взрослой жизни.

Система социального воспитания Песталоцци применительно к самой большой социальной группе его времени получила достаточно полную и законченную разработку. Песталоцци, вслед за Д. Локком, предполагал готовить к социальной жизни не «человека» или «гражданина» вообще, но конкретного ребенка, который должен был занять определенное место в общественном производстве и социальной иерархии. Вместе с тем подобная подготовка основывалась не только на изучении каких-либо законов и выработке общепринятого мировоззрения, но и на воспитании у под-

ростка таких сторон характера, которые помогли бы ему вести активную социальную жизнь.

Джон Дьюи. Попытался обосновать подход к организации трудового обучения, а следовательно, и социального воспитания в начальных школах некоторыми психологическими особенностями детей младшего школьного возраста [11].

Свою концепцию он изложил в книге «Школа и общество» – в специальном разделе «Психология занятий». Под «занятием» здесь понимался «такой вид деятельности ребенка, который воспроизводит или идет параллельно с какой-нибудь формой работы, совершающейся в социальной жизни».

С психологической точки зрения главной ценностью подобных занятий являлось поддержание «равновесия между интеллектуальной и практической фазами опыта» (там же), т.е. занятия ручным трудом должны были одновременно способствовать интеллектуальному развитию детей. Для достижения этой цели Дьюи предполагал поставить дело обучения какому-либо ремеслу таким образом, чтобы главным здесь был не достигнутый материальный результат, не конкретная вещь, а выработка у ребенка в процессе изготовления этой вещи определенных психологических качеств. Так, например, ученик должен был, в пределах возможного, разумеется, сам найти лучший материал из нескольких предложенных, сам выбрать наиболее подходящие инструменты, сам определить последовательность технологических операций во время работы. В этом случае, конечно, качество изделий и время, затраченное на их изготовление, отступали на второй план, зато ребенок развивал в себе умение логически мыслить, делать выбор, идти на эксперимент и оценивать его результаты. Все эти качества, по мнению Дьюи, должны были пригодиться в будущей социальной жизни в большей степени, чем простая механическая выучка той или иной работе. Кроме того, мышление, вырабатываемое в процессе творческого подхода к физическому труду, которое Дьюи называл «нормальным», должно помочь ребенку впоследствии овладеть мышлением абстрактным [11].

Дьюи полагал, что и у самих детей существует «естественный интерес» к проведению занятий в подобной форме, основанный на «инстинкте». Это проявляется, например, в играх. Поэтому такие формы уроков не являются чем-то чужеродным для природы ребенка, а, напротив, позволяют развить качества, изначально заложенные в человеке, его «основные и неизменные инстинкты». Вместе с тем Дьюи пытался абсолютизировать предложенные им способы проведения «занятий», объявив их пригодными для формирования почти всех свойств личности, включая сюда и нравственность. Он исходил из своего позитивистско-«прагматического» философского догмата, согласно которому «наша деятельность в силу необходимости направлена на то, чтобы овладеть

материалами и силами природы и заставить их служить нам, чтобы сделать их пригодными для целей жизни. <...> В работе и через работу они овладевают природой, они поддерживают и улучшают условия своей жизни, они пробуждают в себе чувство своей мощи – способности к изобретениям, к планированию, к радости сознания приобретенного знания» [11].

Отсюда напрямую вытекало, что и вся духовная жизнь человека почти полностью обусловлена трудовой деятельностью общества и его самого. Следовательно, предлагаемые для детей младшего школьного возраста «занятия» должны послужить универсальной формой обучения и воспитания в начальных учебных заведениях.

Несколько по-иному подходил к проблемам организации социального воспитания в российских школах начала XX в. выдающийся отечественный педагог, Петр Федорович Каптерев (1849-1922). Широко известен его фундаментальный труд «История русской педагогики» [1].

Научные интересы П.Ф. Каптерева лежали в разных областях; наибольшую известность получили его работы в области педагогической психологии и истории педагогики. Мы не будем останавливаться на них подробно, поскольку это не имеет прямого отношения к теме нашего пособия, и рассмотрим лишь взгляды Каптерева по проблемам общественного, т.е. социального, воспитания. Однако необходимо коротко упомянуть о философско-политических убеждениях этого педагога, иначе многие его положения, касающиеся проблем социализации и социального воспитания, останутся неясными.

Каптерев различал теорию воспитания, создаваемую представителями общества, и официальную государственную педагогику. Он верил, что за общественной педагогикой стоят «прогрессивные» силы, а за государственной – консервативные, мешающие развитию общества. К самому слову «общественный» он относился как к некоему фетишу, отражавшему все лучшее, что было в России. В контексте подобных убеждений и выдержана статья П.Ф. Каптерева «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей», в которой он, одним из первых в России, подробно рассматривал проблемы социализации (хотя сам термин еще не использовался) детей и подростков в семье и в учебных заведениях [1].

Автор отмечал, что формирование человеческой личности неизбежно происходит внутри общества и обусловлено, главным образом (на 9/10, по мнению Каптерева), особенностями этого общества. «То, что мы называем разумом человека, его сердцем, его волей, есть плод не индивидуального, а общественного развития», – писал он. При этом в статье указывалось, что в этом процессе влияние государства носит как бы поверхностный характер, а основное воздействие на становление и развитие человеческого характера оказывает общество: в лице сначала родителей, а затем и более широко-

го круга лиц, или, говоря языком современной социальной педагогики, «агентов социализации».

Каптерев подчеркивал необходимость тесного единства семейного и общественного воспитания. «Школа, собственно, есть продолжение воспитательной деятельности семьи во всех отношениях», – утверждал он. Однако в учебных заведениях ребенок сталкивается с новыми условиями существования, в первую очередь с необходимостью находиться в большом детском коллективе [1]. Именно такой коллектив может оказывать на ребенка куда большее влияние, чем учителя и даже родители. Исходя из этого, Каптерев полагал, что главная задача школы не столько обучить ребенка каким-либо наукам, сколько научить его жить в коллективе, поскольку все будущее внешкольное существование человека также будет проходить в коллективе.

Таким образом, одной из главнейших функций школы становится всяческая поддержка формирования здорового школьного коллективизма, или, в терминологии Каптерева, «общественности». Эту общественность «нужно воспитывать и организовывать» [1]. Автор идет дальше и само обучение делает не самостоятельным явлением, а лишь инструментом социального воспитания: «...учение же есть только средство, орудие для развития общественности». Собственно обучение, считает автор, бывает наиболее эффективным, когда оно индивидуальное. В детском же коллективе на первый план должно выходить воспитание умения жить в человеческом обществе.

Для достижения этой цели Каптерев предлагал целый комплекс мер, куда входили: во-первых, тесное взаимодействие родительских советов и педагогических коллективов с целью позитивного влияния первых (представители общества) на вторых (поскольку они не только педагоги, но и государственные чиновники и вынуждены придерживаться консервативной государственной политики в области народного просвещения) в области организации социального воспитания; во-вторых, поддержка и помощь в формировании детских коллективов трех основных видов: классных; школьных; по интересам, т.е. в современной интерпретации разного рода кружки, спортивные секции и т.п. [1].

Каптерев подчеркивал, что стремление к коллективным действиям присуще детям, и школьная администрация не должна без крайней необходимости вмешиваться в деятельность таких коллективов. Однако определенное наблюдение за ними и помощь со стороны педагогов должны иметь место.

Каптерев вместо термина «социальное воспитание» обычно использовал понятие «гражданское воспитание». И это не случайно. Гражданское воспитание предусматривало своим важнейшим компонентом формирование будущих граждан, т.е. людей, готовых не только к самостоятельной экономической деятельности и установлению нормальных отношений

с другими людьми, но и лиц, способных активно участвовать в политической жизни. Это представлялось автору весьма актуальным для будущего России, которая, по его мнению, должна иметь в основе государственности демократические начала.

Этим положением обуславливались некоторые элементы школьного самоуправления, предлагаемые Каптеревым. Так, например, он считал, что школьники в лице «детского представительства», т.е. выбранных самими учениками представителей, должны совместно с педагогами принимать решения по дисциплинарным вопросам, участвовать в составлении школьного расписания и т.п.

П.Ф. Каптерев, человек своего времени, полагал, что дети в школе должны обладать большими правами и самостоятельно действовать внутри своих сообществ. Уже в 1921 г. он повторил эти идеи в одной из статей, опубликованных в журнале «Педагогическая мысль». В работе подчеркивалось, что детские и юношеские организации, возникшие по партийному признаку, играют негативную роль, поскольку там подростки не сами вырабатывают свое мировоззрение, а оно им жестко навязывается или косвенно внушается взрослыми членами партии. Подобную практику Каптерев называл «иезуитской» [1].

После 1917 г. в России подходы к теории и методике социального воспитания начали вырабатывать уже на марксистской основе. Одним из таких новаторов стал Павел Петрович Блонский (1884-1941). Ученый подробно останавливается на организации социального воспитания в будущем социалистическом обществе в книге «Трудовая школа» [1].

Блонский считал, что новые социально-экономические условия жизни общества в России будут характеризоваться: во-первых, переходом на индустриальное производство, когда основная часть материальных ценностей создается на заводах и фабриках, и, во-вторых, социалистической, т.е. плановой, системой народного хозяйства. Это позволит принципиально поменять организацию социального воспитания детей, создать некую новаторскую модель такого воспитания, которая будет оптимальной в условиях победившего социализма.

Блонский высказывает предположение, согласно которому именно фабрика (завод) в будущем станет первичной «кузницей кадров» для социалистического строительства. Условия работы на промышленном предприятии являют собой «режим дисциплинированной самим процессом производства, максимально социализированной трудовой кооперации».

Таким образом, организация труда на производстве, по Блонскому, должна стать базой для социального воспитания подростков, поскольку она отражает всю организацию жизни социалистического общества. Автор предлагал ровно половину учебного времени подростков и юношей отвести на стажировку на промышленных предприятиях. Воспитанники

должны последовательно пройти весь цикл производства, а также принять участие в административно-технической работе по руководству производственными участками и всем заводом в целом. Далее они должны пройти практику работы в высших административных органах, обеспечивающих работу отдельных предприятий и целых отраслей.

Таким образом, могут одновременно решаться несколько основных задач образования и социального воспитания: подросток через работу в коллективе получает подготовку к социальной жизни в обществе; он знакомится как с производственным процессом, так и с научным объяснением смысла различных операций: через работу станков он познает законы физики, изготовление каких-либо материалов дает ему знания по химии и т.п., тем более что все научные законы ему дополнительно объясняются преподавателями; практика работы в управленческих организациях дает ему знания и умения общения с людьми в различных иерархических структурах, и таким образом он «становится активным сотрудником и организатором общего индустриального процесса» [1].

Кроме чисто «индустриального» социального воспитания подростку потребно приобщение к культуре. Эту проблему Блонский пытался решить с помощью такого же метода активного участия в культурном строительстве.

По замечанию автора, было бы желательно и даже «необходимо, чтобы подростки оказались втянуты в просветительно-альтруистическую <...> работу». Здесь имелось в виду участие в разного рода театрализованных выступлениях перед публикой. Важное место Блонский отводил непосредственному участию учеников в ликвидации неграмотности, работе в учреждениях социальной защиты, больницах и т.п. Также должны организовываться и всячески приветствоваться контакты подростков с зарубежными сверстниками в виде переписки, обмена туристическими поездками и т.п., поскольку таким образом «закладывается надежный фундамент строительства общей человеческой духовной культуры» [1].

Блонский указывал на важность участия школьников в разного рода самодеятельных организациях: кружках, клубах и т.п. Эти структуры, по его мнению, должны иметь элементы самоуправления, что также способствует воспитанию у детей коллективистского начала.

