

Учебник

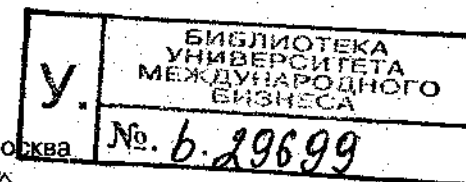
для вузов

Г.Н. ШТИНОВА
М.А. ГАЛАГУЗОВА
Ю.Н. ГАЛАГУЗОВА

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Под общей редакцией доктора педагогических наук,
профессора М.А. Галагузовой

*Рекомендовано Учебно-методическим
объединением по специальностям пе-
дагогического образования в качестве
учебника для студентов высших учеб-
ных заведений, обучающихся по спе-
циальности «Социальная педагогика»*



2008

УДК 37.013.78(075.8)
ББК 74.6я73-1
П91

Рецензенты:

Л.Я. Олиференко — доктор педагогических наук, профессор;

Л.В. Мардахеев — доктор педагогических наук, профессор

Штинова Г.Н.

П91 Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ. ред. М.А. Галагузовой. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. — 447 с. — (Учебник для вузов).

ISBN 978-5-691-01650-9.
Агентство СРР РГБ.

В учебнике рассматриваются культурно-исторические предпосылки возникновения социальной педагогики, раскрываются основы профессии «социальный педагог», основные теоретико-методологические характеристики социальной педагогики как научной отрасли, особенности работы социального педагога с различными категориями детей и молодежи.

Учебник адресован студентам высших учебных заведений, осваивающим социально-педагогическую профессию или смежные гуманитарные и социальные специальности и направления профессионального образования, требующие знания основ социальной педагогики, преподавателям, а также всем тем, кого интересуют проблемы социальной педагогики.

УДК 37.013.78(075.8)
ББК 74.6я73-1

- © Штинова Г.Н., Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., 2008
© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2008
© Оформление. ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2008

ISBN 978-5-691-01650-9

Содержание

Обращение к студентам : 5

Раздел I ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ»

Глава 1	КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ	10
Глава 2	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	47
Глава 3	СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	75
Глава 4	СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ	99

РАЗДЕЛ II НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Глава 5	СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА	120
Глава 6	РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СОЦИУМЕ	143
Глава 7	ПОНЯТИЕ НОРМЫ И ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НОРМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	159
Глава 8	КАТЕГОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	175
Глава 9	ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	196
Глава 10	МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	207

Раздел III ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Глава 11	МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	224
----------	---	-----

Глава 12	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С СЕМЬЕЙ.....	248
Глава 13	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	273
Глава 14	ДЕВИАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	303
Глава 15	АЛКОГОЛИЗМ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ.....	318
Глава 16	НАРКОМАНИЯ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ	337
Глава 17	ПРОСТИТУЦИЯ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	356
Глава 18	ПРЕСТУПНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	373
Глава 19	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	391
Глава 20	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ	404
Глава 21	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНФЕССИЯХ	427
Литература		442

ОБРАЩЕНИЕ К СТУДЕНТАМ

Дорогие студенты!

Вы выбрали благородную, новую для нашего общества профессию — социальный педагог. Да, действительно в России эта профессия — новая. Только в 1990 г. специальность «социальная педагогика» была включена в Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования, ей был присвоен номер; была введена соответствующая должность и в тарифно-квалификационный справочник. Началась подготовка кадров для этой профессии.

В нашей стране социальная педагогика имеет столь же глубокие и давние традиции, как и в других странах мира. Только это развитие было более извилистым и драматичным, как, впрочем, и вся история страны. Именно этим и обусловлены главные трудности становления социальной педагогики как новой профессиональной сферы, которая включает в себя не только собственно социально-педагогические учреждения и службы, органы управления ими, но и систему подготовки специалистов, а также научно-исследовательскую базу социально-педагогической деятельности.

К числу таких трудностей можно отнести утрату традиций милосердия, благотворительности в советском обществе, глубоко укоренившуюся в общественном сознании ориентацию на «общее благо» при глубочайшем пренебрежении к отдельному человеку. Преодоление этого «наследия» социализма чрезвычайно трудно, но необходимо, ибо идеология социальной педагогики требует отношения общества к человеку, и в первую очередь, к ребенку, как к высшей ценности, понимания его судьбы и смысла жизни.

Много и таких проблем, которые порождены уже современной российской действительностью. Ее динамичность, противоречивость, неопределенность приводят к тому, что сегодня практически нет социальных групп населения, которые чувствовали бы себя социально защищенными, благополучными, уверенными в своем будущем. И в первую очередь это касается детей и молодежи. Такая ситуация усложняет задачи, стоящие перед специалистами в области социаль-

ного воспитания, социальной защиты и социальной помощи детям и молодежи, но, с другой стороны, именно это формирует чрезвычайно высокий спрос на специалистов, умеющих профессионально оценить, как проходит процесс социального становления, социального развития и адаптации в обществе молодых граждан, вовремя выявить возникающие на этом сложном пути проблемы и помочь решить их. Необходимы и специалисты, умеющие профессионально и научно обоснованно диагностировать и прогнозировать социальное развитие общества, формировать эффективную социальную политику государства в отношении подрастающих, только вступающих в жизнь поколений. А ведь именно от них зависит будущее страны.

Все это объясняет, почему на современном этапе становление социальной педагогики и системы подготовки специалистов в области социальной педагогики приобретают такое важное значение.

Социальная педагогика как область науки и соответствующий ей учебный курс, который сегодня является одним из ведущих курсов в профессиональной подготовке многих специалистов для социальной сферы, еще сравнительно молоды. Однако нельзя сказать, что развитие социальной педагогики в России началось с нуля. Истоки социальной педагогики можно найти в трудах многих отечественных философов, психологов, педагогов, таких как Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и др. Кроме того, уже более ста лет насчитывает развитие этой науки за рубежом.

Достаточно много книг, освещающих те или иные проблемы социальной педагогики, появилось и за время ее официально признанного развития в России. Такие ученые-педагоги, как В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов, Ю.В. Васильева, Л.Д. Демина, Б.З. Вульф, Р.А. Литвак и другие, высказывают в своих работах авторское видение основ социальной педагогики. Но следует отметить, что эта развивающаяся область педагогической науки пока еще четко не определила свой предмет и объект исследования, дискуссионными являются ее основные категории, есть и много других спорных вопросов в этой науке, которые предстоит решить вам в будущем.

В этой книге представлены материалы, являющиеся результатом почти пятнадцатилетней преподавательской и научно-исследовательской деятельности авторов в области социальной педагогики. Материал учебника скомпонован в три раздела: «Введение в профессию «социальный педагог», «Научные основы социальной педагогики», «Основы социально-педагогической деятельности».

В первом разделе рассматриваются культурно-исторические предпосылки возникновения социальной педагогики в России, специфика и сферы профессиональной деятельности социального педагога, а также особенности его профессиональной подготовки.

Во втором разделе освещаются вопросы становления социальной педагогики как научной отрасли за рубежом и в России, рассмат-

риваются объект и предмет этой еще только формирующейся в нашей стране науки, область ее научной проблематики, основные категории и принципы данной науки, специфика социально-педагогических исследований.

Третий раздел книги посвящен основам социально-педагогической деятельности. Эта деятельность чрезвычайно многопланова, имеет множество направлений и разновидностей. Причем многие из них сами по себе настолько сложны и специфичны, объемны по содержанию, функциям, формам, что раскрыть их особенности и даже самые общие основы в рамках одной главы практически невозможно. К таким направлениям деятельности социального педагога относятся, например, его работа в общеобразовательном учреждении, профилактическая деятельность в учреждениях общего и дополнительного образования детей и молодежи и др. Раскрыть сущность и технологии социально-педагогической деятельности данных видов – задача отдельного учебного издания. И таких учебных пособий для студентов – будущих социальных педагогов сегодня уже издано множество.

Поэтому в третьем разделе учебника рассматриваются лишь отдельные проблемы, которые возникают у детей с девиантным и делинквентным поведением, оставшихся без попечения родителей, других категорий детей, в зависимости от того социума, в котором находится ребенок: семья, образовательные учреждения, детские дома и приюты, пенитенциарные учреждения (воспитательные колонии, центры временной изоляции) и др. Выбор направлений социально-педагогической деятельности, которые представлены в данном разделе учебника, определялся, главным образом, тем, что в других учебных пособиях по социальной педагогике они фактически не рассматриваются, хотя в практической деятельности очень многим социальным педагогам приходится решать такого рода проблемы.

В конце каждой главы приводятся вопросы для самостоятельной работы, а также литература по данной теме.

Авторы выражают надежду, что эта учебная книга поможет студентам не только освоить основные представления о социальной педагогике, но и подойти творчески к пониманию и решению важных проблем этой науки.

В заключение хочу выразить благодарность Людмиле Яковлевне Олиференко, ученому и педагогу, которая стояла у истоков введения социальной педагогики в России и которая подвигла меня заняться этой новой, а потому загадочной, интересной и привлекательной областью науки. Вдвойне благодарна ей, поскольку она согласилась выступить и рецензентом данного учебника.

Особую благодарность хотелось бы также выразить второму рецензенту книги – доктору педагогических наук, профессору Мардахаяеву Льву Владимировичу, который внимательно прочитал рукопись и своими критическими замечаниями помог авторам снять некоторые сомнения, возникавшие при ее написании.

Авторы благодарны также тем ученым, кто выразил свою готовность дать критический отзыв на учебник — это доктора педагогических наук, профессора Назарова Наталья Михайловна из Москвы и Литвак Римма Алексеевна из Челябинска.

В своей работе над учебником авторы опирались на материалы исследователей и преподавателей разных вузов, которым также выражают свою глубокую признательность — М.А. Беляевой, Т.С. Дороховой, Е.Я. Тищенко, Б.П. Дьяконову.

Кроме того, авторы выражают свою глубокую благодарность и признательность студентам нескольких вузов, которые прослушали наши лекции, активно участвовали в проведении семинарских и практических занятий, а также написали и защитили дипломные работы и магистерские диссертации по социальной педагогике.

М.А. Галагузова,
профессор, доктор педагогических наук

Раздел I

ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ»

Глава 1

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Милосердие, призрение и благотворительность как культурно-исторические традиции социально-педагогической деятельности. Этапы развития призрения детей в России. Введение профессии «социальный педагог» в России.

Милосердие, призрение и благотворительность как культурно-исторические традиции социально-педагогической деятельности. Теория и практика социальной педагогики тесно связаны с историко-культурными, национальными традициями и особенностями народа, зависят от социально-экономического развития государства, опираются на религиозные и нравственно-этические представления о человеке и человеческих ценностях.

Если говорить о социальной педагогике как области практической деятельности, то необходимо четко разграничивать социально-педагогическую деятельность как официально признанную разновидность профессиональной деятельности, с одной стороны, и как конкретную, реальную деятельность организаций, учреждений, отдельных граждан по оказанию помощи нуждающимся в ней людям — с другой.

Социально-педагогическая деятельность как профессия, которая предполагает целенаправленную подготовку специалистов, способных оказать квалифицированную помощь людям, нуждающимся в социальной, педагогической и морально-психологической поддержке, до недавнего времени в нашей стране не существовала. Что же касается реальной деятельности общества по оказанию помощи обездоленным людям, и в первую очередь детям, то она имеет в России глубокие исторические корни.

Надо сказать, что на протяжении всего развития человеческой цивилизации любое общество так или иначе сталкивалось с проблемой отношения к тем его членам, которые не могут самостоятельно обеспечить свое полноценное существование: детям, старикам, больным, имеющим отклонения в физическом или психическом развитии, и другим. Отношение к таким

людям в разных обществах и 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 общества аксиологической (ценностной) позицией, т. е. системой устойчивых предпочитаемых, значимых, имеющих ценность для членов общества представлений. Аксиологическая позиция, в свою очередь, всегда бывает обусловлена политической организацией, а также идеологическими, социально-экономическими, нравственными воззрениями общества.

История русского народа показывает, что в его культуре еще в родоплеменной период стали закладываться традиции гуманного, сострадательного отношения к немощным и обездоленным людям и особенно — к детям как наиболее беззащитным и уязвимым среди них. С принятием на Руси христианства эти традиции получили свое закрепление в различных формах милосердия, призрения и благотворительности, которые существовали на всех этапах развития российского общества и государства.

Несмотря на то, что слова «призрение» «милосердие» и «благотворительность», на первый взгляд, очень близки по своему значению, они не являются синонимами.

Призреть означает «присмотреть, оказать внимание, милость; приласкать». Очевидно, что в наибольшей степени это понятие выражает сущность помощи, оказываемой детям. Впервые оно встречается в «Молении Даниила Заточника»: «Аще кто человека въ печали призреть, как студеною водою напоить въ знойный день». Понятие «призрение» стало активно использоваться в отечественной литературе с XVII в. в значении «благосклонное внимание, покровительство; присмотр, забота, попечение». Однако в практике оказания помощи призрение нуждающихся, в особенности детей, существовало на Руси с древнейших времен, задолго до принятия христианства.