Однако, описывая работу детских самоуправляющихся кружков и клубов, он отмечал уже в те годы намечавшуюся внутри детских коллективов бюрократизацию и борьбу за лидерство. Особо опасными Блонский считал попытки возвести несправедливые обвинения в отношении тех подростков, которые сопротивлялись этой тенденции. Он отмечал, что в детских самоуправляющихся коллективах возникает слезка за «неблагонадежными», наблюдаются попытки проведения разного рода

«товарищеских судов» и т.п. Все это, по мнению автора, могло впоследствии проявиться и во взрослой жизни [1].

Задания для самоконтроля

1. Прокомментируйте идеи о содержании и организации социального воспитания Коменского, Песталоцци, Дьюи, Каптерева, Блонского.
2. Почему Коменского можно назвать создателем научно-методических основ социальной педагогики?
3. В чем состоит значимость идей и практической работы Коменского, Песталоцци, Дьюи, Каптерева, Блонского для современной педагогики?

Литература

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М., 2000.
2. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 1999.
3. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
4. Никитин, В.А. Начала социальной педагогики / В.А. Никитин. – 2-е изд. – М.: Флинта, 1999. – 72 с.
5. Социальная педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
6. Теория и история социальной педагогики: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев. – Самара, 2000.

Тема 5. Системно-ролевая теория формирования личности ребенка

Создателем системно-ролевой теории воспитания личности ребенка является казанский профессор, доктор педагогических наук Николай Михайлович Таланчук. Основные идеи этой теоретической концепции были изложены автором в книге «Введение в неопедагогику. Пособие для педагогов-новаторов», изданной в 1991 году Всесоюзной ассоциацией работников профессионального образования [31].

Понятие «воспитание». Профессор Н.М. Таланчук исходит из того, что формирование личности происходит благодаря социальному механизму наследования и приумножения социальных ценностей: «Социальные ценности – это истины жизни, добытые опытом предыдущих поколений.

Такие ценности существуют в виде знаний, идеалов, норм поведения и отношений между людьми, жизнедеятельности человека и т.д.» [31].

Однако их наследование невозможно без проявления человеком собственной активности и педагогического обеспечения успешного протекания этого процесса. Человек наследует социальные ценности тогда, когда он входит в состав какого-то сообщества людей, т.е. социума, и выполняет в нем определенные социальные роли. Н.М. Таланчук называет основные социумы и выполняемые в них людьми социальные роли.

Таблица 3

Взаимосвязь социумов и социальных ролей

Социум (сфера жизнедеятельности)	Социальные роли
Семья (семейная сфера жизнедеятельности)	Супружеская Отцовско-материнская Сыновне-дочерняя
Трудовой коллектив (профессионально-трудовая сфера жизнедеятельности)	Профессионально-трудовая Экономическая Организаторская Коммуникативная Педагогическая
Общество (общественная сфера деятельности)	Патриотическая Национально-интернациональная Политическая Правовая Классово-интерклассовая Нравственная Экологическая
Мир (геосоциальная сфера жизнедеятельности)	Геосоциальная Интерсоциальная
Я-сфера (эгосфера)	Материально-потребительская Духовно-потребительская Субъект учения Самовоспитательная Субъект творчества Психосаморегулятивная Целеутверждающая

Осваивая роль (а точнее – систему ролей) в перечисленных социумах, человек приобретает качества, позволяющие ему стать личностью. Он становится тем, кем и должен объективно стать в жизни, – семьянином, способным выполнить сыновне-дочерний долг, супругом, воспитателем своих детей; профессионалом, способным на высоком уровне мастерства выполнять работу, совершая ее по законам экономической целесообразности, участвуя в коллективном самоуправлении и при этом обладая нужной коммуникативной культурой, облагораживающей трудовой процесс; гражданином страны с его высокой патриотической, национально-интернациональной, классово-интерклассовой, политической, правовой, нравственной и экологической культурой; гражданином мира с высокой геосоциальной и интерсоциальной культурой; саморегулирующейся системой в эгосфере, обладающей способностью к регулированию своих потребностей, к самообразованию, самовоспитанию, самоуправлению своими психическими состояниями и намерениями в достижении поставленных целей. Лишь осваивая и выполняя те или иные социальные роли, он развивает и формирует свое сознание, мировоззрение, цели, мотивы, интересы, чувства, лично и социально значимые потребности, т.е. становится личностью [31].

Содержание воспитательного процесса. Его основу составляет совокупность социальных ролей и соответствующих им социальных ценностей, которые необходимо освоить ребенку в том или ином возрасте.

Одним из важнейших направлений воспитательной деятельности, по мнению Н.М. Таланчука, является педагогическое обеспечение усвоения растущим человеком знаний, идеалов, норм поведения и отношений между людьми в семейной сфере жизнедеятельности. Необходимо помочь ребенку расти достойным сыном или дочерью, развивать у себя чувство родства и ответственности перед своими родителями и родными, способность выполнять свой долг перед ними. Школа, семья и другие социальные институты призваны целенаправленно готовить подрастающие поколения к выполнению супружеских ролей, вырабатывать у каждого юноши и девушки супружескую культуру. Важно, чтобы ребенок, осознавая высокое предназначение человека в жизни – продолжить человеческий род, – не понимал его как простое (физическое) воспроизводство людей, а готовил себя к ответственному выполнению отцовско-материнской роли.

Считая учебный коллектив разновидностью трудового, профессор Н.М. Таланчук рассматривает его в качестве очень удобного и эффективного «тренажера» для формирования готовности детей к выполнению социальных ролей в профессионально-трудовой сфере жизнедеятельности. В коллективе учебного заведения возможно создание благоприятных условий для подготовки учащихся к профессиональному самоопределению и самостоятельной трудовой деятельности, для овладения общетрудовыми и профессиональными знаниями, для формирования у детей и подростков экономического мышления. Разумеется, педагогам надо позаботиться

о развитии самоуправленческих начал в коллективной жизнедеятельности, воспитании у учащихся и студентов организаторского мастерства, коммуникативных умений и навыков, основ педагогической культуры.

Являясь неотъемлемой частью общества, школьное сообщество не может оставаться в стороне от общественных проблем и от работы по формированию готовности детей к выполнению социальных ролей в общественной сфере жизнедеятельности. Чтобы с полной отдачей выполнять гражданско-патриотическую роль, учащимся необходимо проникнуться чувством любви к Родине, узнать ее историю и культуру, увидеть во взаимосвязи ее прошлое и настоящее, ощутить ответственность за судьбу своей страны, приучить себя быть деятельным гражданином своей Отчизны, приумножающим ее богатства, отстаивающим ее честь и независимость. Жизнь показывает, что формирование такой личности не может проходить полноценно без целенаправленной воспитательной работы школы, семьи и других социальных институтов. Школа призвана воспитывать у подрастающих поколений национальное самосознание, гордость, честь, достоинство, формировать национальную культуру, традиции и одновременно способствовать развитию интернационального самосознания, культуры. Велико значение учебного заведения в подготовке учащейся и студенческой молодежи к освоению нравственной роли, ибо, какие бы законы ни издавались, какие бы политические и социально-экономические преобразования ни намечались, главной действующей силой всегда остается человек с его определенными нравственными убеждениями и отношениями. Без педагогического влияния школы крайне трудно представить процесс формирования правовой и экологической культуры человека.

Профессор Н.М. Таланчук убежден, что составной частью воспитательного процесса в учреждениях образования должно стать интерсоциальное воспитание, т.е. формирование личности в духе общечеловеческих ценностей и интересов.

Таблица 4

Примерное планирование жизнедеятельности учащихся

Сферы жизнедеятельности учащихся	Основные дела и мероприятия			
	1-я неделя	2-я неделя	3-я неделя	4-я неделя
Семья				
Коллектив				
Общество				
Мир				
Я-сфера				

Механизм воспитания. Он заключается в целенаправленном использовании форм и способов социального наследования посредством оказания педагогической помощи учащимся в освоении и выполнении социальных ролей. Осваивая и выполняя эти роли, ребенок сначала интериоризирует (переводит внешнее в свой внутренний мир) существующие в обществе социальные ценности, т.е. как бы их «присваивает» себе, а затем в процессе собственной созидательной деятельности их приумножает.

Действие такого механизма воспитания возможно лишь тогда, когда педагог успешно реализует систему воспитательных функций: а) диагностическую (изучение учащихся, уровня их воспитанности и воспитуемости, условий и среды воспитания); б) целевой ориентации (выбор воспитательных целей и задач); в) планирования (определение содержания и способов организации воспитательного процесса, организаторов и участников намечаемых дел, сроков их проведения); г) организаторскую (организационное обеспечение процесса воспитания); д) мобилизационно-побудительную (формирование готовности учащихся к решению поставленных задач); е) коммуникативную (обеспечение психологического контакта и сотрудничества педагога и учащихся); ж) формирующую (перевод целей воспитания в цели деятельности учащихся); з) контрольно-аналитическую и оценочную (контроль, анализ и оценка эффективности воспитательных усилий, хода формирования личности); и) координации и коррекции (согласование воспитательных усилий всех участников процесса воспитания и их коррекция); к) совершенствования (творческий поиск новых форм и методов воспитания).

При осуществлении перечисленных функций педагог, как полагает Н.М. Таланчук, может использовать следующие методы воспитательной деятельности:

- диагностические (наблюдение, анкетирование, интервью, беседа, тестирование, социометрия, испытательные ситуации, факторное и лонгитюдное изучение);
- целеориентационные (отбор, ранжирование, дифференциация воспитательных задач);
- планирования (структурирование, персонификация, нормирование, моделирование деятельности, отбор форм воспитательного взаимодействия);
- организаторские (организация коллектива и органов его самоуправления, коллективной деятельности, распределение ролей, делегирование ответственности учащимся и ее регулирование);
- мобилизационно-побудительные (актуализация значимых целей, социального субъектного опыта, психических состояний, мотивация деятельности и поведения, психологическое подкрепление, внушение);
- коммуникативные (выбор опорных позиций, адаптирование отношений и выработка их норм, поэтапное усложнение взаимной ответственности, ориентация на доверие и сотрудничество);

Определение эффективности воспитательного процесса

Социум	Социальные роли	Критерии эффективности процесса воспитания
Семья	Супружеская Отцовско-материнская Сыновне-дочерняя	Супружеская культура Педагогическая родительская культура Выполнение сыновне-дочернего долга
Коллектив	Профессионально-трудовая Экономическая Организаторская Коммуникативная Педагогическая	Профессиональное мастерство и компетентность, трудолюбие Экономическая культура Организаторские способности Коммуникативная культура Педагогическая культура в коллективе
Общество	Патриотическая Национально-интернациональная Политическая Правовая Классово-интерклассовая Нравственная Экологическая	Патриотизм Национально-интернациональная культура Политическая культура Правовая культура Классовая и интерклассовая культура Этическая культура и нравственный образ жизни Экологическая культура
Мир	Геосоциальная Интерсоциальная	Геосоциальная культура Интерсоциальная культура
Я-сфера	Материально-потребительская Духовно-потребительская Субъект учения Самовоспитательная Субъект творчества Психосаморегулятивная Целеутверждающая	Здоровые материальные потребности Развитость духовных потребностей Активность и успешность самообразования Активность и успешность самосовершенствования Развитость творческих способностей Психосаморегулятивная культура Деловитость

– формирующие (формирование сознания и опыта жизнедеятельности, методы стимулирования);

– контрольно-аналитические и оценочные (проверка хода воспитательного процесса, сбор и учет данных о качестве воспитания, систематизация, классификация, типизация, сравнительный анализ, обобщение, экспертная оценка, групповая и индивидуальная самооценка);

– координационно-коррекционные (выбор и выработка единых и персонализированных требований к учащимся, к организации воспитательной работы, корректирование действий и усилий) [31].

Оценка эффективности процесса воспитания в соответствии с перечисленными критериями позволяет оценить результативность деятельности педагогов по обеспечению гармоничного развития воспитанников.