Милосердие — это готовность помочь кому-либо из человеколюбия, сострадания, или, по определению В. Даля, «любовь на деле, готовность делать добро всякому»¹. Русская православная церковь с самого своего основания провозгласила милосердие как один из важнейших путей исполнения основной христианской заповеди «возлюби ближнего как себя самого». Причем милосердие как деятельная любовь к ближнему, через которую утверждалась любовь к Богу, должно было выражаться не про-

¹ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1956. Т. 2. С. 327.

сто в сострадании, сочувствии к страждущим, а в реальной помощи им. В древнерусском обществе практическое исполнение этой заповеди сводилось, как правило, к требованию подавать милостыню нуждающимся. В дальнейшем получили развитие и другие формы проявления милосердия, наиболее значимая из которых — благотворительность.

Благотворительность подразумевает оказание частными лицами или организациями безвозмездной и, как правило, регулярной помощи нуждающимся людям. Возникнув как проявление милосердного отношения к ближнему, благотворительность стала сегодня одной из важнейших составляющих общественной жизни практически каждого современного государства, имеющей свою юридическую базу и различные организационные формы. Однако в каждой стране развитие благотворительности имеет свои исторические особенности.

Этапы развития призрения детей в России. Исследователи выделяют несколько этапов развития социально-педагогической помощи в России. В то же время разные ученые предлагают различные периодизации в зависимости от выбранного ими критерия.

Если в качестве критерия периодизации выступает основной субъект помощи (община, князь, церковь, государство, частные лица или общественные организации), то можно выделить семь основных этапов зарождения, становления и развития призрения детей в России.

I этап — с VI по IX в.

Это древнейший период в истории наших предков. С VI в. появляются многообразные сведения в византийских источниках, согласно которым славяне обитали на территории от Дуная до Вислы и делились на 3 группы. Одна из этих групп — «анты» — проживала в междуречье Днестра и Днепра и, возможно, являлась прародительницей восточных славян. К VIII — IX вв. относятся подробные описания организации жизни и быта славянских племенных союзов, содержащиеся в «Повести временных лет».

Несмотря на сложности, связанные с источниковой базой, мы можем судить о различных формах призрения детей, существовавших в славянских общинах уже в этот период. Помощь оказывалась как организованно — общиной в целом, так и спонтанно — отдельными ее членами.

О внимании славян к воспитанию говорят древнейшие языческие литературные памятники, такие как «Велесова книга»,

созданная в VIII — IX вв. в Новгороде, содержащая тексты о древнейшем прошлом предков славян. В одном из текстов рассказывается, как легендарный Илур учил своих детей не только грамоте, но и «мыться, закаливаться, быть стойкими в сражениях», что, несомненно, было необходимо в то сложное время, полное битв и лишений. Кроме того, в Книге особое внимание уделяется воспитанию у детей навыков трудолюбия, понимания необходимости помнить своих предков, держаться сообща, решать проблемы всем миром.

Гуманное отношение к детям, возникло далеко не сразу. Отношение к детям первоначально было негативным, так как они воспринимались как обуза. Поэтому мы встречаемся с таким явлением, как узаконенное убийство — «инфатид». Чаще всего детей как чистых, безгрешных существ приносили в жертву.

Самые ранние формы «института детского сиротства» связаны с формами домашнего рабства. Как утверждают некоторые исследователи, домашнее рабство выросло из распространённого обычая, по которому захваченные в плен взрослые мужчины умерщвлялись, а женщины и дети отдавались в одну из семей племени. Это являлось своеобразным институтом защиты и сохранения жизни ребенку.

Среди организованных общинных форм помощи выделялся обычай передачи сироты из дома в дом на кормление, чтобы, с одной стороны, обеспечить ребенка всем необходимым, а с другой — не обременять семьи ответственностью за него. Сироте могли назначить и «общественных родителей», которые брали его в семью до момента достижения им экономической самостоятельности. Если сирота имел хозяйство, община противодействовала его усыновлению. В таком случае он опять же оказывался на попечении всей общины и назывался «выхованцем» («выховывать» — воспитывать) или «годованцем» («годовать» — кормить).

Хорошо известен обычай организации «помочей» или «нарядов миром» — совместной крестьянской работы в помощь кому-либо. В частности помочи могли оказываться семьям, в которых родители болели или по каким-то другим причинам не могли в полной мере выполнять хозяйственные функции. В назначенное время общинники собирались, чтобы помочь нуждающимся в посевной или уборочной страде. Кроме того, при необходимости они приходили в дом для того, чтобы натопить печь, накормить скот, прибраться, присмотреть за детьми.

К индивидуальным формам помощи в славянских общинах можно отнести «приимачество» — усыновление, прием в семейный круг лиц, не имеющих возможности самостоятельно

решать вопросы жизнеобеспечения. К таковым относились и дети, оставшиеся по разным причинам без попечения родителей. Чаще всего сироту «принимали» в семью, где не было наследника или пожилым людям было трудно управляться с хозяйством. Таким образом, ребенку предоставлялись необходимые внимание, ласка, имущественное содержание, а он, в свою очередь, должен был почитать своих новых родителей, помогать им по хозяйству и обязан был их похоронить.

С древнейших времен в славянской общине существовал обычай подаяния. Объектами подаяния часто становились дети (осиротевшие или из малоимущих семей): Этот обычай до сих пор можно проследить в рождественской и масленичной обрядовости. Так, на Рождество и Масленицу дети ходят по домам и поют праздничные песни, в которых помимо прославления хозяев и пожеланий богатства, здоровья и т. д. содержится просьба (иногда даже угроза, выраженная в шуточной форме) подать продукты или деньги: «Тетенька, не скупися, масляным блинчиком поделись!»; «Не дашь пирога, мы корову за рога!» и т. п.

Хозяева просящим никогда не отказывали. Отказать в таком случае — значит навлечь на свой дом несчастье на целый год. И наоборот, чем щедрее одаришь колядовщика, чем больше детей полакомится масленичными блинами, тем удачнее сложится будущий год.

И все же в этот период именно община была главным субъектом помощи, и в частности призрения детей. Философия жизни языческого сообщества вызывала определенные формы поддержки и защиты в социальной, хозяйственной и культовой деятельности наших предков. Следует отметить, что основой этой помощи являлся принцип «взаимо» или «ты мне — я тебе». Общинный образ жизни воспитывал у славян такие черты, как коллективизм, корпоративность. Они помогали, зная, случись что, помогут им. И эта уверенность была главным стимулом к оказанию помощи.

Однако с появлением у славян государственности, община постепенно отходит на второй план, уступая место вначале князьям, а после принятия христианства — церкви. Но это не означает, что общинные формы помощи исчезли. Они сохранялись и оставались чрезвычайно значимыми для русских крестьян вплоть до XX в.

II этап — с X по XV в.

В этот период благотворительность начиналась с деятельности князей, отдельных лиц и церкви и не включалась в обязанности государства.

О благотворительной деятельности первых русских князей: Рюрика, Олега, Игоря и Ольги сведений фактически не сохранилось. Зато с принятием христианства на Руси устанавливается традиция обязательной помощи нуждающимся, ведь одна из основных христианских заповедей — «возлюби ближнего» — выражается в деятельной любви или помощи ближнему. «Призирайте нищих, оденьте нагих, напитайте алчущих, Бог призирал сирот». Эти заповеди на многие годы определили нуждающихся людей и способы их призрения.

Не случайно поэтому добрыми делами, милосердным отношением к нуждающимся прославился великий князь Владимир I — Креститель, которого в народе называли «Красное солнышко». Будучи от природы человеком широкой души, он призывал и других заботиться о ближнем, быть милосердным и терпеливым, совершать добрые дела. Владимир положил начало и осуществил ряд мероприятий по приобщению русичей к просвещению и культуре. Он учредил училища для обучения детей знатных, среднего состояния и убогих, видя в образовании детей одно из главных условий развития государства и духовного становления общества.

С правления князя Владимира I активизируется и законодательная деятельность на Руси. В частности им был создан первый «Устав о попечении и надзоре над церковными людьми» 996 г. В данном документе выделялись как основной субъект призрения нуждающихся — Церковь, так и объекты — нищие, убогие, вдовы, «пристарившиеся». Что касается детей, то в качестве самостоятельного объекта призрения они не выделялись в силу тогдашних представлений о ребенке как существе слабом, неполноценном и неполноправном, а, следовательно, нуждающимся в обязательном попечении со стороны взрослого. Однако в «Кормчей книге» (своде гражданских законов, изданном в 1650 г. в период правления царя Алексея Михайловича) говорилось, что князь Владимир I Святославич обязал церковь на десятину (10% средств, получаемых от княжеских доходов, а позже от доходов всех податных людей) основывать приюты, богадельни и сиротские дома.

Князь Ярослав Владимирович, принявший престол в 1016 г., продолжил законодательную деятельность отца. В его правление на Руси помимо нового «Церковного устава» появляется первый свод законов «Русская правда», впоследствии расширенный и доработанный его детьми и внуками. Восемь законов в «Русской правде» были посвящены проблемам детской защищенности. Да и сам князь Ярослав сделал не мало для призрения нуждающихся детей. Он учредил сиротское училище, в котором

обучал на своем иждивении 300 юношей. Деятельность князей была примером для их подданных.

В конце XI — начале XII в. Русь вступила в период феодальной раздробленности, сопровождавшийся княжеской враждой и междоусобными войнами. Войны всегда влекут за собой огромное количество социальных проблем. Безусловно, эти проблемы необходимо было решать. Поэтому благотворительная деятельность князей приобретает новые черты. Удельные князья вынуждены теперь принимать меры по преодолению последствий набегов: восстанавливать разрушенные города, хоронить погибших, призывать увечных, вдов, сирот. Призрение по-прежнему осуществлялось князьями в основном через милостыню.

В этом плане следует упомянуть деятельность Владимира Мономаха — одного из последних великих князей единой Киевской Руси. Он много сделал для предупреждения усобиц. В частности в 1097 г. по его инициативе в городе Любече собрались на съезд удельные князья и провозгласили: «Каждый держит отчину свою». Если кто-то из князей нападал на чужие владения, остальные могли объединиться и все вместе наказать нарушителя закона. Владимир Мономах сам служил примером благочестия, любви к ближнему для своих подданных. В своем «Поучении детям» он завещал потомкам жить в согласии, соблюдать заповеди Христа: не забывать убогих, подавать сироте и вдовице, поить и кормить бедных, чтить гостя, защищать слабых. Сестра Владимира Мономаха — Анна — основала в Киеве училище для девиц, которых не только содержала за свой счет, но и учила грамоте и ремеслам.

Но вопрос о том, кому быть основной социальной опорой в земной и духовной жизни для простого и знатного жителя Киевской Руси — Великому князю, Православной церкви или язычнику-волхву — решался не так просто и не в одночасье. Утверждение христианства шло в борьбе с язычеством. На протяжении нескольких веков Русь жила в условиях двоеверия — переплетения языческих и христианских ритуалов, заметного и в наши дни. Церковь еще долгое время оставалась городским явлением, не влиявшим на жизнь затерянных в лесах деревень, где господствовало язычество.

Однако в тяжелый период междоусобиц и войн, когда появилось огромное количество людей, нуждающихся в материальной и моральной помощи, именно церковь взяла на себя эту благородную миссию. Она вдохновляла русский народ на борьбу за национальное возрождение и имела исключительно важное значение для сохранения в народе присущей ему ду-

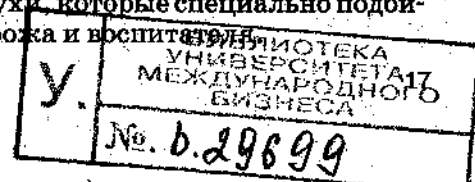
ховности, веры в добро, не давала ему озлобиться и утратить нравственные ориентиры и ценности. Церковь создала систему приходов и монастырей, где находили приют нищие и страждущие, обездоленные, сломленные физически и морально. В отличие от западной церкви, которая видела свою основную благотворительную задачу в том, чтобы призреть нищих и немощных, т. е. дать им приют и пропитание, русская церковь взяла на себя выполнение трех важнейших функций: призрения, обучения, лечения.

На Руси среди монастырей и крупных храмов не было таких, которые не содержали бы больницы, богадельни или приюты. Среди священников мы находим немало ярких примеров, когда их жизнь и деяния посвящались помощи людям. Так, вызываю-т глубокое уважение и восхищение Преподобный Серафим Саровский, Старец Амвросий, что служил людям верой и правдою в Оптиной пустыни, Сергей Радонежский и многие другие. Они учили словом и делом соблюдать нравственные заповеди, вырабатывать достойные образцы поведения, относиться уважительно к людям, заботиться о детях, совершать акты милосердия и любви к ближнему.

Но традиции благотворительности в русском народе не ограничивались деятельностью церкви и отдельных князей. Простые люди часто оказывали поддержку друг другу, и в первую очередь, детям. Дело в том, что в этот период дети не осознавались государством и церковью как ценность для общества. Епископы домонгольского периода, по свидетельствам историков, не именовали себя ничем в деле оказания помощи детям, особенно брошенным матерями, тогда как народ не оставался безучастным к судьбам сирот.

С XII в. на Руси устанавливается заимствованный у греков обычай привенчывания, т. е. официального узаконивания детей, рожденных до брака. Во время венчания родителей таких детей обводили вместе с отцом и матерью вокруг налоя. Тем самым они официально признавались обществом.

Сложившаяся еще в догосударственный период традиция заботиться о ребенке всей родовой общиной преобразовалась в заботу о брошенных детях при скудельницах. *Скудельница* — это общая могила, в которой хоронили людей, погибших от набегов кочевников, умерших во время эпидемий, замерзших зимой и т. п. В летописях есть записи о пяти скудельницах. При скудельницах сооружались сторожки, куда привозились брошенные дети. Занимались их призрением и воспитанием скудельники — старцы и старухи, которые специально подбирались и выполняли роль сторожа и воспитателя.



Содержались сироты в скудельницах за счет подаваний населения окрестных сел и деревень. Люди приносили одежду, обувь, продукты питания, игрушки. Именно тогда сложились такие пословицы, как «С миру — по нитке, а бедному сироте — сорочка», «Живой — не без места, а мертвый — не без могилы». В скудельницах покрывались народным милосердием и несчастная смерть, и несчастное рождение.

Иногда строительством и содержанием скудельниц занимались князья. Так, Дмитрий Донской в 1382 г., возвращаясь в Москву после разорительного Тохтамышева нашествия, увидел тысячи убитых людей и приказал похоронить их за свой счет. При этих захоронениях также был создан «божий дом». При всей своей примитивности дома для убогих детей являлись выражением народной заботы о сиротах, проявлением человеческого долга перед детьми. Скудельники следили за их физическим развитием, с помощью сказок передавали им нравственные правила человеческого общежития, а коллективные отношения сглаживали остроту детских переживаний.

Как отмечают исследователи, никогда впоследствии на благотворительные дела не расходовалась настолько значительная часть общих доходов, как в период Древней Руси. По широте благотворительной помощи этот период ставится на первое место в более чем тысячелетнем историческом пути Российского государства. Отличительная его черта — «слепая» раздача милостыни, однако благотворительность была разнообразна и в силу этого достигала цели.

III этап — с XVI по вторую половину XVII в.

Как было указано выше, в период раздробленности главным субъектом помощи на Руси стала церковь. Но с началом объединения Руси, усилением княжеской власти социальные функции все больше концентрируются в руках государства. Одним из первых продемонстрировал силу своей власти в послемонгольской Руси Иван IV, получивший в народе прозвище Грозный. Голод, эпидемии, разорения, чинимые боярами, привели к распространению на Руси такого явления как профессиональное нищенство. Дополнительным источником для постоянного пополнения «армии нищих» являлось сиротство, в том числе и социальное. Решение проблемы нищенства, бродяжничества, беспризорности и стало одной из основных задач социальной политики государства при Иване Грозном и его последователях. Однако в этот период происходит изменение основания для помощи. Если в общине таким основанием является принцип «взаимо», в христианской идеологии — за-

поведь «возлюби ближнего», то для государства важнее всего предотвратить пагубные последствия профессионального нищенства, такие как тунеядство, ведущее к оскудению казны, асоциальные явления (пьянство, проституция), преступления, распространение болезней. Все это необходимо было пресечь. Не случайно и меры борьбы с нищенством со стороны государства иногда носили полицейский характер.

На Стоглавом Соборе в 1551 г. было выражено отрицательное отношение к раздаче милостыни без разбору, которая не уменьшала, а увеличивала нищенство. Стоглавый собор повелел собирать беспризорных нищих, в том числе и детей, организовывать при монастырях по городам и в сельской местности богадельни и сиротские дома и содержать их за счет царской казны. При этом ответственность за организацию данной деятельности по-прежнему несла церковь. Однако эти меры не дали положительного результата, что было связано, прежде всего, с последствиями природных, социально-экономических и политических катаклизмов, поражавших нашу страну во второй половине XVI в. Голод, эпидемия чумы, опричнина, неудачная Ливонская война и закрепощение крестьян — все это увеличивало число нуждающихся, среди которых одними из самых незащищенных являлись дети. Государство вынуждено было все в большей степени брать на себя заботу о нищих, больных, увечных, сиротах.

Активизировалась социальная деятельность государства в период смуты, особенно при Борисе Годунове. Обещая во время венчания «скорее снять с себя последнюю рубашку, чем позволить страдать на Руси хотя бы одному нищему», царь во время свирепствовавшего в начале XVII в. голода разработал целый ряд антикризисных мероприятий. Это и выдача хлебных пайков из его собственной казны, и борьба со спекуляцией, и организация общественных работ с выплатой жалования хлебом, и отсрочки для голодающих крестьян по долгам, и временный запрет на пивоварение и винокурение. Эти меры, направленные на оказание помощи голодающим, спасали жизнь тысячам взрослых и детей, однако, окончательно проблем, стоявших перед страной, так и не решились.

В период правления первого царя из династии Романовых Михаила Федоровича впервые в истории нашей страны появилась практика выдачи пособий вдовам, мужья которых погибли на государственной службе. Правда, размер пособий не позволял им удовлетворять все необходимые потребности, да и далеко не все женщины знали о пособии. Но это был первый в истории страны опыт регулярной фиксированной адресной выплаты

нуждающимся. Подчас эти деньги помогали вдове худо-бедно прокормить своих детей, не «предоставляя их пропитание и воспитание улице».

И все же в рассматриваемый период государство было не единственным субъектом помощи нуждающимся. Продолжало развиваться частное призрение, освященное христианскими заветами «возлюби и помоги». Как истинные благотворители прославились уже упоминавшийся нами Борис Годунов, патриарх Гермаген, Алексей Михайлович (второй царь династии Романовых), ближайший советник царя Федор Михайлович Ртищев, патриарх Никон, бывший хранитель царской печати и министр иностранных дел Афанасий Лаврентьевич Ордин-Нащекин и многие другие люди, имена которых остались неизвестными, но деяния пережили века. Так, во время голода начала XVII в. одна нижегородская помещица раздала все свое имущество нищим, особо выделяя детей. В городе Боровске на средства местного священника была построена богадельня и публичная школа для бедных детей.

Таким образом, в этот период времени оформляются следующие виды призрения детей: создание специализированных институтов помощи (сиротские дома, школы); кроме того, законодательно закрепляется мера и степень необходимой помощи в виде пособий. Тем самым наряду с церковной системой помощи и поддержки закладываются государственно-правовые и развиваются индивидуальные основы благотворительной деятельности.

IV этап — от второй половины XVII в. до реформы 1861 г.

В этот период происходит дальнейшее развитие государственных форм призрения. Постепенно в XVIII в. церковь утрачивает свои лидирующие позиции, и оказание помощи становится прерогативой государства, хотя церковно-христианская благотворительность как социальный институт сохраняется. Этот переход был вызван несколькими причинами: банкротством системы бесконтрольной раздачи милостыни; усложнением социальной организации общества; переходом от натурального хозяйства к денежному. Одним из преобразований Петра I стала Синодальная реформа. После смерти очередного патриарха царь попросту упразднил его пост, а для управления делами церкви был создан коллегиальный орган — Святейший синод. Интересно, что контролировал его деятельность человек, даже не имевший духовного сана — обер-прокурор. Священники фактически превратились в чиновников. Более того, им было вменено в обязанность — разглашать тайну исповеди, если че-

ловек на ней признавался в антигосударственных деяниях или намерениях. Таким образом, священник клялся государству в том, что будет нарушать клятву, данную Богу. Все это привело к подчинению церкви государству, поэтому государство становится основным субъектом помощи в стране.

Начало этого этапа связывают с именем царя Федора Алексеевича, а точнее — с его указом «О мерах государственного призрения» (1682), последняя глава которого посвящена собственно нищенским детям. Для решения проблемы профилактики и локализации нищенства в указе предусматривалась такая мера, как обучение нищенских детей — «робят и девок». Причем они должны были обучаться не только наукам («цифирным», «фортификации» и другим), но и определенным ремеслам: шелковым, суконным, часовым и т. д.

Но более всего истории известно имя великого реформатора — Петра I, прозванного Великим, который в свое правление создал государственную систему призрения нуждающихся, выделил категории нуждающихся, ввел превентивные меры борьбы с социальными пороками, урегулировал частную благотворительность, закрепил законодательно свои нововведения.

Впервые 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, а за «погубление засорных младенцев» неминуема была смертная казнь. Младенцы обеспечивались государством, и в казне были предусмотрены средства на содержание детей и обслуживающих их людей. Когда дети подрастали, их отдавали в богадельни на пропитание или приемным родителям, детей старше 10 лет — в матросы, подкидышей или незаконнорожденных — в художественные училища.

Екатерина II Великая продолжила многие из начинаний Петра I. Она осуществляла карательные меры против нищих, развивала систему благотворительных учреждений. В период ее правления были созданы первые в России государственные органы, основной функцией которых было решение социальных проблем на местном уровне. Это были приказы общественного призрения под руководством губернатора. Таким образом, помощь стала носить не только всеобщий, но и локальный, территориальный характер. Приказам поручалось в соответствии с Законом 1775 г. попечение и надзирание за народными школами, сиротскими домами, госпиталями, богадельнями, особыми домами для неизлечимо больных, домами для сумасшедших, смиренными и работными домами.

Особое значение придавалось императорским воспитательным домам для «засорных младенцев», построенным вначале в Москве (1763), а потом в Петербурге (1772). Туда попадали подкидыши, отказные дети, сироты, дети, лишенные попечительства (дети крепостных, брошенные помещиками). Воспитательный дом представлял собой не отдельный институт, а комплекс разнообразных учреждений. Он включал в себя приюты, лазареты, дома призрения, богадельни, школы, училища и ремесленные мастерские. Из него выходили лекари, сельские учителя, повивальные бабки, писари, мастеровые, профессионально обученные няни, объездчики, телеграфисты, штурманы и шкиперы для русского купеческого флота.

«Почин» Екатерины II привел к тому, что благотворительная деятельность Российского императорского двора, прежде всего его женской половины, приобрела в этот период форму устойчивой традиции. Так, Мария Федоровна, жена Павла I и первый министр благотворительности, проявляла большую заботу о сиротах. В 1797 г. она пишет императору доклад о работе воспитательных домов и приютов, в котором, в частности, предлагается «...отдавать младенцев (сирот) на воспитание в государевы деревни к крестьянам "доброго поведения". Но только когда малыши в воспитательных домах окрепнут, а главное — после оспопривития. Мальчики могут жить в приемных семьях до 18 лет, девочки — до 15». Как правило, эти дети вступали в брак в деревне, а их будущее управлялось органами общественного призрения. Так было положено начало системе воспитания сирот в семьях, а чтобы воспитатели были «искусны и умелы», Мария Федоровна на собственные средства открывала педагогические классы при воспитательных домах и пепиньерские (пепиньерка — девушка, окончившая среднее закрытое учебное заведение и оставленная при нем для педагогической практики) классы — в женских гимназиях и институтах, которые готовили учительниц и гувернанток. Ею же в 1798 г. было основано Попечительство о глухонемых детях.

В этот же период начинают создаваться общественные организации, самостоятельно выбирающие объект помощи и работающие в той социальной нише, которую государство не охватывало своим вниманием. Так, при Екатерине II (середина XVIII в.) в Москве открывается государственно-филантропическое «Воспитательное общество». В 1842 г., также 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 лишь 15 слепых детей (рассчитывали принять 25), так как уже в то время был живуч тезис «в России слепых нет».

Таким образом, в рассматриваемый период в России начинает развиваться определенная социальная политика и законодательство, складывается система призрения людей, и в частности — детей, нуждающихся в помощи. Церковь постепенно отходит от дел призрения, выполняя другие функции, а государство создает специальные институты, которые начинают осуществлять государственную политику в деле оказания социальной поддержки и защиты, а, кроме того, зарождаются формы общественной благотворительности, в том числе в отношении детей.

У этап — с 60-х годов XIX в. до начала XX в.

Особенностью Российской действительности до середины XIX в. было то, что вся благотворительная деятельность была сосредоточена, преимущественно в руках государства и Церкви. Объяснялось это несколькими причинами: ужесточением системы крепостного права; системой сословий, которая жестко контролировалась государством (создать частное благотворительное общество в этих условиях было практически невозможно); вся крупная торговля и промышленность контролировались государством; в России еще не было достаточно сильного слоя зажиточных людей, способных финансировать общественные организации.