Критерии и показатели эффективности воспитательного процесса. Профессор Н.М. Таланчук утверждает, что критериями эффективности воспитательного процесса выступают показатели готовности и способности личности выполнять объективно существующую систему социальных ролей. Критерии воспитанности личности, по его мнению, производны от социальных ролей: сколько объективно существует присущих человеку социальных ролей, столько и должно быть критериев (см. табл. 5).

Оценка эффективности процесса воспитания в соответствии с перечисленными критериями позволяет оценить результативность деятельности педагогов по обеспечению гармоничного развития воспитанников.

Задания для самоконтроля

1. Какие основные социумы и выполняемые в них людьми социальные роли выделяет Н.М. Таланчук?

2. Поясните, что Н.М. Таланчук понимает под «интерсоциальным воспитанием».

3. Охарактеризуйте на основе концепции Н.М. Таланчука сущность процесса социализации.

Литература

1. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 160 с.

2. Коновалова, Т.В. Подготовка социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы старшеклассников: монография / Т.В. Коновалова; Федер. агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. 192 с.

3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.

Тема 6. Воспитание как педагогический компонент социализации ребенка

Данная концепция разработана коллективом ярославских и калининградских ученых (М.И. Рожков – научный руководитель, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, М.А. Ковальчук, С.Л. Паладьев, В.Б. Успенский и др.). Основные ее положения были изложены в 2000 г. в учебном пособии «Организация воспитательного процесса в школе» [31].

Понятие «воспитание». В рассматриваемой концепции воспитание представлено как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека. Создание таких условий осуществляется через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

Такое понимание воспитания строится на основе убеждения ученых в том, что процесс воспитания не охватывает все возможные влияния социальной среды на личность и, следовательно, может лишь способствовать социализации ребенка. Социализация ребенка – это стратегическая цель деятельности любого педагога, поскольку очень важно поддержать педагогическими средствами растущего человека. Успешность протекания этого процесса зависит от реализации двух условий. Первым из них является обеспечение включенности молодых людей в реальные социальные отношения, а вторым – самореализация детей в процессе социального взаимодействия. Второе условие предполагает предоставление возможности ребенку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими, когда важны осознание цели и значения деятельности для личного саморазвития, учет осознанности каждым ребенком своего «Я», наличие четких и ясных перспектив (ближних и дальних) в той деятельности, в которую ребенок включается.

Цель и принципы воспитания. Коллектив ученых считает, что целевые ориентиры воспитания можно условно разбить на две группы:

- 1) идеальные цели (долгое время в качестве такого рода цели выступал идеал гармонично развитого человека, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство);
- 2) реальные цели, которые конкретизируются в соответствии с особенностями воспитанников и спецификой условий их развития.

Опираясь на реальные цели воспитания, необходимо определить актуальные задачи воспитательной деятельности. Исходя из того, что результатом воспитания является социальное развитие человека, предполагающее позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях, можно выделить три группы воспитательных задач. Первая группа связана с формированием у ребенка гуманистического мировоззрения, вторая – с развитием потребностей и мотивов нравственного поведения, а третья –

с созданием условий для реализации этих мотивов и стимулированием нравственных поступков детей.

Авторами концепции сформулированы пять принципов воспитания, определены условия их реализации и даже названы правила осуществления практической педагогической деятельности в соответствии с этими принципами [31].

1. Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения ребенка как основной ценности в системе человеческих отношений, главной нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечения свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетной задачи заботы о физическом, социальном и психическом здоровье ребенка.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность;
- доверие к ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в возможность каждого ребенка и его собственной вере в достижение поставленных задач;
- оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач;
- предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, стимулирование и развитие новых интересов;
- формирование у детей готовности к социальной самозащите своих интересов при осознании своей социальной защищенности.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- необходимо опираться на активную позицию ребенка, его самостоятельность и инициативу;
- в общении с ребенком должно доминировать уважительное отношение к нему;
- педагог должен не только призывать ребенка к добру, но и быть добрым;
- педагог должен защищать интересы ребенка и помогать ему в решении его актуальных проблем;
- поэтапно решая воспитательные задачи, педагог должен постоянно искать варианты их реализации, которые в большей степени принесут пользу каждому ребенку;
- защита ребенка должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности;

– в классе, школе, группе и других объединениях учащихся педагоги должны формировать гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства детей.

2. Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у детей прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач.

Реализация этого принципа возможна только на основе учета разнообразного влияния социальной среды.

Условиями реализации данного принципа являются:

– взаимосвязь воспитательных задач и задач социального развития демократического общества;

– координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на личность ребенка;

– обеспечение комплекса социально-педагогической помощи детям;

– ориентация педагогического процесса на реальные возможности социума;

– учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальных, региональных, типа поселения, особенностей учебного заведения и т.д.);

– коррекция воспринимаемой учащимися разнообразной информации, в том числе и информации, полученной из средств массовых коммуникаций.

В практической деятельности педагога этот принцип отражается в следующих правилах:

– воспитательный процесс строится с учетом реалий социальных отношений, особенностей экономики, политики, духовности общества;

– школа не должна замыкать воспитание ребенка своими стенами, необходимо широко учитывать и использовать реальные факторы социума;

– педагог должен корректировать негативное влияние окружающей среды на ребенка;

– необходимо обеспечить взаимодействие всех участников воспитательного процесса.

3. Принцип индивидуализации воспитания учащихся предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение ребенка в различные виды деятельности с учетом его особенностей, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

Условиями реализации принципа индивидуализации являются:

- мониторинг изменений индивидуальных качеств ребенка;
- определение эффективности влияния фронтальных подходов на индивидуальность ребенка;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка;
- учет индивидуальных качеств ребенка, его сущностных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;
- предоставление возможности учащимся самостоятельного выбора способов участия во внеучебной деятельности, а также выбора сферы дополнительного образования.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- работа, проводимая с группой учеников, должна ориентироваться на развитие каждого из них;
- успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других;
- осуществляя выбор воспитательного средства, необходимо пользоваться информацией только об индивидуальных качествах;
- на основе взаимодействия с учеником педагог должен вести поиск способов коррекции его поведения;
- совокупность воспитательных средств, используемых педагогами, должна определяться с учетом постоянного отслеживания эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка.

4. Принцип социального закаливания детей предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Условиями реализации принципа социального закаливания являются:

- включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы);
- диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений;
- стимулирование самопознания детей, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях;
- оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- проблемы отношений детей надо решать с детьми, а не за них;
- ребенок не всегда должен легко добиваться успеха в отношениях с людьми: трудный путь к успеху – залог успешной жизни в дальнейшем;
- не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;
- волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их нет сегодня;
- нельзя предусмотреть все трудности жизни, но человеку надо быть готовым к их преодолению.

5. Принцип создания воспитывающей среды требует создания в учебном заведении таких отношений, которые бы формировали социальность ребенка. Прежде всего важна роль идей о единстве коллектива школы, педагогов и учащихся, сплочении этого коллектива. В каждом классе, в каждом объединении должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Этот принцип также означает, что в школе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности, при этом творчество рассматривается учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе.

Реализация этого принципа возможна при следующих условиях:

- выделение доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и учащихся;
- определение ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива;
- развитие детского самоуправления, инициативы и самостоятельности детей и взрослых, создание разнообразных детских объединений;
- формирование позитивного отношения к творчеству (воспитывающая среда должна быть эвристической);
- неповторимость учебного заведения (каждая школа должна иметь свое лицо);
- наличие отношений «ответственной зависимости» (А.С. Макаренко) в среде педагогов и учащихся.

Этот принцип отражается в ряде правил организации педагогической деятельности:

- школа для ребенка должна быть родной, и он должен ощущать сопричастность к успехам и неудачам коллектива;

- педагоги и учащиеся, члены одного коллектива, помогают друг другу;
- общая цель школы – цель каждого педагога и ученика;
- необходимо реально доверять детям, а не играть с ними в доверие;
- каждый в коллективе должен быть творцом отношений и новых дел;
- равнодушный педагог рождает равнодушных учащихся.

Содержание воспитательного процесса. Становление личности человека предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Перенос общественных представлений в сознание отдельного человека ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психические функции индивида. Поэтому наиболее перспективной моделью воспитания, по мнению авторов концепции, является та, которая вычленяет социальные аспекты и интегрирует их со сферами индивидуальности. В соответствии с этим можно определить содержание воспитания, обеспечивающего развитие всех существенных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной.

В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы, нормы поведения (гуманность, солидарность, любовь, представления о долге, справедливости, скромности, самокритичности, честности, ответственности за себя). В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение общественных явлений и ориентиры поведения, которые являются основаниями нравственных оценок. Благодаря им регулируется и организуется поведение и деятельность личности.

В мотивационной сфере целесообразно формировать правомерность и обоснованность отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость, нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение к своим обязанностям, потребность в «другом», контакте с себе подобными. Развитие названных элементов мотивационной сферы является главной движущей силой формирования и развития личности.

В эмоциональной сфере необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удастся сочетать требовательность и доброту. Объяснение этому положению дали психологи: тот предмет (идея, цель, отношение), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив. Если общение со взрослым идет плохо, безрадостно, постоянно приносит огорчения, то весь механизм

не работает, новые мотивационные образования ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит.

В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков, мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет ради достижения целей. Принятие решений – это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе.

В сфере саморегуляции необходимо формировать нравственную правомерность выбора: совестливость, самооценку, самокритичность, умение соотносить свое поведение с поведением других, добропорядочность, самоконтроль, рефлексию и др.

В предметно-практической сфере следует развивать способность совершать нравственные поступки, честное и добросовестное отношение к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм.

В экзистенциальной сфере требуется формировать сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души; понимание морали. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Она характеризуется умением человека управлять своими отношениями. Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы [31].

Механизм воспитания. Главными «детальями» механизма воспитания являются формы, методы и приемы воспитательного взаимодействия педагогов и учащихся. От их правильного выбора во многом зависит успешность педагогического влияния на процесс социального становления школьника, на формирование всех существенных сфер ребенка.

Авторы концепции утверждают, что все методы воспитания оказывают совокупное воздействие на все существенные сферы человека. Однако доминирующее воздействие на ту или иную сферу оказывают не все, а какой-то определенный метод воспитания. Поэтому ими составлена оригинальная классификация методов воспитания и самовоспитания (см. табл. 6).

Взаимосвязь сущностных сфер, методов воспитания и самовоспитания

Сущностная сфера	Доминирующий метод воспитания	Метод самовоспитания
Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
Мотивационная	Стимулирование	Мотивация
Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
Волевая	Требование	Упражнение
Саморегуляции	Коррекция	Самокоррекция
Предметно-практическая	Воспитывающие ситуации	Социальные пробы
Экзистенциальная	Метод дилемм	Рефлексия

Критерии и показатели эффективности воспитательного процесса. Для оценки результативности процесса воспитания учащихся, по мнению разработчиков концепции, целесообразно использовать единые для всех образовательных учреждений критерии и показатели. Они могут быть определены самими участниками педагогического процесса с учетом конкретных целей и задач воспитательной работы и в соответствии с уровнем развития воспитательной системы учебного заведения. Эти критерии служат прежде всего инструментом для самоанализа и самооценки педагогов, учащихся и их родителей. Они должны быть достаточно конкретными, доступными для измерения, понятными для детей и взрослых.

Наиболее важными компонентами диагностики воспитательного процесса, как полагают авторы концепции, являются:

а) изучение воспитанности школьников, интегративным показателем которой выступает направленность личности, выражающаяся во взглядах, убеждениях, ценностных ориентациях ребенка;

б) диагностика уровня развития коллектива и сложившихся в нем эмоционально-психологических и деловых отношений;

в) исследование организационных аспектов воспитательной деятельности, направленное на определение наиболее эффективных педагогических средств и установление малорезультативных и отрицательных воздействий, на выявление причин, снижающих эффективность воспитательного взаимодействия, и путей, способствующих развитию процесса воспитания.