Однако ситуация стала постепенно меняться во второй половине XIX в., что было подготовлено длительным развитием капиталистических отношений, которые характеризовались активизацией «третьего сословия» (промышленников и купечества) и общества в целом, особенно в сфере решения социальных проблем.

Существенной чертой менталитета многих представителей российского «третьего сословия» была идея служения своим богатством делу милосердия и процветания. «Самое отношение предпринимателя к своему делу, — писал знаток московского купечества П.А. Бурышкин, — было несколько иным, чем на Западе. На свою деятельность оно смотрело не только или не

столько как на источник жизни, сколько как на выполнение задачи, своего рода миссию, возложенную Богом или судьбой.

Про богатство говорили, что Бог его дал в пользование и требует по нему отчета, что выражалось отчасти и в том, что именно в купеческой среде необычно были развиты и благотворительность, и меценатство, на которые смотрели как на выполнение какого-то свыше назначенного дела».

Как и в Западной Европе, в России постепенно формировалась сеть благотворительных учреждений и заведений, налаживались и совершенствовались механизмы благотворительной помощи, которой охватывался все более широкий круг людей, в особенности детей с разными социальными проблемами: болезнь или дефект развития, сиротство, бродяжничество, беспризорность, проституция, алкоголизм и т. д.

Общественные филантропические деяния распространились и на детей с физическими недостатками. Был создан организован приют для глухонемых, слепых детей, детей-инвалидов, где их образовывали и обучали различным ремеслам в соответствии с их возможностями, ограниченными недугом.

Попечительство о глухонемых детях, основанное еще императрицей Марией Федоровной, содержало за счет своих средств школы, учебные мастерские, приюты и убежища для детей, выдавало пособия семьям, имеющим глухонемых иждивенцев. Бедным воспитанникам выдавалось казенное обеспечение.

Не менее значительным было Попечительство Марии Александровны о слепых детях. Основным источником дохода Попечительства был кружечный сбор — 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 Маврикиевна. Уже в 1893 г. в рамках этого Общества появилось отделение защиты детей от жестокого обращения, включая убежища и общежития с мастерскими.

В это же время на средства частной предпринимательницы А.С. Балицкой был создан первый приют для калек и парализованных детей. В конце XIX в. становится необходимым открытие приютов для детей-идиотов и эпилептиков, которые также требуют специального ухода и заботы. Такую благородную миссию взяло на себя Общество призрения калек несовершеннолетнего возраста и идиотов, которое открыло приют для детей-идиотов в Петербурге. Там же врач-психотерапевт И.В. Маляревский открывает врачебно-воспитательное заве-

дение для умственно отсталых детей, преследуя цель содействовать детям с проблемами психического здоровья в обучении их честной трудовой жизни.

В этот период благотворительность принимает светский характер. Личное участие в ней воспринимается обществом как морально-нравственный поступок. Благотворительность связывается с благородством души и считается неотъемлемым делом каждого.

Примечательной чертой этого периода является зарождение профессиональной помощи и появление профессиональных специалистов. Начинают организовываться различные курсы, ставшие началом профессионального обучения кадров для социальных служб. «Социальная школа» была образована на юридическом факультете Психоневрологического института, где одной из кафедр была «кафедра общественного призрения» (октябрь 1911 г.). В этом же году был сделан первый набор студентов по специальности «общественное призрение». В 1910 и 1914 гг. состоялись первый и второй съезды деятелей социальной сферы.

Одним из важнейших направлений деятельности ученых и практиков в этот период было оказание помощи и 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 путем психического воздействия на почве любви к ближнему были посвящены съезды представителей русских исправительных заведений для малолетних (с 1881 до 1911 г. прошло 8 съездов).

В России широкие масштабы принимала просветительская деятельность по отношению к малолетним преступникам. Читались лекции, проводились беседы по вопросам деятельного участия каждого гражданина в судьбе ребенка, совершившего правонарушение. Открывались благотворительные общества, которые на собственные деньги создавали учреждения для оказания помощи детям, вставшим на путь преступления.

В начале XX в. в России успешно развивалась система различных социальных служб. В 1902 г. действовало 11400 благотворительных учреждений, 19108 попечительских советов. Только в Петербурге их приход составил 7200 рублей, по тем временам сумма огромная. Деньги шли на создание учебно-вос-

питательных учреждений, содержание домов для бедных детей, ночных приютов для бродяжек, народных столовых, амбулаторий и больниц. В обществе сохранялось и укреплялось устойчивое положительное отношение к благотворительности.

Таким образом, система общественно-государственного призрения детей в России в начале XX в. представляла собой разветвленную сеть благотворительных обществ и учреждений, которая создавала очевидные предпосылки появления особой профессиональной сферы, ориентированной на решение широкого спектра социальных проблем разных категорий граждан.

VI этап — с 1917 г. до конца 80-х гг. XX в.

Переломным моментом в развитии благотворительности в России стала Октябрьская революция 1917 г. Большевики осудили благотворительность как буржуазный пережиток, а поэтому любая благотворительная деятельность была запрещена. Ликвидация частной собственности закрыла возможные источники частной благотворительности. Отделение церкви от государства и фактически ее репрессирование закрыло путь церковной благотворительности. В результате социально-педагогическая деятельность постепенно стала приобретать исключительно государственный характер.

В 1920-е гг. в России происходит становление и развитие государственной системы социального воспитания. В систему учреждений социального воспитания входили дошкольные детские учреждения (детсады, детплощадки, деткомнаты при клубах, дошкольные детдома для детей с ограниченными возможностями), школы (I ступени, школы крестьянской молодежи — ШКМ, фабрично-заводские семилетки — ФЗС), школы и школы-интернаты для детей с ограниченными возможностями, а также детские учреждения социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН), создававшиеся при местных органах народного образования (ОНО).

В учреждения системы СПОН чаще всего попадали беспризорники. С «улицы» их направляли в приемники-распределители, которые выполняли функцию карантинных пунктов. Ту же функцию выполняли ночлежки, но в отличие от приемников дети приходили туда сами. К учреждениям стационарного типа относились детдома (существовало около 23 разновидностей детских домов, среди них дошкольные, школьные, смешанные, подростковые или трудкоммун). В них дети жили, учились, трудились, воспитывались. В структуру учреждений системы СПОН также входили стол опеки, детский адресный стол, юрис-консультская часть и комиссия по делам несовершеннолетних

(«комонес»). Помимо них, существовали детские социальные инспекции (ДСИ). Если работники отделов СПОН больше занимались циркулярной работой и проведением заседаний, то социальные инспекторы проводили операции по сбору беспризорников на улицах, обследования условий содержания детей в приютах, несли дежурство в местах скопления беспризорных. Однако по причине недостаточного финансирования, постоянного сокращения штатов не хватало ни тех, ни других.

Кроме того, попечением беспризорных занимались различные ведомства и организации (наркомздрав, наркомпрос, НКВД, профсоюзы, комсомол, партийные органы, женотделы). Учет беспризорников помимо них вели органы ГПУ, милиция, уголовный розыск и их транспортные подразделения.

До начала 1930-х гг. в России также существовало множество разнообразных общественных организаций, которые занимались социально-педагогической деятельностью. Еще осенью 1918 г. с целью спасения детей, оставшихся без родителей, во многих городах стали создаваться общественные организации Лиги спасения детей. Их создателями были общественные деятели и кооператоры. Эти организации сначала направляли детей на излечение в различные пансионаты и санатории, а потом пересылали их в колонию, где учили ремеслам. Лига занималась детьми и «белых», и «красных». Всего через Лигу прошло 3500 детей-сирот, полусирот. Однако вскоре — в январе 1921 г. — она была ликвидирована. Все ее учреждения присоединили к учреждениям по народному образованию, которые были против воспитания детей Лигой.

Как бы в противовес Лиге спасения детей 30 января 1919 г. был создан Совет защиты детей. Однако он следил за исполнением разного рода декретов, касающихся детей, а не занимался непосредственной помощью, организацией их воспитания.

В 1923 г. по инициативе Деткомиссии возникло общество «Друг детей» (ОДД). Данное общество при поддержке властей поглотило все существовавшие ранее организации, способствующие социальному обеспечению детей. К концу сентября 1924 г. общества «Друг детей» были созданы в 32 губерниях РСФСР, причем только в 17 губерниях в его рядах насчитывалось свыше 300 тыс. членов. В 1926 г. такие общества уже имелись в каждой губернии, они действовали под руководством местных отделов народного образования или деткомиссий губисполкомов, что приводило иногда к борьбе между данными органами за право распоряжаться деятельностью общества. Важным пунктом в уставе общества было то, что его членами могли быть только граждане, пользующиеся избирательными

правами. Таким образом, от членства в нем были устранены представители бывших «эксплуататорских классов», т. е. именно те люди, у которых был наибольший опыт в деле благотворительности и общественного призрения. До 1931 г. ОДД не имело общего устава и единого центра, действовал лишь временный примерный устав, который по-своему трактовался на местах. Целью деятельности общества провозглашалась практически вся сфера социального обеспечения детей.

Средства ОДД составлялись из членских взносов, добровольных пожертвований, доходов от устройства обществом платных концертов, кинопросмотров, лекций. В ряде губерний обществу предоставлялось право содержать буфеты, торгующие спиртными напитками, что в некоторых случаях было основным источником дохода ОДД. Как правило, члены ОДД объединялись в ячейки по месту жительства или на производстве. При этом структура общества прямо копировала структуру партийных органов.

В условиях того времени общества «Друг детей» сыграли позитивную роль в деле социального обеспечения детей, в борьбе с беспризорностью. Это наглядно видно на примерах организации в различных городах детских летних площадок (типа городского пионерского лагеря) и загородных летних и зимних лагерей для детей. Только в Москве в 1927 г. на таких площадках отдыхало свыше 17 тыс. детей. Другими формами помощи ОДД детям было обеспечение воспитанников детских домов одеждой, обувью, учебниками. Кроме того, ячейки общества вели культурно-просветительскую работу: организовывали экскурсии в музеи, зоопарки, другие достопримечательные места. Отделения ОДД, пользующиеся поддержкой крупных заводов и фабрик, открывали мастерские для обучения детей разным ремеслам.

Вследствие происшедших в середине 1930-х годов изменений в политической жизни страны и последующей за этим унификации всей деятельности в сфере социального обеспечения детей ОДД стало ненужным.

Другой общественной организацией, занимавшейся призрением детей, был Детский фонд им. В.И. Ленина (создан в июне 1924 г.). Его задача заключалась в организации помощи беспризорным детям, в особенности жертвам гражданской войны и голода. Размер общесоюзного фонда исчислялся в 100 млн рублей, из которых 50 млн. образовывались из 20% отчислений от республиканских фондов и других сборов, производимых на основе особого постановления. Этот фонд был неприкосновенен, и на осуществление мероприятий, связанных с его использованием, разрешалось расходовать лишь проценты. В РСФСР этот фонд располагал 20 млн рублей. Из них 10 млн внесло

правительство РСФСР, оставшаяся сумма образовалась за счет отчислений государственных и частных предприятий, кооперации, профсоюзов, партийных организаций, а также с продажи вина, пива, доходы от лотерей, реализации марок, значков.

Несмотря на попытки отдельных местных организаций фонда проявлять самостоятельность в деле помощи детям, он постепенно стал придатком Деткомиссии ВЦИК и вместе с ней прекратил свое существование в 1937 г.

На территории России в этот период действовали также иностранные общественные организации, такие как Американская Административная помощь (АРА), Французский Красный Крест, Харбинский Комитет Красного Креста, Международный Рабочий Комитет помощи голодающим (Межрабпомгол). АРА, например, открывали приюты для сирот, столовые, снабжали продовольствием школы, детские дома и больницы.

В условиях нарастания идеологизации всей общественной жизни страны и социального воспитания в частности, а также бюрократизации социальной сферы общественные организации такого рода стали не нужны. И постепенно государство монополизировало функции социальной защиты детей и подростков, тем самым, вытеснив общественные организации из сферы социальной педагогики.

Стремление государства сохранить за собой приоритет в деле охраны несовершеннолетних просматривается и в первых законодательных актах советской власти. Призрение несовершеннолетних явилось важнейшей функциональной задачей правительства, пришедшего к власти в октябре 1917 г. И это доказывают первые документы советской власти в области педагогики и образования, непосредственно отразившиеся и на развитии социальной педагогики.