Особый интерес представляют методические советы организаторам воспитательного процесса. Рекомендуется действовать следующим образом [31].

1. При проведении диагностического исследования необходимо соблюдение педагогического такта. Недопустимо без согласия автора публичное оглашение ответов на вопросы анкеты или беседы, сообщение результатов, которые унижают достоинство отдельных учителей или школьников.

2. При исследовании эффективности воспитательного процесса следует использовать не одну методику, а их систему, в которой методы дополняли бы друг друга и подтверждали объективность, достоверность результатов изучения. Методики должны по возможности представлять собой обычное учебное или воспитательное средство, учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, специфику коллектива и взаимоотношений в нем.

3. В ряде случаев при проведении изучения важно исключить влияние испытуемых друг на друга. Это может быть обеспечено заполнением каждым персонального опросника, анкеты. Педагог подчеркивает важность независимости мнений при изучении проблемы. Необходимо также учитывать, что применять некоторые методики может только специалист или незнакомый для опрашиваемых человек, чтобы нейтрализовать влияние или порой даже давление знакомого для испытуемых педагога.

4. При изучении результативности воспитательной работы в школе особенно важно предусмотреть возможность как качественного, так и количественного анализа полученных данных. В этих целях нужно продумать конкретные показатели, способы их фиксирования, их математическую обработку. Методики должны быть достаточно простыми и не требовать громоздких процедур для обработки и интерпретации полученных результатов. Полезно составить специальные таблицы, доступные для восприятия детей и взрослых, где ежегодно фиксируются основные, наиболее важные данные «срезовых» исследований.

5. Объективность информации, ее сравнимость возможны в том случае, если обеспечивается систематичность изучения результатов воспитательного процесса. Для этого нужно:

а) проведение «срезовых» исследований в одно и то же время учебного года;

б) соблюдение определенной периодичности изучения (одни показатели целесообразно фиксировать ежемесячно, другие – ежегодно, третьи – через 2-3 года);

в) обеспечение преемственности в использовании диагностического инструментария исследования.

6. Систематичность изучения состояния воспитательной системы предусматривает его плановость, которая помогает соблюдать чувство меры в организации исследований в коллективе, чтобы не перегружать педагогов, школьников и их родителей.

7. Сложность изучаемого процесса требует проведения опроса по одной и той же проблеме со всеми участниками педагогического процесса – педагогами, учащимися, родителями. Степень сходства их суждений, мнений, оценок обеспечивает большую объективность информации и выводов.

8. При отборе содержания и способов изучения состояния и результатов воспитательного процесса важно учитывать, что большинство методик

позволяют зафиксировать не один, а несколько показателей. Так, при составлении «срезовых» анкет включаются вопросы на определение психологической атмосферы в коллективе, взаимодействия членов коллектива, воспитанности и активности детей. Конечно, каждая школа, коллектив имеют свою специфику, поэтому при изучении результатов воспитательной работы целесообразно использовать методики, адекватные особенностям педагогического процесса в учебном заведении.

9. Изучение результатов воспитания в школе будет более плодотворным, если осуществляется управление диагностической деятельностью. Прежде всего в решении данного вопроса должна проявить заинтересованность администрация школы. Она подбирает группу специалистов, которые могли бы организовать систематическое и планомерное изучение состояния и результатов воспитательного процесса. Администрация определяет заказ, направляет и регулирует работу этой группы. В то же время руководство школы стремится включить в исследовательскую деятельность всех учителей школы, что способствует повышению их субъектной роли в построении и развитии воспитательного процесса учебного заведения. Классные руководители, организаторы проводимой работы осваивают различные методы изучения учащихся и коллектива, способы анализа материалов исследования воспитательного процесса в первичных коллективах.

Соблюдение перечисленных требований позволяет выполнить сложную диагностическую работу качественно, корректно и без лишних затрат времени и сил [31].

Задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте на основе концепции М.И. Рожкова сущность процесса социализации.
2. Назовите принципы воспитания, условия их реализации и правила осуществления практической педагогической деятельности в соответствии с концепцией М.И. Рожкова.
3. Поясните, как Вы понимаете методические советы М.И. Рожкова.

Литература

1. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 160 с.
2. Коновалова, Т.В. Подготовка социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы старшеклассников: монография / Т.В. Коновалова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 192 с.
3. Прохорова, О.Г. Социально-педагогическая поддержка школьника в трудной ситуации / О.Г. Прохорова // Воспитание школьников. – 2005. – №8. – С. 30-35.

Эта концепция вошла в педагогическую теорию и практику вместе с именем ее создателя – Надежды Егоровны Щурковой, изложившей основные концептуальные положения в книге «Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника» [37].

Концепция уже в самом названии глубоко философична. Образ жизни – это не только решающий социально-психологический, но и бытийный компонент становления личности. На самом деле, «образ жизни, достойной Человека» – это бытие человека в мире, руководствующегося отношением к миру своими родовыми качествами – стремлением к истине, добру и красоте.

По мнению Н.Е. Щурковой, образ жизни – это новообразование человека, уже прожившего какой-то период жизни, имеющего некоторый ряд воспринимаемых объектов, событий, ситуаций, явлений; человека, способного обобщить этот ряд, создать некоторую иерархическую структуру разнообразных проявлений жизни.

Понятие «воспитание» Н.Е. Щуркова определяет воспитание как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека.

Уже в самом определении исключена «формирующая» и «воздействующая» позиция воспитателя. За ним не признается права воздействовать, формировать и тем более формовать ученика. Формируется образ жизни, создаются условия восхождения ребенка к культуре. И главное из этих условий – учитель-воспитатель как «предъявитель культуры». В этом определении воспитания заложен принцип субъектности, ориентирующий всех субъектов воспитательного процесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответственность за этот выбор, на сознательность и творчество.

Цель и принципы воспитания. По мнению Н.Е. Щурковой, цель воспитания – это личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека. «Цель воспитания, – считает Н.Е. Щуркова, – должна носить общий характер, допускающий бесконечность индивидуальных многообразий, так, чтобы развитая личность сохранялась во всей ее неповторимости и своеобразии в широком коридоре культуры, но так, чтобы индивидуальное своеобразие ни в коем случае не сводилось к варварству пещерного органического человека» [37].

Личность. Социальное лицо человека. Человек становится личностью, когда вменяет себе обязанности и отвечает за них, когда рефлексивирует, осознает, оценивает, понимает себя и других. Когда обретает способность реализовать свои природные силы и задатки, когда реализует себя в соответствии со своим предназначением, когда исполняет миссию Человека на Земле. Это и есть та высота, на которой человек может называться

существом разумным, обладающим интеллектуальными способностями (*homo sapiens*).

Другим целевым блоком в концепции Н.Е. Щурковой является моральная составляющая цели воспитания. Человек есть существо моральное, обладающее способностью быть нравственным (*homo moralis*). По сути, это духовный стержень личности. Личность предстает как носитель блага, добра, к тому же преисполненная энергией творить добро.

Творческая составляющая. Человек – существо созидательное, обладающее способностью творить нечто, чего не создала природа.

Таким образом, в цели воспитания заключено триединство разумного, духовного и творческого. И только в случае достижения личностью этого триединства она оказывается в состоянии строить жизнь, достойную Человека. У такой жизни, как уже отмечалось, есть три основания – истина, добро и красота.

Жизнь, достойная Человека, – это жизнь, построенная на Истине, Добре и Красоте. Она предоставляет человеку возможность обрести свою родовую человеческую сущность: реализовать себя как *homo sapiens*, осуществить в себе способность быть *homo creatus*, проявить себя как *homo moralis*.

В числе основополагающих принципов педагогической деятельности Н.Е. Щуркова называет следующие:

1) принцип ориентации на социально-ценностные отношения, предписывающий педагогу вскрывать повседневную предметную ситуацию, обнаруживая за событиями, действиями, словами, поступками, а также предметами и вещами человеческие отношения и ценности на уровне современной культуры;

2) принцип субъектности, предполагающий неуклонное содействие педагога развитию у ребенка способности быть субъектом собственного поведения, деятельности и в итоге своей жизни;

3) принцип принятия ребенка как данности, означающий признание права ученика на уважение его личности, истории жизни, признание особенностей и уровня развития на данном этапе его индивидуальной жизни, а следовательно, и признание права ребенка на данное поведение и производимый им выбор.

Содержание воспитательного процесса. Его основу составляют такие направления, как философическое, диалогическое и этическое воспитание.

Философическое воспитание – это воспитание надситуативного мышления, способности к обобщениям, чтобы ребенок мог за фактом видеть явления жизни, за явлением закономерности, а за закономерностями «распознавать основы человеческой жизни».

Только философическое воспитание может содействовать становлению субъекта поступка, субъекта жизни, т.е. личности, способной к само-

стоятельному выбору жизненной позиции и отдающей себе отчет в том, какую жизнь она предпочитает.

Субъект – это хозяин и распорядитель собственной жизни. И дети должны понимать, что есть разные люди: одни «плывут по течению» и оказываются там, куда занес их ветер обстоятельств; другие делают свою жизнь такой, какой она должна быть по их понятиям и представлениям.

Философическое воспитание как раз и предполагает формирование понятий и представлений о такой жизни, которая достойна Человека, добродетельного и волевого. Но оно возможно там и тогда, когда всей жизнедеятельности школьников удалось обеспечить философическую направленность.

Н.Е. Щуркова называет пять методических направлений, обеспечивающих реализацию идей философического воспитания [31].

Первое – обнаружение ценности (значимого для себя) за предметами, вещами, действиями, событиями, фактами и явлениями.

Второе – предъявление социально-культурной ценности детям так, чтобы она была воспринята ими «в своем пленительном и глубоком значении».

Третье направление – находить такие формы взаимодействия с детьми, которые активизируют духовную деятельность по ценностному осмыслению жизни, учат искусству поиска смысла жизни, когда юные граждане задумываются о своем предназначении. Для этого учителям нужно уметь расширять социальный кругозор воспитанников, уметь предъявлять им исторические события, социальные зарисовки, художественные образы так, чтобы создавалась богатая палитра социальных явлений, из которых строится представление о жизни, достойной Человека. Для этого нужно уметь говорить с детьми о жизни доступно, но вместе с тем – высоко и философично, «поставляя» им таким образом достойный «материал» для того, чтобы строить собственную дорогу жизни, достойной Человека.

Научать школьников искусству поиска смысла жизни – профессиональный долг истинного воспитателя. Массовик-затейник сделать это не в состоянии, зато мудрому наставнику это по плечу. Такой воспитатель всегда ставит воспитанника в ситуацию не только нравственного выбора, но и выбора лучшего себя.

Так, в повседневной жизни в событиях со школьниками педагог использует все способы и поводы для акцентирования внимания детей на форме ценностного отношения к жизни, увлекая и обучая детей одновременно.

Четвертое методическое направление – упражнение детей в общепринятых формах ценностных отношений к истине, добру и красоте. Это необходимый шаг от «знаю» к «умею». Естественно предположить, что это не упражнения по типу физических в искусственно создаваемых ситуациях. Это организация всей жизни школьников, в которой дети постоянно и

осмысленно вступают в реальные отношения с ценностями и видят за каждым предметом и явлением человека. Известно, что стихов о природе не бывает. Они всегда о том, что видит и чувствует человек. Становление человеческого в человеке происходит, когда подросток умеет видеть «за скамейкой заботу о человеке, за репродукцией – отражение созданной художником красоты, за дневником – один из способов конструирования собственной жизни, а за стариками – этап жизни, неотвратимо наступающий для каждого человека». Это путь от сознания к сердцу, а от сердца снова к сознанию [31; 37].

Пятое направление – это постоянное осмысление детьми своих связей с миром, своего «Я» и объектов взаимодействия.

Все методические направления сливаются в единый процесс и становятся бытием – духовной жизнью всех взаимодействующих людей. Так происходит тогда, когда все направления имеют единый источник и решают задачу стимулирования школьников к ценностному осмыслению жизни.