Так, уже в первые послереволюционные месяцы создается новая система управления российским народным образованием. В ноябре 1917 г. издается Декрет о создании государственной комиссии (народного комиссариата) по просвещению во главе с А.В. Луначарским. В декабре 1917 — январе 1918 гг. создаются новые органы управления народным образованием на местах: в губерниях, уездах, волостях. В мае 1918 г. Наркомпросу были переданы все учебные и общеобразовательные учреждения с целью обеспечения единства школьной реформы и всей системы образования, вводится совместное обучение детей обоего пола. В октябре 1918 г. Декретом ЦИК принимается «Положение о единой трудовой школе» и «Декларация трудовой школы». Оба документа были чрезвычайно прогрессивны для своего времени, имели гуманистическую направленность. Но реаль-

но на развитие педагогики в целом и социальной педагогики в частности практически не повлияли, так как остались по своей сути декларативными.

Поскольку массовая детская беспризорность стала одной из главных социальных проблем в годы гражданской войны, в январе 1918 г. был издан Декрет Совета Народных Комиссаров о комиссиях для несовершеннолетних, которые руководили разработкой и осуществлением конкретных мер в отношении беспризорных. Декретом также упразднялось судебное преследование и тюремное заключение несовершеннолетних.

В марте 1926 г. принимается Положение о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР, утвержденное Декретом ВЦИК и СНК РСФСР. В нем было не только определено, кого считать беспризорным, но и подробно регламентировались мероприятия по борьбе с подобным рода явлением. Причем специальное место среди способов поддержки беспризорного ребенка занимало оказание ему материальной помощи на дому.

20 июня 1927 г. ВЦИК и СНК утвердили трехлетний план действий по борьбе с беспризорностью, подготовленный наркоматом просвещения. Данный план предполагал выполнение трех основных задач:

- полную ликвидацию уличной беспризорности путем развертывания новой сети детских учреждений;
- ускорение выпуска детей из существующих детдомов при осуществлении их серьезной профессиональной подготовки, дающей возможность легко начать самостоятельную жизнь;
- развертывание мероприятий, предупреждающих беспризорность (организация помощи на дому, организация столовых для малообеспеченных семей и т. д.).

В последующие годы об этом плане практически перестали упоминать, поскольку у государства не оказалось необходимых финансовых средств для его выполнения.

Таким образом, механизм реализации социально-педагогической деятельности в России 20-х гг. XX в. выражается в сосуществовании двух форм: государственной и общественной, а также в тенденции к вытеснению общественных форм государственными.

Уже в начале 20-х гг. XX в. социальная педагогика в России лишается своих старых «союзников», таких как церковь и благотворительность. Согласно Декрету о свободе совести, церковных и религиозных обществах, изданному в январе 1918 г., церковь была отделена от государства, а школы от церкви. Отменялось преподавание религиозных вероучений во всех общеобразовательных учебных заведениях. Провозглашалась

свобода вероисповедания и атеизм. Все учебные заведения, ранее находившиеся в ведении церкви, закрывались или преобразовывались в светские и передавались Наркомпросу. Соответственно церковь потеряла возможность вести какую-либо социально-педагогическую деятельность.

Благотворительность же, хотя и сохранялась какое-то время в рамках общественных организаций, но была чрезвычайно ограничена, а с середины 1930-х годов практически прекратила свое существование.

Начиная с этого времени, государство берет функцию воспитания в целом и социального воспитания в частности на себя. Причем государственные формы социально-педагогической деятельности характеризуются всеобщей идеологизированностью, жестким контролем со стороны государства над всеми ее сферами.

В то же время следует отметить, что в рассматриваемый период в учреждениях социального воспитания трудились необыкновенно талантливые педагоги А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский. С.Т. Шацкий в 1919 г. основал Первую опытную станцию по народному образованию Наркомпроса с двумя отделениями: сельским (Калужская область) и городским (Москва). В основу деятельности «Станции» был положен главный принцип советской педагогики 1920-х гг. — связь школы и воспитания с жизнью, боевой, наступательный характер педагогической деятельности. Здесь осуществлялась интересная идея: воспитывая детей, одновременно воздействовать и на взрослых. Детский коллектив и местные жители постоянно сотрудничали. Для более успешного сотрудничества педагоги «Станции» проводили изучение среды, быта каждой семьи. Кроме того, пытались эту среду изменить путем повышения культурного и политического уровня населения. С этой целью на «Станции» велась пропаганда научных и педагогических знаний, в которой участвовали и учителя и старшие школьники.

В работе с детьми С.Т. Шацкий предлагал идти от того, что рядом с ними: от семьи, дома, школы к более широким и дальним перспективам, к обществу, для того, чтобы участвовать в его преобразовании. И действительно, на «Станции» была организована многообразная общественно полезная деятельность учащихся, предусматривающая и профориентацию. Все осуществлялось под лозунгом: «Жизнь должна быть деятельной». Ребята оказывали экономическую помощь населению, участвовали в электрификации сел, домов, ставили агрономические опыты, участвовали в субботниках. Особое внимание уделялось эстетическому воспитанию, развитию художественного творчества.

Вся многосторонняя жизнь общества строилась на самоуправлении, одной из задач которого стало воспитание организаторских способностей у школьников. «Первая опытная станция» С.Т. Шацкого была широко известна в стране и за рубежом, ее посещали многочисленные экскурсии, иностранные педагоги, оставлявшие неизменно восторженные отзывы.

Феномен А.С. Макаренко начался в 1920 г., когда он организовал трудовую колонию для несовершеннолетних. Здесь ему удалось главное — он нашел сильное средство воспитания, которым стал коллектив самих ребят. Воспитание в коллективе строилось на основе правильно поставленного труда и четко организованного самоуправления. В своей деятельности А.С. Макаренко достиг уникальных результатов, сумев вернуть к нормальной общественной жизни практически всех своих воспитанников, бывших беспризорных и правонарушителей. Он создал целостную систему реабилитации детей и подростков. Основой этой воспитательной системы служила педагогически организованная среда жизнедеятельности трудных подростков, где основную роль играл коллектив воспитанников. Коллектив был разбит на отряды (школьные классы существовали параллельно), и через каждые шесть месяцев их командиры заменялись, что исключало образование в коллективе «командной касты». Социальное воспитание при этом осуществлялось не столько путем прямого педагогического и психологического влияния, сколько организацией коллектива учащихся («параллельного воздействия»), способного выполнять ресоциализирующие функции. Современная практика перевоспитания также направлена на включение трудного подростка в систему гуманизированных межличностных отношений с педагогом, опосредованных общественно-полезной, социально-значимой деятельностью в референтной группе сверстников.

В 1920 г. в Петрограде появилась «Школа социально-индивидуального воспитания им. Ф.М. Достоевского» (ШКИД). Ее создателем был В.Н. Сорока-Росинский. Особенностью ШКИД было то, что ее воспитанниками стали социально запущенные, беспризорные, нравственно покаленные уголовным миром дети. Тогда в Петрограде были и другие подобные школы-интернаты: пять — для беспризорных мальчиков и один — для девочек. Деятельность этих школ, как и педагогов, оценивалась по результатам: убегают дети или нет, как они учатся, кем становятся. В творчестве педагогов пока не ограничивали.

Свою педагогику В.Н. Сорока-Росинский назвал «суворовской». Он по-своему обратился к суворовским качествам «быстроте, глазомеру, натиску», ответив на вопрос: «Чем занять

детей?» в условиях, когда при школе имелись полуразрушенные мастерские, самообслуживание только налаживалось, а сельскохозяйственных угодий вообще не было. Перед ребятами была поставлена жесткая цель — «натиск» на «учебу с энтузиазмом». И они поняли, что, осуществив эту цель, получив образование, они смогут стать теми, кем захотят сами. На активное овладение знаниями влияло также самоуправление и другое открытие-девиз: «Всякое знание превращать в деяние». Таким образом, приобретенные знания использовались на практике. Вначале была создана библиотека, стали практиковаться чтения вслух, затем они переросли в инсценировки, которые стали одним из основных приемов обучения детей.

На игровом начале проходили в ШКИД так называемые учеты — красочно оформленные традиционные демонстрации достижений школы и ее отдельных учеников. Один такой хорошо продуманный, талантливо исполненный отчет помог ШКИД найти шефа в лице торгового порта города. Так же, как у А.С. Макаренко, жизнь в ШКИДе строилась на самоуправлении.

Результаты деятельности В.Н. Сороки-Росинского и созданного им педагогического коллектива ШКИД были поразительны. Воспитанники школы действительно сумели добиться поставленной перед ними цели.

В плане обоснования необходимости кардинального преобразования воспитания и образования как «своеобразной практики общественного развития» интересен опыт В.Н. Шульгина. Данные преобразования, по его мнению, должны были привести к новым формам организации общественной жизни и новому типу государственности. Практическая реализация этой идеи возлагалась на так называемые «подвижные» школы — для детей с замедленным темпом развития, умственно отсталых, «трудных», а также «воскресные школы», «школы при клубах» для ребят, которые по разным причинам ушли из школы. Для взрослых В.Н. Шульгин предлагал своеобразные «курсы на дому». В этой связи он ставил проблему разработки специальных учебников, пособий. Ученый настоятельно пропагандировал радиокурсы, кинокурсы, специальные образовательные рубрики в газетах.

Таким образом, В.Н. Шульгин создал модель «новой» школы, в которой содержание, методы, формы, структура были обращены на благо развивающегося ребенка. Учитель в такой школе не воздействовал, а организовывал и помогал саморазвитию, самообразованию и самоорганизации учеников. Намеченная В.Н. Шульгиным открытая социально-педагогическая система создавала благоприятную среду для развития не только

детей, но и взрослых. Эта модель «работала» на решение таких задач, как преодоление изоляции образования от других видов общественной практики, а в этой связи — и обособленности различных поколений. Организация совместной деятельности детей и взрослых, по его мнению, способствовала социализации личности (приобщение человека к социальной жизни).

Уничтожив благотворительность, которая являлась реальной формой помощи нуждающимся детям, государство взяло на себя заботу о социально обездоленных, число которых в результате острейших социальных катаклизмов (первой мировой войны, нескольких революций, гражданской войны) резко возросло. Сиротство, беспризорность, правонарушения среди подростков, проституция несовершеннолетних — острейшие социальные и педагогические проблемы того периода, которые требовали своего решения.

Советская Россия поставила задачу борьбы с детской беспризорностью и ее причинами. Этими вопросами занимались так называемые соцвосы — отделы социального воспитания при органах власти всех уровней. Были созданы учреждения по социально-правовой охране несовершеннолетних, в вузах Москвы и Ленинграда была начата подготовка специалистов для системы социального воспитания.

В этот период активно начали развиваться педагогика среды и педология. Последняя ставила перед собой задачу на основе синтезированных знаний о ребенке и среде обеспечить наиболее успешное его воспитание: помочь детям учиться, предохраняя детскую психику от перегрузок, безболезненно овладевать социальными и профессиональными ролями и т. д.

Однако система социального воспитания, педагогика среды и педология развивались недолго, фактически они прекратили свое существование после печально известного постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Педологии была инкриминирована роль «антиленинской теории отмирания школы», будто бы растворяющей последнюю в среде. Многие представители этой теории были репрессированы, а социальное воспитание и понятие среды дискредитированы и изъяты из профессионального сознания педагогов на долгие годы.

С 1930-х гг., названных в нашей истории «великим переломом», опустился «железный занавес», надолго отделивший советских ученых и практиков от зарубежных коллег. В сложившемся тоталитарном государстве произошла подмена общечеловеческих ценностей на классовые. Провозглашение утопической идеи построения самого совершенного и справедливого

общества, ликвидации всех пережитков прошлого, в том числе и социальных бед, сделало закрытой тему социальных проблем и систему социальной помощи нуждающимся детям.

Новые социальные потрясения, связанные с Великой Отечественной войной (1941–1945), вновь обострили положение детей. «Теперь, когда тысячи советских детей лишились родных и остались без крова, — писала газета «Правда», — их нужды должны быть приравнены к нуждам фронта». Изменяется отношение общественности к социально обездоленным детям — к ним стали относиться как к жертвам войны. Государство пытается решить их проблемы путем создания школ-интернатов для эвакуированных детей, расширения сети детских домов для детей воинов и партизан. Но наряду с этим фактически возрождается благотворительность (хотя это слово и не употребляется), которая проявляется в открытии специальных счетов и фондов, в перечислении солдатами и офицерами денег для детей, в передаче личных сбережений населения на их нужды.

Начиная с 1950-х и до середины 1980-х гг. в качестве одной из основных форм внесосударственной помощи детским учреждениям было шефство. Идеология шефства связана с общественной деятельностью по оказанию систематической помощи кому-либо в производственном, культурном, политическом и др. отношениях; содействие в каком-либо деле. Можно сказать, что после ликвидации модели частной благотворительности была использована модель благотворительности общественной, которая приняла форму коллективного шефства.

От благотворительности шефство отличается, прежде всего, тем, что оно санкционировано государственными и партийными органами. Появляется понятие — «разнарядка», когда за субъектом помощи, которым является «коллектив», закрепляется объект помощи, как правило, «другой коллектив». Среди таких пар выделялись «производство — школа», «производство — дошкольное учреждение», «производство — детский дом», «колхоз — детский дом» и т. п. Формы и содержание шефской помощи могли быть различными (регулярные или частные материальные выплаты; помощь в строительных и ремонтных работах; снабжение канцтоварами, продуктами и одеждой; подарки и культмассовые мероприятия) в зависимости от программной установки государства.