Диалогическое воспитание – это стиль педагогического взаимодействия, если хотите, стиль жизни. Диалогическое воспитание – это организация такой жизни воспитанника, когда он находится в постоянном диалоге с самим собой, с картиной, книгой, музыкой, другим человеком и т.д. и т.п.

Диалог сам по себе требует достаточно высокого уровня интеллектуального и эмоционального развития, хотя стремление к диалогу – родовое, природное качество человека.

Инициировать диалоги, вести их, поддерживать, делать естественными и необходимыми умеет учитель-профессионал. Это педагог, обладающий достаточными духовными ресурсами, которому воспитанник интересен таким, какой он есть, и который понимает, что только в диалоге рождается то эмоциональное и смысловое единство, без которого невозможно педагогическое взаимодействие.

В книге Н.Е. Шурковой «Три принципа воспитания» можно найти и специальные упражнения, реализующие диалогическое воспитание. Это организация размышлений детей над собственными ощущениями, переживаниями, мыслями, действиями. Это сообщения детей о том, что произошло с ними за последний час, день, месяц, четверть, год. Важно заметить, что такая работа не должна носить одноразовый характер. А учитель не только научает своих воспитанников диалогическому мышлению, но получает представление о феномене, который образует «связность жизни» того или иного ученика. Он находит ответ на вопрос, что объединяет разрозненные факты жизни подростка в цельность представлений о жизни. Связность жизни – явление, феномен философический, но он должен быть в педагогическом обиходе учителя – в его теоретическом арсенале и в практике. Связность жизни – это некая ось, на которую системно нанизываются события жизни. Связность жизни – некий фокус, куда «стягивается» все, так или иначе соотносящееся с жизнью [31].

Диалогическое воспитание может осуществляться и в коллективных дискуссиях, когда, следуя принятой логике, разворачивается анализ проблемы, где каждое мнение важно, где каждый ценен как индивидуальность. Диалогическое воспитание не может и не должно ставить целью достижение некоего единомыслия, «общего знаменателя». Важен факт «подвинувшегося» самосознания, выражения и познания себя, обретения субъектности, без которой образ жизни, достойной Человека, состояться не может. Формами диалогического воспитания могут стать и групповые игры, где важен свободный выбор, в котором происходит осмысление своих интересов и ценностных предпочтений, т.е., по большому счету, себя как носителя воли и отношений.

При осуществлении этического воспитания педагог «возвышается до ученика», до той высокой этики, когда восприятие ребенка, взаимодействие с ним выстраиваются в широком русле «человек – человек» и ученик принимается учителем «равным себе»: не равным по опыту жизни, уровню образования и т.п., а равным потому, что ученик – Человек и с ним возможно ценностно-смысловое единство.

На самом деле это принципиальная педагогическая позиция: человек (наш воспитанник) – всегда цель и никогда средство. Например, нельзя кричать на воспитанника, потому что он человек; нельзя сорить, портить, ломать что-либо, потому что за всем этим – труд человека.

Образ жизни, достойной Человека, не может сформироваться, если у подростка не развито философическое отношение к Человеку как к «наивысшей ценности, если нет мировоззренческого видения Человека как дитя природы и культуры, как создателя и творца всего, что нас окружает».

Этический характер воспитанию придают взаимоощущение и взаимодействие, выражающиеся в том, что педагог принимает воспитанника как данность и, в свою очередь, ребенок тоже принимает учителя как данность. Понимание и принятие ребенка – уже факт воспитания. И это вовсе не попустительство грубости, распушенности, лености, неуважительности в адрес другого человека.

В процессе этического воспитания ребенка приучают к тому, что у него есть запреты, табу, но таких запретов немного – всего два: нельзя посягать на другого и нельзя не работать [37].

Н.Е. Щуркова, определяет основные направления мысли и педагогических действий в этическом воспитании школьников.

1. Уважение личности учащегося вне зависимости от его положения, успехов, внешнего портрета, статуса в коллективе, семейной принадлежности, физических и психических особенностей.

2. Опора на наличные достоинства личности. Всегда исходить из того, что в малом или большом эти достоинства есть у всех. Учитель же призван замечать, видеть эти достоинства и оглашать их перед всеми. Это педагогический постулат всех гуманистически ориентированных педагогов:

о достоинствах говорить постоянно и громко – о недостатках не говорить или только тихо, «на ушко», как это умеет делать Ш.А. Амонашвили [31].

3. Общее принятие индивидуальности, человеческой непохожести, ведь не такой, как я, – не означает плохой.

Чтобы процесс формирования образа жизни, достойной Человека, осуществлялся целенаправленно и эффективно, Н.Е. Щуркова предлагает педагогам использовать в воспитательной деятельности созданную ею Программу воспитания школьника. В Программе определены педагогические задачи-доминанты в работе с учащимися в соответствии с их возрастом, а также содержание, формы и методы взаимодействия, способствующие их решению. Такими задачами являются следующие:

- формирование ценностного отношения к Природе как общему дому человечества;
- формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле;
- формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни;
- формирование образа жизни, достойной Человека;
- формирование жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути.

Механизм формирования образа жизни, достойной Человека. Н.Е. Щуркова указывает на постепенное, поэтапное движение. Логика автора такова: способность осознания, оценочной рефлексии, определение и принятие образа жизни требуют определенной интеллектуальной, духовной и душевной зрелости, того, что выливается в жизненный опыт [31; 37].

Первый шаг, который делают учитель начальных классов и его воспитанники-первоклассники, – это формирование отношения к природе как общему дому человечества.

Учащиеся 2-4-х классов в сопровождении учителя и с его помощью поднимаются на вторую ступеньку, чтобы понять и принять нормы культурной жизни. Этих норм великое множество, но у всех единое основание – истина, добро и красота. Учащиеся 2-4 классов уже в состоянии понять: если я несу людям своими словами и поступками истину, добро и красоту, значит, я следую нормам культурной жизни.

Третья ступень та, на которую поднимаются учащиеся 5-6 классов. Содержательное наполнение этой ступени довольно сложно и философично, ведь речь идет о формировании представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле. Чтобы поднять детей на эту ступень, учителю, видимо, необходимо уметь стимулировать школьников к ценностному осмыслению жизни человека, его предназначения.

Учителю может показаться, что говорить о столь сложных вещах с пятиклассниками преждевременно. На самом деле это не так, если учитель умеет (словами, делами, в общении) создать ситуации, когда взрослеющие

дети задумываются над смыслом собственной жизни, своего предназначения.

Поднимаясь вместе со своим воспитателем на четвертую ступеньку, учащиеся 7-8 классов обретают ценностное отношение к социальному устройству человеческой жизни. Это новая высота. И если предыдущие ступени размещали наших воспитанников в мире природы, в мире культурных ценностей, то теперь мы сопровождаем их в социальный мир, в мир отношений людей. Как быть успешным? Как стать счастливым? Как научиться жить среди людей и строить с ними отношения? Поиск ответов на эти вопросы не оставляет подростков равнодушными.

Решение возникающих жизненных проблем, реализация, освоение ценности социальной жизни в опыте реального взаимодействия со сверстниками, учителями, родителями, другими людьми, способствует действительному формированию ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни, и подростки готовы подняться на пятую ступень (9-10 классы) и синтезировать все в образе жизни, достойной Человека.

Шестая ступень – это 10-11 классы. Идет формирование жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути.

Индивидуальное восхождение ребенка к культуре происходит, по утверждению Н.Е. Щурковой, благодаря успешному протеканию трех взаимосвязанных процессов:

- 1) освоения как накопления знаний о человеке и окружающем его мире;
- 2) усвоения как овладения ребенком набором культурных умений и навыков, необходимых для жизни в современном обществе;
- 3) присвоения как иинтериоризации ценностей человеческой культуры.

Результат формирующего влияния этих процессов на личность ребенка автор концепции обозначает триадой: знаю – умею – люблю. Для становления образа жизни, достойной Человека, важно наличие всех трех элементов и связей между ними. Это принципиальный момент, ибо на практике редко сформированность элементов «знаю» или «умею» рассматривается как окончательный, а не промежуточный результат воспитательной деятельности.

Приведем простой пример. Благодаря воспитательным усилиям наши подопечные знают, что место в общественном транспорте следует уступать людям, старшим по возрасту. И что с того, если я не умею это сделать учтиво и корректно, так, чтобы человек, с благодарностью и добрым настроением «занял» предложенное место. Я знаю, я умею, но делаю это от случая к случаю либо не делаю вообще. Стало быть, остановиться даже на уровне «умею» нельзя, ибо это тоже промежуточный результат. Важно, чтобы сознательно и эмоционально «созрела» постоянная готовность уступать место. Позитивное отношение, если хотите, любовь к стилю подобного поведения – и есть результат, воплощенный в «люблю» [31].

Восхождение ребенка к ценностям культуры успешно проходит благодаря «сопровождению», умелому руководству педагогическим процессом. На практике это означает по мнению Н.Е. Щурковой, успешную реализацию классным руководителем трех основных функций:

- 1) обустройство жизни ребенка в школе;
- 2) организация предметной деятельности ребенка и ученического коллектива в целом;
- 3) организация духовной деятельности по осмыслению жизни [31].

Критерии и показатели эффективности воспитательного процесса. Для определения эффективности процесса воспитания необходимо сопоставить достигнутые результаты с поставленной целью. В качестве главного критерия оценки результативности воспитательного процесса может выступить воспитанность учащихся ее изменения из года в год. Если целевым ориентиром воспитания является личность, способная строить жизнь, достойную Человека, то, следовательно, основания такой жизни – истина, добро и красота – могут выполнять роль показателей воспитанности школьника.

Для более целостного и детального анализа и оценки результативности воспитательного процесса Н.Е. Щуркова предлагает использовать и такие показатели, как:

- внешний облик ребенка;
- физическое и психическое развитие детей;
- их поведение;
- качество разнообразной деятельности;
- способности и самочувствие детей;
- ценностные предпочтения;
- отношение ребенка к своему Я.

Щуркова подчеркивает, что «воспитательный результат – это мера ответственности развития ценностных отношений ребенка и его разносторонних функций, обеспечивающих полноту человеческой жизни, тому уровню культуры, которого достигло человеческое общество на данный момент своего исторического развития» [31; 37].

Задания для самоконтроля

1. Опираясь на идеи Н.Е. Щурковой, охарактеризуйте процесс социализации.

2. Назовите направления, которые, по мнению Н.Е. Щурковой, составляют основу воспитательного процесса, сопоставьте их с процессом социализации и дайте им краткую характеристику.

3. Поясните, опираясь на идеи Н.Е. Щурковой, что Вы понимаете под «образом жизни, достойной Человека» и «сопровождением».

1. Коновалова, Т.В. Подготовка социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы старшеклассников: монография / Т.В. Коновалова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 192 с.
2. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 160 с.
3. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры (для директоров и заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе) / Н.Е. Щуркова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998. – 77 с.
4. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: игровые методики / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Тема 8. Воспитание ребенка как человека культуры

Данная концепция разработана известным ростовским ученым академиком Евгенией Васильевной Бондаревской. Ее основные положения изложены в учебном пособии «Педагогика: личность в гуманистически ориентированных теориях и системах воспитания», изданном в Москве и Ростове-на-Дону в 1999 г., и в статье «Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания», опубликованной в 2001 г. в первом номере журнала «Педагогика» [31].

В фундамент построения концепции воспитания человек культуры положен постулат: «Век техники уступает место веку человека, и человечество ведет творческий поиск путей перехода от техногенной цивилизации XX века к антропогенной цивилизации будущего» [31]. Напомним в связи с этим, что словом «постулат» обозначают суждение, далеко не очевидное, но принимаемое без доказательств и оснований. Таким образом, Е.В. Бондаревская как ученый представляет в педагогике оптимистический вариант развития современного российского общества XXI века.

Исходной позицией в разработке указанной концепции является вера в то, что реальность подобного перехода зависит от образования, от воспитания человека культуры, который и выступает в концепции в качестве культурно-воспитательного идеала. Другим концептуальным ориентиром для автора является образ российского общества XXI века как общества открытого, демократического, правового, с развитой структурой общественного самоуправления, населенного образованными, воспитанными, культурными людьми. Воспитание должно указывать человеку путь в такое общество. Центральным ориентиром в построении концепции явился образ культуры XXI века, которому должен соответствовать человек культуры – основной и единственный предмет заботы школы и цель воспита-

ния. Этот образ видится автору как мировой интеграционный процесс, в котором исключены межнациональные, межконфессиональные конфликты и происходит смешение этносов, этнических культур. Но в то же время обострено стремление каждого этноса, нации сохранить свою идентичность, свои национальные ценности.

Понятие «воспитание». Воспитание в этой концепции определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, детализации, жизненном самоопределении.

Приведенное определение имеет в своей основе научную доказательность и опыт воспитательной работы, обретенной нелегким путем. Именно помощь, но не воздействие с целью... Отношение к ребенку как к субъекту, носителю активности, для проявления которой ему необходимо пространство свободы, где он имел бы возможность автономизироваться, выбирать, оценивать, совершать поступки, является основным признаком гуманистического личностно-ориентированного воспитания вообще, а культурологического в особенности. В этом признаке реализуется гуманизм воспитания как ценностное, бережное отношение к природе ребенка, а также достигается степень свободы как необходимого и исходного условия становления субъектных свойств личности. Вместе с тем автор концепции воспитания ребенка как человека культуры значительно расширяет утвердившиеся в педагогике представления о содержании субъектности как необходимого атрибута личностного развития. Опираясь на психологическую концепцию детства В.В. Зеньковского, она утверждает необходимость становления ребенка как субъекта собственной душевной жизни.

Автор концепции рассматривает воспитание, с одной стороны, как целенаправленную деятельность педагогов по созданию условий для саморазвития личности, с другой – как восхождение личности к ценностям, смыслам, обретение ею ранее отсутствующих свойств, качеств, жизненных позиций. Поэтому главным элементом личностно-ориентированного воспитательного процесса является личность ребенка, сам же процесс предстает в форме последовательных позитивных изменений, результатом которых является личностный рост ребенка. Иными словами, воспитательный процесс – это процесс, происходящий с личностью ребенка, суть которого – в становлении его личностного образа.

Используя понятие идеальной формы, автор обращается к известной мысли В.В. Зеньковского о том, что каждая детская личность имеет свой, заданный при рождении, путь индивидуального развития, и поэтому «всякая личность должна найти свой путь, свою идеальную форму». Вместе с тем Е.В. Бондаревская реализует классическое положение психологии личности о том, что личностный смысл развития состоит в поиске индивидуального пути. Воспитание помогает личности прожить свою жизнь, свою историю с уникальным набором событий, дел, поступков, переживаний. Однако жизненный путь личности – это не только и не столько события, де-

ла, поступки и переживания, сколько личностное отношение к ним, сколько смысл, вкладываемый в них, отношения и смыслы индивидуальные, не общие, окрашенные жизненным опытом, приобретенным на жизненном пути. Воспитательный процесс – это и есть процесс становления осознанного отношения личности ко всему, что с ней происходит, это внутренняя духовная работа, протекающая в сознании вокруг собственных дел и поступков, а также дел и поступков других людей, это работа по осмыслению, оценке явлений природы, социума. В ходе работы и происходит становление нравственных отношений позиций личности, обретение личностных смыслов всего происходящего, что и формирует личностный образ человека.

К базовым воспитательным процессам, способствующим становлению ребенка как субъекта жизни, истории, культуры, относятся:

- **жизнетворчество** – включение детей в решение реальных проблем собственной жизни, обучение технологии изменения собственной жизни, создание среды жизни;

- **социализация** – вхождение ребенка в жизнь общества, его взросление, освоение различных способов жизнедеятельности, развитие его духовных и практических потребностей, осуществление жизненного самоопределения;

- **культурная идентификация** – востребованность культурных способностей и свойств личности, актуализация чувства принадлежности ребенка к определенной культуре и оказание ему помощи в обретении черт человека культуры;

- **духовно-нравственное развитие личности** – овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение;

- **индивидуализация** – поддержка индивидуальности, самобытности личности, развитие ее творческого потенциала, становление личностного образа ребенка [31].

Цель и принципы воспитания. Цель воспитания, как утверждает Е.В. Бондаревская, – это целостный человек культуры. Ядром личности человека культуры, является субъектность. Именно она обеспечивает единство и меру свободы, гуманности, духовности и жизни творчества. Определение понятия и феномена «человека культуры» имеет свою историю. Отсчет ее можно начинать с Аристотеля. Все предшествующие попытки – частичны, односторонни, неполны. Автор концепции воспитания ребенка как человека культуры предлагает свое понимание содержания основных параметров личности человека культуры.

Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры. Педагогические аспекты этого состоят в воспитании у учащихся таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень само-

сознания, чувства собственного достоинства, самоуважения, самостоятельности, самодисциплины, независимости суждений с уважением к мнению других людей, способности к ориентировке в мире духовных ценностей, в жизненных ситуациях, умению принимать решения и нести за них ответственность и др. Воспитание свободной личности требует исключения из воспитательной практики любых методов принуждения, включения детей с раннего возраста в ситуации выбора, самостоятельного принятия решений. Задача образования и воспитания – создать пространство свободного саморазвития личности и научить ее пользоваться свободой как благом. Автор концепции ссылается на мысли В.В. Зеньковского о том, что, «освобождая» ребенка для свободной самореализации, необходимо обеспечить «связь свободы и добра», что проблема воспитания добра есть главная проблема воспитания ребенка в пространстве свободы.

Человек культуры – гуманная личность. Педагогические аспекты воспитания гуманности состоят из гуманизации и гуманитаризации всех методов и всей системы воспитательных отношений. В связи с массовым распространением в современной жизни различных форм агрессии, жестокости и насилия актуальной становится задача воспитания безопасной личности, т.е. личности, не способной причинить вред ни людям, ни природе, ни себе.

Человек культуры – это духовная личность. Воспитание духовной личности предполагает развитие духовных потребностей в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве, автономии своего внутреннего мира, поиска смысла жизни, счастья, идеала. Духовность человека культуры проявляется в его способности к культурной идентификации, к выбору культуросообразного образа жизни. Для ученика русской школы полем культурной самоидентификации является русская национальная культура – от ее истоков до наших дней. Поэтому духовные основания и целевые установки воспитания человека культуры связываются в первую очередь с образом гражданина России.

Человек культуры – личность и творческая, и адаптивная. Двойственная природа указанного атрибута человека культуры обусловлена тем очевидным фактом, что жизнеспособность человека в современных условиях складывается из двух блоков: усвоенных алгоритмов поведения и готовности к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями, т.е. к творчеству.

Таким образом, человек культуры – это средоточие меры творчества и адаптации. И, как мы уже отметили, эта мера поддерживается фундаментальным свойством, обеспечивающим целостность и гармоничность многообразных сторон личности, – субъектностью. То есть целостный человек культуры – это не набор свойств, функций и добродетелей, а человек, способный с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные способности в каком-либо одном «специальном» срезе личности.

Общая цель воспитания (человек культуры), по мнению автора концепции, конкретизируется, получает свое реальное воплощение в личностном образе ребенка. Это портрет, в котором запечатлены его индивидуальные особенности как результат природных предпосылок, истории и обстоятельств жизни, особенностей душевных переживаний, характер. Становление личностного образа, как мы уже отметили выше, процесс внутренний, обусловленный развитием самосознания, приобщением к культурным ценностям.

Личностное развитие, становление личностного образа предполагает проектирование образа жизни ребенка в определенной культурно-событийной среде. Поэтому основная задача воспитателей – создание культурной среды развития ребенка и оказание ему помощи в самоопределении.

В рассматриваемой концепции статус принципа как методологического и методического компонента теории и практики кардинально изменен: это уже не основоположение, не руководящая идея, не основное правило исследования и практического действия, а условие, обеспечивающее движение воспитательного процесса по пути осуществления цели, – становления личностного образа человека культуры. Е.В. Бондаревская справедливо считает, что принципы воспитания человека культуры могут быть распространены на всю систему культурологического личностно-ориентированного образования, и называет их:

– природосообразности, означающий отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание с учетом закономерностей природного развития, половозрастных особенностей, особенностей психофизической организации и задатков; принцип сосредоточивает внимание воспитателей на экологической проблематике, включающей как экологически чистую окружающую природную среду, так и бережное отношение к природе ребенка, его индивидуальности;

– культуросообразности, ориентирующий воспитателей и всю систему образования на отношение: к детству – как культурному феномену; к ребенку как к субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению; к педагогу – как к посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры; к образованию – как к культурному процессу; к школе – как к целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляются творение культуры и воспитание человека культуры;

– индивидуально-личностного подхода, предполагающий отношение к ребенку как к личности, индивидуальности, нуждающейся в педагогической поддержке; принцип ориентирует на учет незавершенности, открытости личности постоянным изменениям, неисчерпаемости ее сущностных характеристик; принцип означает непреходящую направленность воспитания на выявление, сохранение и развитие индивидуальности, самобытности ребенка, на поддержку процессов саморазвития, самовоспитания;

– ценностно-смыслового подхода, направленный на создание условий для обретения ребенком смысла своего учения, жизни, на воспитание личностных смыслов всего происходящего в его общении с природой, социумом, культурой;

– сотрудничества, предусматривающий объединение целей детей и взрослых, организацию совместной жизнедеятельности, общение, взаимопонимание и взаимопомощь, взаимную поддержку и общую устремленность в будущее.

Содержание воспитательного процесса. Основу содержания процесса воспитания ребенка, по мнению Е.В. Бондаревской, составляет субъективный опыт личности с ее ценностями и смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения. Автор концепции выделяет следующие компоненты личностного опыта, овладение которыми указывает на становление личности как человека культуры:

а) аксиологический (ценностно-смысловой), включающий универсальные общечеловеческие ценности, которые «присваиваются» сознанием и становятся личностными смыслами отношений человека к миру, людям, самому себе;

б) культурологический – различные «культурные задания» и культурные среды, в которых разворачивается жизнедеятельность личности (академическая, оздоровительная, семейная, досуговая и др.); общекультурные способности произведения культурного творчества, включенные в содержание духовной жизни личности; ценности и традиции национальной культуры и деятельности по их сохранению, возрождению, воспроизведению и др.;

в) житнетворческий (событийный) – события жизни, способы их организации и проживания (например, коллективные творческие дела), технологии жизни, способы изменения своего бытия, преобразования жизненной среды и др.;

г) морально-этический – накопление опыта переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций гуманного, нравственного поведения: организация детьми актов милосердия, проявления заботы о близких и дальних, терпимости, уважения к другим людям, переживание чувства совести, стыда, собственного достоинства и др.;

д) гражданский – участие в общественно полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека и другие ситуации, развивающие опыт гражданского поведения;

е) личностный – насыщенность жизнедеятельности детей ситуациями реальной ответственности, свободного выбора, принятия решений, рефлексии своих поступков, поведения, способов самооценки, самокоррекции и самовоспитания, проектирования своего поведения, личностного развития и др.;

ж) индивидуально-творческий – средства развития способностей, формирование различных стилей жизнедеятельности; уверенности в себе, самостоятельности, креативности.

Содержание воспитания по мере развития детей насыщается их опытом, жизненными и воспитательными ситуациями.

Механизм воспитания. Исходным положением любой концепции воспитания является ответ на вопрос: где находится источник энергии, активности, обеспечивающий становление ребенка как человека культуры, личности и гражданина? В концепциях, возникших на основе так называемого объектного подхода, этот источник – вне личности ребенка, он – в активности воспитателя, в среде, в государстве, в так или иначе трактуемом Абсолюте и др.