С конца 1970-х гг. начинается возрождение интереса и педагогов-практиков, и ученых к педагогике среды, связанное с разработкой системного подхода в обучении и воспитании, с поиском организационных форм использования воспитательных возможностей различных общественных структур,

объединения в единый комплекс школьной и внешкольной воспитательной работы.

В русле этих педагогических поисков по инициативе Министерства просвещения СССР в конце 1980-х гг. Академией педагогических наук СССР была проведена исследовательская работа по научному обоснованию новой педагогической профессии «социальный педагог», ориентированной на работу с детьми по месту жительства, в микрорайоне. Был создан временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа-микрорайон». Само название ВНИКа уже наглядно показывает, что этот новый специалист, по первоначальному замыслу, вводился в сферу организации внешкольной работы с детьми.

VII этап — с 1990 г. и до наших дней

Точкой отсчета на этом этапе служит официальное введение в России профессии «социальный педагог». Однако особенности данного периода во многом определяются тем, что данный этап в развитии отечественной социальной педагогики совпал с распадом Советского Союза, который сопровождался глубинными, чрезвычайно сложными и противоречивыми политическими, идеологическими, социально-экономическими преобразованиями, охватившими абсолютно все стороны жизни страны и придавшими общественному развитию неоднозначный, рывковый, нестабильный характер на многие годы.

Введение профессии «социальный педагог» в России. Должность социального педагога была введена в нашей стране в соответствии с решением Коллегии Государственного комитета СССР по высшему образованию от 13 июля 1990 г. № 14/4 «О введении института социальных педагогов».

В решении коллегии указывалось, что социально-экономические преобразования общества и образования требуют «новых подходов к воспитанию детей и молодежи в социокультурной среде, которая должна быть гуманизированной, комфортной и безопасной, способствовать позитивной самореализации, удовлетворению творческих интересов и способностей». В этой связи, считала коллегия, необходимы новые специалисты по воспитательной работе с детьми и их родителями, взрослым населением в семейно-бытовой среде, с подростковыми, молодежными группами и объединениями. Таких специалистов и назвали социальными педагогами.

По первоначальному замыслу социальный педагог должен был уметь обеспечивать «социально-психологическую поддержку процесса социализации детей, подростков и молодежи,

оказывать помощь семье и другим воспитательным институтам, выполнять роль посредника, связующего звена между детьми и взрослыми, личностью и коллективом. Он должен помогать подросткам в период их социального и профессионального становления, защищать их права».

Для уточнения должностных обязанностей социального педагога, его знаний, профессиональных умений, определения ставок заработной платы была разработана квалификационная характеристика социального педагога, а также внесены соответствующие дополнения в квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих.

Тем самым в России юридически и практически были заложены основы принципиально новой профессии — социальный педагог. Ее появление было инициировано и курировалось Министерством образования, в ведении которого тогда находились только общеобразовательные и другие детские учреждения, а также педагогические средние и высшие учебные заведения (прочие образовательные учреждения находились в ведении либо Государственного комитета по делам науки и высшей школы, либо различных отраслевых ведомств).

В системе среднего и высшего профессионального педагогического образования была утверждена новая специальность «социальная педагогика», и практически сразу же началась подготовка специалистов нового профиля. А поскольку вновь созданную профессиональную сферу было необходимо как можно скорее обеспечить квалифицированными кадрами, на начальном этапе такая подготовка велась в основном в форме переподготовки и повышения квалификации уже работающих в системе образования педагогов.

Официальное открытие нового социального института дало также огромный импульс для теоретических и научно-практических исследований как в сфере деятельности новых специалистов, так и по проблемам их подготовки. Это обусловило появление и интенсивное развитие новой научной отрасли — социальной педагогики.

Таким образом, когда мы говорим о социальной педагогике, необходимо четко различать:

- социальную педагогику как *сферу практической деятельности*;
- социальную педагогику как *науку*, т.е. совокупность научных, теоретических знаний в этой области;
- социальную педагогику как *образовательную отрасль*, т.е. систему подготовки профессиональных кадров данного профиля, а также отдельную учебную дисциплину.

Все эти составляющие социальной педагогики неразрывно связаны между собой. Развитие сферы практической деятельности, чтобы быть целенаправленным и максимально эффективным, должно опираться на научные разработки ученых, исследователей. Наука, в свою очередь, не может развиваться в отрыве от практики: именно в ней черпает она материал для теоретических исследований и обобщений.

Образование также должно отражать, с одной стороны, сущность профессиональной деятельности, к которой готовится обучающийся, а с другой — научные воззрения и представления в этой области. Это необходимо потому, что в содержании учебной дисциплины, как правило, находят отражение только те факты и явления, которые научно обоснованы, доказаны или, по крайней мере, являются предметом научных дискуссий, обсуждаются и исследуются учеными. Иначе говоря, учебная дисциплина всегда опирается на соответствующую область науки. То же относится и к содержанию профессиональной подготовки по специальности (направлению) в целом, с той лишь разницей, что в ее основе лежат знания из многих научных областей, а не одной базовой науки.

В целом такое триединое развитие социальных профессий, в том числе и социальной педагогики, характерно практически для всех стран, где они есть. В то же время в России этот процесс изначально приобрел специфические черты, определившие своеобразие отечественной ситуации, сложившейся в социальной педагогике в начале 1990-х гг. и по существу сохраняющейся до настоящего времени.

Как показывает мировой опыт, при всем национально-историческом и социально-организационном своеобразии социальной сферы конкретного государства в ее развитии легко обнаруживаются «интернациональные» черты и закономерности, к числу которых можно отнести и следующие общие этапы ее становления:

- на определенной стадии развития государства из благотворительной деятельности, направленной на оказание разного рода помощи нуждающимся и социально уязвимым членам общества, выделяются и официально закрепляются особые *социальные профессии*, т. е. появляются люди, профессионально, а не на благотворительных началах, занимающиеся такого рода деятельностью;

- по мере развития профессиональной социальной сферы появляется необходимость подготовки работающих в ней людей к их профессиональной деятельности, что обуславливает появление особой ветви *профессионального образования*, которая разви-

вается в непосредственной связи с развитием профессиональной сферы и усложнением стоящих перед ней социальных задач;

- потребность в научном осмыслении накопленного опыта профессиональной социальной деятельности и подготовки специалистов социального профиля, а также в создании научной базы их совершенствования реализуется в развитии соответствующей *научной отрасли*.

Большинство стран прошли этот путь поступательно и эволюционно, когда каждое качественное изменение (хоть в практике оказания социальных услуг, хоть в подготовке специалистов социального профиля, хоть в развитии теории) подготавливалось всем предыдущим развитием социальной сферы.

Этот же путь, как было показано выше, намечался и в дореволюционной России, причем социальная сфера развивалась очень интенсивно. Октябрьская революция 1917 г. прервала ее естественное поступательное развитие, которое в других странах продолжилось, и к 80-м гг. XX в. социальные профессии уже заняли свое прочное место в профессиональной структуре общества всех экономически развитых стран, их развитие вышло на качественно новый этап, а их значимость для развития государства стала неоспоримой.

Поэтому, когда в России на рубеже 80–90-х гг. XX в., в русле общих демократических преобразований, была осознана общественная потребность в социальной педагогике, она была введена «революционным» путем — императивно, «сверху». В этой ситуации она была вынуждена развиваться одновременно, причем практически с «чистого листа», по всем трем направлениям — и как сфера профессиональной деятельности, и как область образования, и как наука. При этом практика не могла опереться на научные знания, так как науки еще фактически не было, а в распоряжении науки пока были только теоретические источники, поскольку сфера практической деятельности только начала формироваться. Отразилось это и на становлении социальной педагогики как образовательной отрасли и учебного предмета, которое также происходило параллельно со становлением области практической социально-педагогической деятельности и развитием науки. Поэтому все составляющие социальной педагогики начали развиваться в отрыве друг от друга. И вполне закономерно, что развитие социальной педагогики сразу же приобрело достаточно противоречивый характер, который к тому же усугублялся общей кризисной социально-экономической обстановкой в стране.

В сфере образования, перед которой была поставлена задача подготовки профессиональных кадров нового профиля, отсут-

ствовали образовательные программы новой специальности, а также единые требования к их разработке. В этих условиях организация такой подготовки во многом основывалась на субъективных представлениях конкретных работников образовательного учреждения о том, чему необходимо обучать будущего социального педагога и к чему его нужно готовить в будущей профессиональной деятельности. А такие представления — при фактически полном отсутствии сферы практической деятельности — носили нередко весьма отвлеченный характер, не отражали реальных потребностей практики.

В области практической деятельности ситуация сложилась таким образом, что нормативно закрепленные должности социального педагога в школах, где они были введены по всей стране, даже в больших городах, оказались незанятыми. Отчасти это объяснялось финансовыми трудностями, охватившими в тот период страну в целом и систему образования в частности, которые не позволяли вводить новых работников в образовательных учреждениях. Однако в значительно большей степени это было связано с тем, что школьные педагоги, как и работники вузов, также плохо понимали, чем этот специалист должен заниматься, каково его место в педагогическом коллективе образовательного учреждения. То же самое можно сказать и о детских досуговых учреждениях — домах и дворцах пионеров, клубах по месту жительства, оздоровительных лагерях и т. п., большинство которых к тому же к середине 1990-х гг. вообще перестало существовать. В результате специалисты с квалификацией «социальный педагог», которых начали выпускать по ускоренным программам переподготовки некоторые педагогические средние и высшие учебные заведения, в сфере внешкольного воспитания и досуга детей практически оказались невостребованными.

В то же время глубочайший социально-экономический кризис, охвативший в конце 1980-х — первой половине 1990-х гг. практически все сферы общества — экономику, культуру, образование, семейно-бытовую сферу, катастрофически ухудшил условия жизни и воспитания детей. Это привело к тому, что за очень короткое время в детской среде невероятных размеров достигли такие социально опасные явления, как «социальное сиротство», беспризорность и безнадзорность, наркомания и алкоголизм, рост правонарушений и преступлений, увеличение числа детей с проблемами здоровья и развития и др.

Решать все эти проблемы, которые нарастали как снежный ком, нужно было безотлагательно. Причем это стало заботой не только сферы образования, но и государства, поскольку 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. Этот важнейший международный правовой документ обязывал Россию обеспечивать и защищать права детей, оказывать государственную поддержку семье, материнства, отцовства и детства, развивать систему социальных служб, устанавливать государственные гарантии их социальной защиты, что было закреплено в Основном Законе государства — Конституции Российской Федерации, принятой в 1993 г.

В соответствии с этим в начале 1990-х гг. были приняты многочисленные нормативные акты, обеспечивающие реализацию конституционных положений; были разработаны и начали реализовываться большие государственные социальные программы, такие как «Дети России», «Дети Чернобыля», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития», «Творческое развитие личности», «Социальные службы помощи детям и молодежи» и др.

В стране стало расти число детских домов и домов ребенка, увеличивался контингент закрытых школ и начальных профессиональных училищ для несовершеннолетних правонарушителей, воспитательных колоний и т. д. Повсеместно также начали создаваться учреждения нового типа: центры социальной помощи семье и детям, социальной реабилитации трудных подростков; приюты для детей, убегающих из дома; социальные гостиницы и телефоны доверия и многие другие службы, оказывающие социальную, медицинскую, психологическую, педагогическую и иные виды помощи детям, подросткам, молодежи, их семьям.

Следует подчеркнуть, что большую роль в этом играла общественность. Многие из новых учреждений были негосударственными, создавались по инициативе частных лиц, что стало возможным в условиях рыночных отношений. Кроме того, в стране стихийно стала возрождаться и развиваться благотворительность. Уже в начале 1990-х гг. по всей стране возникло множество общественных организаций, фондов и других объединений, занимавшихся благотворительной деятельностью. Поскольку благотворительность оказывала значительную помощь государственным структурам в решении всех острейших социальных проблем, государство вынуждено было признать ее официально. Правовой статус благотворительности был закреплен в Конституции РФ (1993), кроме того, для ее регулирования в 1995 г. был принят отдельный Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных орга-

низациях», который способствовал еще более бурному развитию разного рода благотворительных общественных организаций, главным адресатом помощи для которых стали именно дети. Эти организации объединили большое количество бескорыстных, деятельных, равнодушных к страданиям и бедствиям ближнего людей, большинство которых, не были профессионально подготовлены к такого рода деятельности.