В концепциях личностно-ориентированного воспитания этот источник усматривается внутри ребенка в виде потенциала его личностного саморазвития, заложенного природой, и субъективного опыта. В силу этого ученик выступает активным участником воспитательного процесса, его субъектом, способным ориентировать этот процесс в соответствии с потребностями своего развития. Воспитание при этом осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене личностными смыслами, сотрудничестве. Именно факт признания наличия у ребенка внутреннего потенциала саморазвития направляет внимание и заботу воспитателя на развитие субъектных свойств личности, способствующих актуализации внутренних потенций, – внутренней независимости, самостоятельности, самодисциплины, самоконтроля, саморегуляции, способности к рефлексии.

Вместе с тем духовные, интеллектуальные и физические силы ребенка еще не развиты, и он не в состоянии полностью справиться с проблемами самовоспитания и жизни в целом. Ему нужна педагогическая помощь и поддержка. Это, как утверждает Е.В. Бондаревская, ключевые слова в технологии личностно-ориентированного образования. Однако педагогическая поддержка, в представлениях автора концепции, не имеет ничего общего с идеей «управления развитием ребенка», разделяемой авторами иных концепций. Дистанцирование от идеи «управления» обусловлено пониманием воспитательного процесса как внутренне детерминированного самодвижения личности к своей «идеальной форме», индивидуальной целостности, самобытности, а воспитания – как процесса педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности. Поэтому в контексте личностно-ориентированного воспитания культурологического типа есть смысл говорить только о поддержке, но не об управлении. Формы и методы поддержки многообразны, и они зависят от особенностей личностного образа воспитанника и воспитателя, от ситуации, возраста субъектов воспитательного процесса и многих других факторов. Автор концепции обозначает лишь некоторые компоненты технологии личностно-ориентированного воспитания:

- изучение значимых событий жизни ребенка;
- педагогическая интерпретация его индивидуальных особенностей;

- эмпатическое принятие ученика таким, какой он есть;
- совместное с учеником проектирование этапов его дальнейшего развития;
- адаптация воспитательных средств к характеру ребенка;
- вовлечение его в педагогические и жизненные события;
- раскрепощение для диалога, творчества, саморазвития и самостроительства [31].

Критерии и показатели эффективности воспитательного процесса. Важным разделом концепции Е.В. Бондаревской является обоснование критериев и показателей оценки результативности личностно-ориентированного воспитания. Не отвергая полностью традиционного подхода, при котором результаты воспитания оцениваются по показателям уровня воспитанности, выявляемым на основе определенного «набора» социальных качеств, автор концепции считает его не соответствующим самому духу воспитательного процесса, ориентированного на свободное саморазвитие, самоактуализацию природных задатков, способностей и многогранного духовного потенциала ребенка. Адекватными подобному типу воспитания она считает такие критерии воспитанности, как:

- 1) уровень ценностно-смыслового развития и самоорганизации личности,
- 2) способность к нравственной саморегуляции поведения,
- 3) мера педагогической помощи, которая необходима учащемуся в самостроительстве собственной личности.

Традиционный подход к оценке уровня воспитанности ориентирует воспитателя на внешне заданные параметры, а не на внутренние, потенциальные возможности саморазвития, самоорганизации, самоопределения, и ребенок в этих обстоятельствах обращается в средство реализации каких-то внешних образцов, этических, эстетических, политических идеалов. Подобная ориентация в воспитании и диагностике его результатов обусловила возникновение целых направлений «научных» поисков идеальной модели выпускника школы. Автор концепции предлагает отказаться от подобной практики. Вместо модели Евгения Васильевича Бондаревская дарит нам образ свободной духовной личности, ориентированной на ценности мировой и национальной культуры, на творческую самореализацию в мире культурных ценностей, нравственную саморегуляцию и адаптацию в изменяющейся социокультурной среде. Это размещение человека в культуре [31].

Задания для самоконтроля

1. Дайте характеристику концепциям личностно-ориентированного воспитания.
2. Что, по мнению Е.В. Бондаревской, следует отнести к базовым воспитательным процессам, способствующим становлению ребенка как субъекта жизни, истории, культуры?

3. Раскройте сущность понятия «человек культуры» в контексте современной социализации.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 30-31.

2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Учитель, 1999. – 560 с.

3. Коновалова, Т.В. Подготовка социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы старшеклассников: монография / Т.В. Коновалова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 192 с.

4. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 160 с.

Тема 9. Педагогическая поддержка ребенка и процесса его развития

Основные концептуальные положения о педагогической поддержке были разработаны членом-корреспондентом Российской академии образования Олегом Семеновичем Газманом и представлены им в октябре 1995 г. на Всероссийской научно-практической конференции в докладе «Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки». Несколько позже этот доклад был полностью опубликован на страницах газеты «Первое сентября» (№119 от 21 ноября 1995 г.). После смерти О.С. Газмана разработку концепции продолжили его ученики и коллеги Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин, которые совместно с работниками Центра «Педагогический поиск» (генеральный директор В.М. Лизинский) подготовили специальный выпуск журнала «Классный руководитель» (2000, №3) о педагогической поддержке ребенка в образовании [9; 17; 31].

Понятие «воспитание». При разработке концепции педагогической поддержки О.С. Газман исходил из того, что развитие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух сущностно различных процессов – социализации и индивидуализации. Первый процесс способствует усвоению ребенком принятых в обществе ценностей, норм и способов поведения и деятельности (формирование в растущем человеке социально-типичного), а второй – становлению его индивидуальности (развитие индивидуально-неповторимого в конкретном человеке). Анализируя практику обучения и воспитания, сложившуюся в образовательных учреждениях России к концу 80-х и началу 90-х годов, Олег Семенович приходит к выводу, что школы и их педагогические коллективы выполня-

ют лишь социализирующую функцию и крайне слабо обеспечивают процесс индивидуализации. Не случайно он определяет воспитание как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, а обучение как передачу и усвоение системы знаний о природе, обществе, человеке и способах человеческой деятельности. Он называет воспитание и обучение процессами приобщения человека к общему и должному. Следовательно, в системе образования, по его мнению, не существует процесса, направленного на развитие индивидуальности и субъектности ребенка. Вот таким процессом и должна стать педагогическая поддержка.

Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимал превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением) [9].

Продолжая разработку теоретических и технологических основ педагогической поддержки, ученики и коллеги известного ученого внесли некоторые коррективы концептуального характера. Во-первых, в последних работах педагогическая поддержка не противопоставляется воспитанию. Например, Н.Б. Крылова пишет: «...В целом придерживаясь позиции О.С. Газмана, я все же рассматриваю поддержку в более широком социокультурном контексте как элемент любого сотрудничества и взаимодействия, поскольку она является проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности содействия его начинаниям и самореализации». Во-вторых, предлагается рассматривать педагогическую поддержку как важнейший принцип личностно-ориентированной (гуманистической) системы воспитания. Этот принцип и отличает педагогику свободы от педагогики необходимости (насильственного формирования). В-третьих, под педагогической поддержкой нередко понимается мягкая педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Раскрывая сущность явления «педагогическая поддержка», разработчики концепции подчеркивают, что семантический и педагогический смысл поддержки заключается в следующем: поддерживать можно лишь то, помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне, в недостаточном количестве, качестве. Основными предметами поддержки педагогов являются субъектность («самость», самостоятельность) и индивидуальность, т.е. уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других индивидов.

Цель и принципы воспитания. О.С. Газман считал, что в воспитании должны быть два вида цели – цель как идеал и реальная цель. Целевую установку на формирование гармоничной, всесторонне развитой личности он

рассматривал в качестве идеальной цели. «Без представления об идеале, – по его мнению, – невозможно строить воспитательную работу даже в условиях, далеких от идеальных». А реальную цель воспитания он сформулировал следующим образом: дать каждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе развивать те стороны личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия (желание индивида) и объективные возможности семьи, школы, общественности, государственной власти на местах.

Будучи приверженцем гуманистических идей, О.С. Газман считал, что воспитательное взаимодействие между педагогом и ребенком следует строить на основе гуманистических принципов. Он советовал воспитателям соблюдать в педагогической деятельности следующие правила [9].

1. Ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей.
2. Самореализация педагога – в творческой самореализации ребенка.
3. Всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении.
4. Все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами.
5. Не унижай достоинства своей личности и личности ребенка.
6. Дети – носители грядущей культуры. Соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения. Воспитание – диалог культур.
7. Не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий.
8. Доверяя – не проверяй!
9. Признавай право на ошибку и не суди за нее.
10. Умей признать свою ошибку.
11. Защищая ребенка, учи его защищаться.

Уточняя и корректируя правила деятельности педагога в контексте педагогической поддержки, Н.Б. Крылова называет нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции учителя (воспитателя). К ним относятся:

- а) любовь к ребенку, безусловное принятие его как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть, слышать, сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;
- б) приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески (без сюсюканья и панибратства), умение слушать, слышать и услышать;
- в) уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;
- г) ожидание успеха в решении проблемы, готовности оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;
- д) признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление (право «хочу» и «не хочу»);

е) поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;

ж) умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен;

з) самоанализ, постоянный самоконтроль, способность изменить позицию и оценку/самооценку [31].

Содержание воспитательного процесса. Основу содержания воспитания, по мнению О.С. Газмана, может составить базовая культура личности как «некоторая целостность, включающая в себя минимальное, а точнее, оптимальное наличие свойств, качеств, ориентации личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой (т.е. не только не вступать в конфликт с ней, но и вносить в ее развитие положительный вклад)». Приоритетными направлениями базовой культуры являются следующие:

- культура жизненного самоопределения;
- культура семейных отношений;
- экономическая культура и культура труда;
- политическая, демократическая и правовая культура;
- интеллектуальная, нравственная и коммуникативная культура;
- экологическая культура;
- художественная культура;
- физическая культура.

Центральное звено базовой культуры – культура жизненного самоопределения личности учащегося в четырех важнейших сферах: человек, общество, природа, ноосфера (интегративные продукты человеческой деятельности).

Сфера «человек» предполагает самоопределение в понимании самооценности человеческой жизни, индивидуальности, самобытности ее процесса, смысла деятельности, в понимании человека как вершины эволюции.

Самоопределение в сфере «общество» происходит через освоение ценностей такого порядка, как Родина, народовластие, демократия, гласность, правовое государство, семья, труд, гражданская ответственность.

Самоопределение в сфере «природа» может строиться через осознание себя как части природы и через природосообразное совершенствование себя (здоровья, эстетического начала, духовных устремлений). Оно включает также овладение экологической культурой, понимание собственной ответственности перед будущими поколениями в процессе освоения и преобразования природы.

«Ноосфера» (продукты человеческой деятельности) как сфера самоопределения предполагает осознание нравственной ответственности в использовании продуктов научно-технического прогресса, формирование

у человека представлений о возможных последствиях его некомпетентного взаимодействия с техникой, освоение учащимися мира духовной культуры во всем ее многообразии, т.е. формирование гражданского отношения к историческим, духовным, нравственным завоеваниям народа, восстановление и охрана памятников культуры, воссоздание национальных традиций и их развитие как части мировой духовной и материальной культуры.

Таким образом, самоопределение личности ребенка и связанные с ним процессы самореализации, самоорганизации и самореабилитации являются главным предметом воспитательной деятельности педагога. Для проведения более целенаправленной работы воспитателя по оказанию помощи детям в их развитии и саморазвитии О.С. Газман предлагает разрабатывать и осуществлять пять целевых программ: «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Образ жизни». В ряде учебных заведений эти программы стали разделами планов работы классных руководителей [9; 31].