В этих общественных условиях возникла реальная и очень сильная потребность в специалистах педагогического профиля, профессионально подготовленных к работе с различными категориями детей, нормальный процесс социализации которых оказался нарушен, и вооруженных технологиями корректировки этих нарушений. И вполне закономерно, что в качестве таких специалистов стали рассматривать социальных педагогов, тем самым, расширив его функции и сферы деятельности.

Это обусловило необходимость переосмысления характера и содержания деятельности социального педагога, а соответственно образовательной программы его подготовки в вузе, в которую организация внешкольного воспитания и досуговой деятельности детей вошла лишь как одна из специализаций. Именно такой подход был заложен в содержание государственного образовательного стандарта специальности «социальная педагогика» первого поколения, который был введен в 1994 г.

В рамках этого же подхода сформировалось научное направление, согласно которому социальная педагогика рассматривается как отрасль педагогики, изучающая закономерности социализации ребенка в категориях социальной нормы и отклонения от нормы, а также возможности педагогического регулирования этого процесса. Это научное направление вошло в противоречие с идеями педагогики среды и рядом других педагогических концепций внешкольного, общественного воспитания, которые, по мнению их последователей, более правильно выражали сущность социальной педагогики. В результате развитие социальной педагогики как науки приобрело остро дискуссионный, противоречивый характер.

Еще одним существенным источником противоречий в развитии социальной педагогики стало то, что практически одновременно с ней в России появилась еще одна новая профессия — социальная работа.

Введение института социальной работы в стране было инициировано Министерством социальной защиты, в многочисленных органах управления и учреждениях которого работали люди без специального профильного профессионального образования. Такая ситуация сложилась потому, что

коммунистическая идеология, господствовавшая в стране с 1917 г., не позволяла официально признавать существование в социалистическом государстве, основанном на принципах социальной справедливости и социального равенства, разного рода социальных проблем. Считалось, что те проблемы, которые пока есть, очень скоро и легко исчезнут сами по себе как «пережитки прошлого», а поэтому никакой необходимости в специалистах, профессионально подготовленных для решения социальных проблем населения, не будет.

Реальность, как известно, опровергла это предположение. На протяжении 70-ти лет социальные проблемы в России не только не уменьшались, а, напротив, накапливались и становились все острее. Количество самых разных социальных учреждений, решавших проблемы сирот, инвалидов, престарелых, детей и взрослых «группы риска» и др., неуклонно увеличивалось. Росло и число людей, вовлеченных в практическую работу с различными категориями социально неблагополучных и социально незащищенных граждан. И у этих профессиональных работников не было возможности получить необходимую им профессиональную подготовку по той простой причине, что в России, как и в других республиках Советского Союза, попросту отсутствовало профильное профессиональное образование. То есть в стране сложилась такая «лукавая» ситуация, когда *de jure* социальных профессий не существовало, а *de facto* вся тяжесть этой сложнейшей профессиональной деятельности ложилась на плечи людей, профессионально не подготовленных к ней.

К концу 1980-х гг. эта проблема стала ясно осознаваться, прежде всего, на уровне государственных управленческих структур. Для ее решения в период социально-экономических преобразований рубежа 1980–90-х гг. было создано Министерство социальной защиты населения. Опираясь на опыт тех стран, где к этому времени уже получила широкое развитие социальная работа, профессионально решающая именно такие проблемы населения, которыми призвано было заниматься это министерство, оно и выступило инициатором введения института социальной работы в стране, продолжая курировать ее развитие и до сегодняшнего дня.

Обстоятельства становления этой социальной профессии в России в целом очень схожи с обстоятельствами введения социальной педагогики. Социальная работа также была введена «сверху», так же одновременно начали развиваться сфера профессиональной социальной работы, область образования и отрасль науки, обеспечивающая и практическую деятельность,

и систему подготовки специалистов научными знаниями, со всеми вытекающими отсюда проблемами и противоречиями.

В частности, становление социальной работы было связано с преодолением изначально сложившейся оторванности сферы подготовки кадров от практики оказания социальных услуг. И это несмотря на то, что к моменту введения профессиональной подготовки специалистов по социальной работе (в отличие от социальных педагогов) в стране уже реально существовала профессиональная сфера, являющаяся потенциальным потребителем работников такой квалификации, а именно сфера социальной защиты населения, включающая разветвленную сеть органов управления разного уровня, социальных учреждений и служб. Однако сложность заключалась в том, что за многие годы в этой сфере сложился устойчивый стереотип, согласно которому деятельность работников социальной защиты населения не требует какого-то специального образования. И потребовалось достаточно длительное время, чтобы разрушить этот стереотип.

Кроме того, подготовка специалистов по социальной работе изначально была ориентирована на богатый зарубежный опыт, что вполне закономерно и оправдано, а поэтому носила как бы опережающий характер в том смысле, что реально в стране не было такой социальной работы, которой обучали этих специалистов в вузе. Это тоже, с одной стороны, усугубляло неприятие практическими работниками, которые проходили переподготовку по специальности «социальная работа», ее содержания, а с другой — ставило в затруднительное положение выпускников, получивших квалификацию специалиста по социальной работе, которые не могли найти достойного применения полученным в вузе знаниям.

Таким образом, социальная педагогика и социальная работа изначально оказались в разном ведомственном подчинении; вследствие чего их развитие началось обособленно — и в профессионально-практическом, и в образовательном, и в научном аспекте.

Подготовку специалистов по социальной работе в стране первыми начали классические университеты в рамках социологического образования. Однако как специальность высшего профессионального образования социальная работа изначально приобрела междисциплинарный характер, не ограничиваясь рамками только социологии. В то же время именно социология стала основной научной базой для развития научной отрасли, за которой в нашей стране постепенно закрепилось название «теория социальной работы».

Социальных педагогов начали готовить педагогические училища, институты и университеты; соответственно образовательная программа этих специалистов разрабатывалась в контексте педагогического образования, на тех же принципах, что и другие педагогические специальности, и в одном ряду с ними. Как ответвление, или отрасль, педагогики стала развиваться и наука социальная педагогика.

Однако после того как социальная педагогика расширила сферу своей деятельности, включив в нее детей, имеющих широкий спектр социальных проблем, она неизбежно стала пересекаться со сферой социальной работы. На практике социальные педагоги и специалисты социальной работы, имеющие по существу совершенно различное образование, нередко стали дублировать друг друга. Это поставило проблему разграничения их функций, четкого осмысления сущности и социальной педагогики, и социальной работы, их взаимоотношений и взаимосвязей, возможностей и перспектив развития, что стало задачей науки.

Несмотря на все обозначенные противоречия и сложности, сегодня можно с уверенностью сказать, что социальная педагогика — как сфера практической деятельности, как образовательная область и как наука — в нашей стране состоялась. Сами эти понятия «социальная педагогика», «социальный педагог», «социально-педагогическая деятельность» стали привычными и всем понятными, вошли в теоретические изыскания ученых и общественную практику. Это не означает, что решены все проблемы и противоречия, многие из них за прошедшие годы не утратили своей остроты, а, кроме того, появились новые. Это вполне закономерно для развития любой сферы человеческой деятельности. Главное, что уже никто не сомневается в необходимости социально-педагогической деятельности и ее значимости для развития общества.

Уверенность в этом подкрепляется тем, что человечество накопило огромный опыт работы с детьми, в том числе и теми, которые требуют особой защиты и заботы, оно владеет методами и методиками разрешения возникающих у них проблем, постоянно создает новые технологии. Да и развитие самой российской культуры давно подготовило почву для этой профессии в различных сферах социальной деятельности. А в современных условиях политических, социальных, экономических преобразований страны, вхождения России в мировое сообщество социальная педагогика становится символом изменений, нацеленных на создание эффективной системы помощи, защиты и поддержки детства.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие культурно-исторические традиции в общественной и духовной жизни России повлияли на развитие социально-педагогической деятельности?
2. Каковы основные этапы зарождения, становления и развития призрения детей в России? Что является критерием периодизации этапов?
3. В чем заключается специфика каждого этапа социально-педагогической помощи в России? Каковы основные направления и формы социальной помощи детству в каждом из этапов?
4. В чем заключается своеобразие введения в России профессии «социальный педагог»?

Литература

1. Андреев И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2000.
2. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России: Истор. очерк. М., 1993.
3. Егошина В.Н., Ефимова Н.В. Из истории призрения и социального обеспечения детей в России. М., 1993.
4. История социальной педагогики / Хрестоматия-учебник: Учеб. пособие для студентов вузов (Авт.-сост. М.А. Галагузова и др.). М., 2000.
5. Нещеретный П.И. Исторические корни и традиции развития благотворительности в России. М., 1993.
6. Фирсов М.В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 1999.

Глава 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Социальный педагог как профессия. Специфика и структура социально-педагогической деятельности.

Профессионально-личностная характеристика (профессиональный портрет) социального педагога.

Социальный педагог как профессия. Профессия — это род занятий, трудовой деятельности, требующий наличия вполне определенных теоретических знаний, а также практических умений и навыков, которые в современном обществе, как правило, обеспечиваются обучением в соответствующих по профилю учебных заведениях.

Профессии появились в условиях общественного разделения труда. Овладение профессией означает, что человек становится способным к выполнению конкретных функций, задач, обязанностей в рамках определенной трудовой деятельности. В нашей стране такие требования к профессиональному работнику в наиболее обобщенной форме устанавливаются специальным нормативно-правовым документом, который называется *квалификационной характеристикой*. Именно она определяет рамки, границы профессии и отделяет данную профессию от других.

Такой документ готовится федеральным органом ведомственного управления на основе обобщения функций реально работающих специалистов, затем вносится в федеральное ведомство по вопросам труда и занятости населения на утверждение и доводится до сведения всех работников по ведомственной вертикали сверху вниз.

Следует помнить, что квалификационная характеристика носит общий характер и не является конкретной инструкцией. Непосредственно в каждой конкретной организации, исходя из специфики, как деятельности работника данной профессии, так и организации в целом, разрабатывается своя должностная инструкция, в которой учтены, с одной стороны, все требования общей квалификационной характеристики должности, с другой — внесены дополнения, отражающие особенности данной организации.

Профессия «социальный педагог» в России впервые была включена в официальный справочник «должностей рабочих и

служащих» в апреле 1991 г. В том же году была утверждена первая квалификационная характеристика социального педагога.

31 августа 1995 г. Министерство образования и Госкомвуза России по согласованию с Министерством труда РФ (Постановление Минтруда России от 17 августа 1995 г. № 46), Приложением 2 к Приказу № 463/1268 согласовали тарифно-квалификационную характеристику должности «социальный педагог» в новой редакции, скорректировав его обязанности в соответствии с изменившимися профессиональными требованиями. Этот документ определяет характер и специфику деятельности социального педагога в нашей стране по сегодняшнему дню.

Типовая квалификационная характеристика содержит три части, определяющие:

- должностные обязанности специалиста;
- то, что он должен знать и уметь, т. е. обязательный объем его профессиональных знаний и умений;
- квалификационные требования, которые к нему предъявляются.

Согласно *первой части* квалификационной характеристики, социальный педагог наделяется следующими *должностными обязанностями*:

- осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся (воспитанников, детей);
- изучает психолого-медико-педагогические особенности личности обучающихся (воспитанников, детей) и ее микросреды, условия жизни;
- выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении обучающихся (воспитанников, детей) и своевременно оказывает им социальную помощь и поддержку;
- выступает посредником между личностью обучающихся (воспитанников, детей) и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов;
- определяет задачи, формы, методы по социальной защите и социальной помощи, реализации прав и свобод личности обучающихся (воспитанников, детей);
- организует различные виды социально ценной деятельности обучающихся (воспитанников, детей) и взрослых, мероприятия, направленные на развитие социальных инициатив, реализацию социальных проектов и программ, участвует в их разработке и утверждении;

— способствует установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде;

— содействует созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся (воспитанников, детей), обеспечивает охрану их жизни и здоровья;

— осуществляет работу по трудоустройству, патронату, обеспечению жильем, пособиями, пенсиями, оформлению сберегательных вкладов, использованию ценных бумаг обучающихся (воспитанников, детей) из числа сирот и оставшихся без попечения родителей;

— взаимодействует с учителями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, семейных и молодежных служб занятости, с благотворительными организациями и другими в оказании помощи обучающимся (воспитанникам, детям), нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации.

Вторая часть квалификационной характеристики посвящена определению знаний и умений, обеспечивающих владение этой профессией и выполнение специалистом должностных обязанностей:

Согласно этому документу, социальному педагогу в его профессиональной деятельности необходимы *профессиональные знания*:

- нормативно-правовой базы деятельности (Конституции Российской Федерации; Конвенцию о правах ребенка; законов РФ, подзаконных актов, постановлений, решений Правительства РФ и федеральных органов, инструкций);
- основ социальной политики, права и государственного строительства, трудового и семейного законодательства;
- общей и социальной педагогики;
- педагогической, социальной, возрастной и детской психологии, изучающей личность ребенка, его физическое, духовное и социальное развитие, нормальное и отклоняющееся поведение;
- социологии, изучающей объединения и группировки людей (семья, малая группа, школьный коллектив, коллектив сверстников и др.);
- основ валеологии и социальной гигиены;
- социально-диагностических методик;
- методик и технологий социально-педагогической деятельности по работе с различными категориями детей в разных социумах;
- методов социального управления и планирования профессиональной исследовательской деятельности.