Таблица 7

Планирование помощи детям в развитии и саморазвитии

Целевые программы	Декабрь		
	I декада	II декада	III декада
Здоровье			
Общение			
Учение			
Досуг			
Образ жизни			

Механизм воспитания. Главным постулатом данной концепции выступает тезис о том, что воспитание есть не что иное, как помощь школьнику в его саморазвитии: «Воспитание без желания самого ребенка совершенствовать себя невозможно». Педагог может и должен оказать поддержку ребенку в решении его проблем по укреплению здоровья, формированию нравственности, развитию способностей – умственных, трудовых, художественных, коммуникативных, являющихся, в свою очередь, базой для становления способности к самоопределению, самореализации, самоорганизации и самореабилитации. Ученики О.С. Газмана разработали и описали механизм педагогической поддержки ребенка в решении жизненно важных проблем. Он складывается из взаимосвязанных действий школьника и педагога, выполняемых ими на следующих пяти этапах.

– I этап (диагностический) – фиксация факта, сигнала проблемности, диагностика предполагаемой проблемы, установление контакта с ребенком, вербализация постановки проблемы (проговаривание ее самим школьником), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка;

– II этап (поисковый) – организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы (трудности), взгляд на ситуацию со стороны (прием «глазами ребенка»);

– III этап (договорной) – проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме;

– IV этап (деятельностный) – действует сам ребенок и действует педагог (одобрение действий ребенка, стимулирование его инициативы и действий, координация деятельности специалистов в школе и за ее пределами, безотлагательная помощь школьнику);

– V этап (рефлексивный) – совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности.

Решение проблем жизнедеятельности ребенка, формирование качеств его личности происходит тогда, когда воспитателями создаются благоприятные условия для развития школьника в доступных ему видах деятельности (учебной, производственной, досуговой); в общении со средствами массовой коммуникации, с искусством, со взрослыми и сверстниками; в обыденной (бытовой) сфере. Деятельность, общение и бытие ребенка, по утверждению О.С. Газмана, являются теми сферами и теми основными средствами, окультуривая которые воспитатель осуществляет физическое, нравственное воспитание, содействует развитию способностей.

Критерии и показатели эффективности воспитательного процесса. В публикациях О.С. Газмана и его учеников нам не удалось обнаружить перечисления критериев и показателей эффективности процесса воспитания школьников. Но анализ ключевых идей концепции делает их очевидными. Поэтому к основным критериям результативности воспитательного процесса возможно отнести такие, как: готовность ребенка к самоопределению, самореализации, самоорганизации и самореабилитации; развитость индивидуальных способностей ученика; нравственная направленность личности; физическое и психическое здоровье школьника; сформированность базовой культуры учащегося; защищенность и комфортность ребенка в школьной среде.

Эти критерии позволяют рассматривать и оценивать эффективность процесса воспитания и как фактора самореализации ребенка, и как важнейшего условия становления индивидуальности школьника [31].

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятиям «поддержка», «самоопределение».
2. Охарактеризуйте механизм педагогической поддержки ребенка в решении жизненно важных проблем в контексте социализации.

3. Назовите нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции педагога (социального педагога), поясните их.

Литература

1. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – 143 с.

2. Коновалова, Т.В. Подготовка социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы старшеклассников: монография / Т.В. Коновалова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 192 с.

3. Крылова, Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н.Б. Крылова // Классный руководитель. – 2000. – №3.

4. Трус, И.Ю. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера / И.Ю. Трус // Воспитание школьников 2003. – №3. – С. 26-32.

СЕМИНАРЫ

Тема 1. Среда и развитие ребенка

1. Сущность социализации личности ребенка.
2. Институты социализации личности ребенка.
3. Роль микросреды в социальном развитии ребенка.
4. Интеграция и изоляция ребенка с проблемами в процессе его социального развития.

Литература

1. Кулагина, И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности: учеб. пособие для студентов и преподавателей / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.
2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
3. Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время» / А.В. Мудрик. – М., 1991.
4. Социальная педагогика: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев. – Самара, 1996.
5. Флейк-Хобсон, К. Мир входящему: развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флейк-Хобсон и др. – М., 1992.

Тема 2. Социальная дезадаптация несовершеннолетних

1. Понятие нормы и отклонения от нормы.
2. Предпосылки и типы девиаций.
3. Концепции девиаций.
4. Формы проявления девиантного поведения: алкоголизм, наркомания, детская проституция.
5. Содержание профилактической деятельности социального педагога в предупреждении девиантного поведения ребенка.
6. Типы коррекционных и реабилитационных учреждений для детей с девиантным поведением.

Литература

1. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Свердловск, 1986.
2. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М., 1993.

3. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001 – 480 с.

4. Социальная педагогика: Курс лекций / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 416 с.

5. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 267 с.

5. Социальная педагогика: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев. – Самара, 1996.

Тема 3. Социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей

1. Социальное сиротство и его последствия.
2. Формы установления опеки и попечительства над детьми.
3. Пути преодоления социального сиротства.

Литература

1. Горячев, М.Д. Социальная опека над ребенком / М.Д. Горячев. – Самара, 1998.

2. Горячев, М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1997. – 132 с.

3. Нечаева, А.М. Охрана детей-сирот в России / А.М. Нечаева. – М., 1994.

4. Поддубная, Т.Н. Справочник социального педагога: защита детства в Российской Федерации / Т.Н. Поддубная, А.О. Поддубный; науч. ред. Р.М. Чумичева. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. – 473 с.

Тема 4. Педагогическая поддержка как направление работы социального педагога

1. Педагогика поддержки в теории свободного воспитания.
2. Идеи педагогики поддержки в теории и практике современного отечественного образования и воспитания.
3. Значение и возможности использования системного, личностно-ориентированного и философско-антропологического подходов в процессе педагогической поддержки.

4. Готовность социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы детей как аспект профессиональной подготовки.

Литература

1. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Новые ценности образования: содержание гуманитарного образования: сб. статей. – М., 1996. – 144 с.

2. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – 143 с.

3. Коновалова, Т.В. Подготовка социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы старшеклассников: монография / Т.В. Коновалова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 192 с.

4. Крылова, Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н.Б. Крылова // Классный руководитель. – 2000. – №3.

5. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

Тема 5. Социальная педагогика как теория и практика решения социальных проблем человека (ребенка)

1. Группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе или этапе социализации.

2. Трудности социализации и социальные проблемы ребенка.

3. Социально-педагогическая виктимология.

4. Профилактика детской виктимности.

Литература

1. Загвязинский, В.И. Основы социальной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов и др. / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 1999.

4. Статмен, П. Безопасность Вашего ребенка: Как воспитать уверенных и осторожных детей / П. Статмен; пер. с англ. С.А. Юрчука. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.

5. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога / Т.А. Шишковец. – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.

Тема 6. Деятельность социального педагога в полиэтнической и поликультурной среде

1. Этническое (национальное) сознание, межнациональное общение, национальная и культурная толерантность.
2. Проблема формирования культуры межнационального общения в современном обществе.
3. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации.
4. Роль социальных институтов в решении проблемы формирования толерантности.

Литература

1. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Сер. «Педагогическое образование». – Ростов-н/Д.: Издательский центр «Март», 2002. – 320 с.
2. Педагогика: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 432 с.
3. Социальная защита человека: региональные модели / под ред. В.Г. Бочаровой, М.П. Гурьяновой. – М.: Изд-во АСОПнР РФ, 1995. – 185 с.
4. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры (для директоров и заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе) / Н.Е. Щуркова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998. – 77 с.
5. Этнокультурные традиции. Духовно-нравственные проблемы: материалы научно-практической конференции, 12-14 мая 1999 г. – Самара: Изд-во МГПУ, 1999. – 140 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Курс «Социальная педагогика» играет важную роль в профессиональной подготовке педагогов на ступени бакалавриата и позволяет представить основные категории и понятия, проблемы социальной педагогики для того, чтобы стимулировать читателей к самостоятельному научному поиску. Пособие позволяет осваивать содержание его разделов в процессе углубленного изучения отдельных проблем, особенно при написании и защите рефератов, курсовых, дипломных работ. С этой целью в пособие включены задания для самоконтроля и темы семинаров со списками дополнительной литературы.

Г. Лихтенбергу принадлежит следующий афоризм: «Поистине многие люди читают только для того, чтобы иметь право не думать». Социальная педагогика отнимает это право, поскольку является и результатом целенаправленного познания, и выражением человеческого опыта, мудрости. А как писал Л.Н. Толстой, «для восприятия чужой мудрости нужна, прежде всего, самостоятельная работа». Поэтому автор искренне надеется, что данное пособие будет способствовать развитию у студентов критического мышления, пробуждению научной интуиции и интереса к науке.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М., 2000.
2. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина // Новые ценности образования: содержание гуманитарного образования. – М., 1996. – 143 с.
3. Байярд, Р.Д. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р.Д. Байярд, Д. Байярд. – М., 1991.
4. Бездухов, В.П. Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя / В.П. Бездухов, В.И. Гусаров. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 163 с.
5. Березина, В. Социальный педагог в школе / В. Березина, Г. Ермоленко // Воспитание школьников. – 1994. – №2. – С. 2-5.
6. Вандышева, Л.В. Формирование готовности будущих специалистов социальной работы к волонтерской деятельности: монография / Л.В. Вандышева; Федеральное агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 128 с.
7. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 439 с.
8. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии. // Собр. соч. в 6 т. – Т.2. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
9. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – 143 с.
10. Галагузова, М.А. Моделирование в процессе обучения педагогике / М.А. Галагузова, Г.В. Сердюк // Педагогика. – 1994. – №12. – С. 34-36.
11. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
12. Горячев, М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 1997. – 132 с.
13. Горячев, М.Д. Социальная опека над ребенком / М.Д. Горячев. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1998. – 151 с.
14. Горячев, М.Д. Организация социально-педагогической деятельности в школе / М.Д. Горячев, Т.А. Фокина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005. – 132 с.
15. Загвязинский, В.И. Основы социальной педагогики: учеб. пос. для студ. пед. вузов и колледжей / В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов и др. / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 2002. – 160 с.

16. История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева. – М.: Гардарики, 2003. – 255 с.
17. Коновалова, Т.В., Подготовка социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы старшеклассников: монография /Т.В. Коновалова; Федер. агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 192 с.
18. Кулагина, И.Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности: учеб. пособие для студентов и преподавателей / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.
19. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособ. для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
20. Лодкина, Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Лодкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
21. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
22. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – 2 е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
23. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999 – 184 с.; М.: Прометей, 1996. – 275 с.
24. Никитин, В.А. Начала социальной педагогики / В.А. Никитин. – 2-е изд. – М.: Флинта, 1999. – 72 с.
25. Никитина, Л. Основные направления и методы социально-педагогической работы / Л. Никитина // Воспитание школьников. – 2000. – №9. – С. 13-15.
26. Никитина, Л. Технология социально-педагогической работы: краткий анализ / Л. Никитина // Воспитание школьников. – 2000. – №7. – С. 29-31.
27. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001 – 480 с.
28. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д.: Издательский центр «Март», 2002. – 320 с.
29. Прохорова, О.Г. Социально-педагогическая поддержка школьника в трудной ситуации / О.Г. Прохорова // Воспитание школьников. – 2005. – №8. – С. 30-35.
30. Социальная педагогика: курс лекций / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 416 с.

31. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 160 с.
32. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / под ред. Т.Ф. Яржиной, В.Г. Бочаровой: в 2 т. – Т.1. – М.;Тула, 1993. – 460 с.
33. Теория и история социальной педагогики: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев. – Самара: Изд-во «Самарский университет» – 2000.
34. Трус, И.Ю. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера / И.Ю. Трус // Воспитание школьников 2003. – №3. – С. 26-32.
35. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 267 с.
36. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога / Т.А. Шишковец. – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.
37. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры (для директоров и заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе) / Н.Е. Щуркова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998. – 77 с.