Профессиональные умения социального педагога включают в себя:

— *аналитические умения*, предполагающие теоретический анализ процессов, происходящих в социуме и оказывающих негативное влияние на состояние и развитие ребенка; анализ состояния ребенка и окружающего его социума; вычленение проблемы ребенка; анализ совместной деятельности по устранению проблемы;

— *прогностические умения*, предполагающие прогнозирование решения проблемы ребенка посредством вовлечения его в специально организованную социально-педагогическую деятельность; прогнозирование развития личности ребенка с учетом возникшей перед ним проблемы. Социально-педагогическое прогнозирование опирается на знания сущности и логики социально-педагогического процесса, закономерностей возрастного и социального развития ребенка, характера его проблемы. Прогностические умения предполагают: выдвижение цели деятельности и ее задач; отбор способов осуществления деятельности; предвидение результата; учет возможных отклонений от намеченной цели; определение этапов социально-педагогической деятельности; распределение времени; планирование совместной с ребенком деятельности;

— *проективные умения*, предполагающие определение конкретного содержания деятельности, осуществление которой обеспечит планируемый результат. Проективные умения включают: перевод цели деятельности в конкретные задачи; учет специфики потребностей, интересов, установок, мотивов, степени их удовлетворенности у детей, подростков и молодежи; учет возможностей материальной базы и своего личного опыта; отбор содержания, методов и средств достижения поставленных задач; создание социально-педагогической программы деятельности для конкретного ребенка;

— *рефлексивные умения*, предполагающие самоанализ собственной деятельности социального педагога на каждом из ее этапов, осмысление ее положительных и отрицательных сторон и степени влияния полученных результатов на личность ребенка и решение его проблемы;

— *коммуникативные умения*, предполагающие владение культурой межличностного общения и включающие: умение «слушать и слышать» ребенка целенаправленно и со вниманием; умение войти в ситуацию общения и установить контакт; умение выявить информацию и собрать факты, необходимые для понимания проблемы ребенка; умение облегчить ребенку ситуацию общения, создавать и развивать отношения в пози-

тивном эмоциональном настрое; умение наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение ребенка.

Третья часть квалификационной характеристики включает в себя механизм получения категорий и квалификационные требования, которые предъявляются к социальному педагогу для получения определенной категории.

Эта часть необходима для оптимального разделения труда между руководителями и специалистами, для чего вводятся разряды оплаты. Оплата труда работников государственной и муниципальной системы основана на тарифной системе. *Тарифная система* — это совокупность нормативов, с помощью которых государство регулирует уровень заработной платы по отраслям в зависимости от квалификационных признаков, характера и условий труда работников. Тарифная система включает тарифно-квалификационные требования, тарифные ставки, тарифную сетку и районные коэффициенты заработной платы.

Квалификационные требования к работающим социальным педагогам состоят в следующем:

— социальный педагог 7-го разряда должен иметь среднее профессиональное образование без предъявления требований к стажу работы;

— социальный педагог 8-го разряда должен иметь высшее профессиональное образование без предъявления требований к стажу работы или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 2 до 5 лет;

— социальный педагог 9-го разряда должен иметь высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 2 до 5 лет или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 5 до 10 лет;

— социальный педагог 10-го разряда должен иметь высшее профессиональное образование и стаж работы от 5 до 10 лет или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы свыше 10 лет;

— социальный педагог 11-го разряда должен иметь высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 10 до 20 лет;

— социальный педагог 12-го разряда должен иметь 2-ю квалификационную категорию или высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 10 до 20 лет;

— социальный педагог 13-го разряда имеет 1-ю квалификационную категорию;

— социальный педагог 14-го разряда имеет высшую квалификационную категорию.

Таким образом, оплата труда социальных педагогов производится согласно существующей тарифной сетке для работников бюджетных организаций, ее размер зависит от имеющегося образования и стажа работы в данной должности.

Повышение тарифных ставок работником организаций бюджетной сферы, финансируемых из бюджетов субъектов РФ, производится субъектами РФ самостоятельно за счет их бюджетов.

В соответствии со ст. 55 Закона РФ «Об образовании» и письмом МО РФ № 10/32-т от 12.01.93 г., ставки заработной платы и должностные оклады социальным педагогам образовательных учреждений выплачиваются за 36 часов педагогической работы в неделю.

Если социальный педагог работает в других ведомствах — социальной защиты населения, здравоохранения, комитетов по делам молодежи, то на него распространяются все льготы, предусмотренные для данной категории государственных служащих.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время учреждения и организации, в которых вводится должность социального педагога, могут носить не только государственный, но и общественный или общественно-государственный характер.

В отличие от государственных учреждений, в которых деятельность специалиста, его должностные обязанности, а также заработная плата определяются едиными, общими для всех работников бюджетной сферы нормативными документами (квалификационной характеристикой; требованиями к квалификации педагогических работников учреждений образования при присвоении им квалификационных категорий; должностными окладами и ставками заработной платы, установленными государством), в общественных или общественно-государственных учреждениях деятельность специалиста, его должность и заработная плата определяются нормативными документами, регулирующими деятельность данного учреждения. Это могут быть закон РФ «Об общественных объединениях», Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», квалификационная характеристика учреждения, устав или положение учреждения, штатное расписание, должностные инструкции, размеры окладов и ставок заработной платы, установленные учреждением, и т. д.

Гарантии и льготы социальным педагогам организаций иных, негосударственных форм собственности (общественных, благотворительных, некоммерческих и др.) устанавливаются учредителем на договорной основе.

Кроме того, в стране зарождается волонтерское движение, в рамках которого социальные педагоги оказывают помощь детям безвозмездно.

Учитывая специфический характер работы социального педагога, режим его работы должен быть вариативным, гибким, удобным для клиентов. Режим работы должен способствовать максимальному контакту социального педагога с клиентами, эффективному использованию рабочего времени для удовлетворения интересов, потребностей и решения их проблем. Он устанавливается руководителем учреждения, в штате которого состоит социальный педагог.

Оценка деятельности социального педагога дается по ее реальным количественным и качественным результатам, с учетом образования работника, стажа и опыта его работы, а также мнения всех субъектов социального взаимодействия — клиентов, руководителей, других социальных педагогов и специалистов. Оценка эффективности деятельности социальных педагогов рассчитывается с применением определенных моделей, методов, методик эффективности социально-педагогической работы. Соответствие фактически выполняемых работником обязанностей с требованиями должностной инструкции определяется при процедуре аттестации. Аттестация социальных педагогов проводится специальной аттестационной комиссией по мере необходимости, но не реже чем через 5 лет.

Анализ содержания квалификационной характеристики социального педагога показывает, насколько сложна, многогранна эта профессия. Профессиональная деятельность социального педагога предполагает осуществление множества весьма различных по своему характеру видов деятельности, требует овладения широким кругом знаний и умений из самых разных областей, в том числе содержательно включенных в другие профессии. Но именно это и порождает проблему разграничения социальной педагогики со смежными, близкими к ней по содержанию разновидностями профессиональной деятельности. Особенно остро эта проблема стояла на этапе становления новой профессии, когда она только определяла свое место в профессиональной структуре общества. Однако в определенной мере не утратила своей остроты и сегодня.

Название специалиста «социальный педагог» является производным от слова «педагог», которое ассоциируется, прежде всего, с учителем. Поэтому не удивительно, что после введения такой должности первыми социальными педагогами стали учителя, они же составляли и большую часть слушателей всех форм курсовой переподготовки кадров для получе-

ния квалификации по этой специальности. И даже сегодня во многих образовательных учреждениях, которые не имеют возможности ввести в штат социального педагога, его функции выполняют учителя. Не удивительно и то, что профессиональная подготовка социальных педагогов ведется, в основном, в педагогических учебных заведениях, хотя в настоящее время социальные педагоги работают не только в учреждениях системы образования.

Действительно, в профессиональной деятельности учителя и социального педагога есть много общего. Прежде всего, эти две профессии роднит то, что в центре их внимания находится в первую очередь ребенок (согласно Конвенции ООН о правах ребенка — «человеческое существо до достижения 18-летнего возраста»), его развитие и социальное становление.

Вместе с тем профессиональная деятельность этих специалистов имеет и ряд существенных отличий, позволяющих выявить специфику двух родственных профессий. Учитель, выполняя свою главную образовательную функцию, передает молодому поколению знания и социокультурный опыт, накопленный обществом, в процессе чего осуществляется развитие и воспитание ребенка. В центре же внимания социального педагога находится социализация ребенка, его успешная адаптация и интеграция в общество как альтернатива обособлению, «выпадению» из нормальных социальных отношений, отклонению от нормального социального развития.

Отличаются эти профессии и с точки зрения сферы деятельности. Если учитель ориентирован уже в процессе профессиональной подготовки на работу в учреждении определенного типа, а именно в общеобразовательном учебном заведении, то социальный педагог может осуществлять свою деятельность в самых разных учреждениях.

С этой точки зрения, а также функционально деятельность социального педагога гораздо ближе к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Разграничить социально-педагогическую сферу и сферу социальной работы чрезвычайно трудно еще и потому, что обе они сравнительно молоды, и их формирование пока не может считаться завершенным. Вместе с тем, по крайней мере, одно существенное отличие, определяющее специфику этих двух сфер профессиональной деятельности, может быть отмечено. Оно заключается в том, что в отличие от социального педагога, который в своей профессиональной деятельности имеет дело с детьми, подростками и молодежью в процессе их развития, воспитания, социального и профессионального становления, объектом социальной рабо-

ты могут оказаться люди, имеющие те или иные социальные проблемы или затруднения, независимо от возраста.

В нормативных документах, касающихся профессиональной деятельности социального педагога, описаны только ее общие черты. При этом не учитываются конкретные разновидности деятельности, которыми занимается социальный педагог, специфика учреждения, в котором он работает (школа, детский дом, центр социальной реабилитации и др.), особенности социума, в котором проживает ребенок (городская или сельская среда, крупный промышленный город, криминальный район и др.).

Поэтому представляется необходимым дать описание профессиональной деятельности социального педагога, раскрыть ее специфику и функции, дать характеристику различных видов социально-педагогической деятельности, которые может осуществлять этот специалист в рамках своей профессии, и типов учреждений, в которых уже работает или может работать социальный педагог.

Специфика и структура социально-педагогической деятельности. *Деятельность* — это специфически человеческий способ отношения к миру, важнейшая форма общественно-исторического бытия людей. Именно посредством деятельности осуществляется активное, целенаправленное воздействие человека на окружающий мир, преобразование им природной и социальной действительности.

К деятельности человек побуждается различными потребностями, которые, в свою очередь порождаются общественными условиями. В зависимости от характера потребностей деятельность отдельных людей и человеческих сообществ представляет во множестве содержательных разновидностей.

Деятельность, направленная на достижение общественных целей и задач социальной педагогики в триединстве ее составляющих — как профессиональной сферы, области знания и образовательной отрасли, а значит, на удовлетворение тех общественных потребностей, в ответ на которые она возникла как самостоятельная область общественной практики, обобщенно называется *социально-педагогической деятельностью*.

В то же время социально-педагогическая деятельность сама по себе весьма многообразна и включает большое количество различных по содержанию и формам разновидностей индивидуальной и коллективной деятельности людей. При этом система социально-педагогической деятельности всегда представляет собой открытую систему, самым тесным образом переплетающуюся

с другими социальными системами: экономикой, политикой, правом, культурой, этикой, социальной работой и т. д.

Представление о социально-педагогической деятельности как о системе имеет важнейшее значение и для ее изучения, осмысления, и для ее организации в практике, и для управления ею. Системное представление о деятельности связано с выявлением ее структуры.

Хотя содержательно деятельность всегда неповторима, считается общепризнанным, что при всем многообразии индивидуальной и коллективной деятельности людей, при всех внешних различиях любая деятельность имеет целый ряд обязательных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые обеспечивают ее однотипную структуру. На это указывают многие исследователи, хотя сам набор выделяемых ими структурных элементов деятельности обычно различается. Определяющими компонентами являются субъект (деятельность всегда осуществляется кем-то), объект (она всегда направлена на конкретный фрагмент реальности) и цель (деятельность всегда целенаправлена). Активность людей, которая не имеет определенной цели и не ставит задачу преобразования, изменения конкретного явления действительности, деятельностью не является. В повседневной жизни, например, такого рода активность называется суетой.

В зависимости от характера этих основных компонентов в социально-педагогической деятельности выделяются три качественно различных, иерархически взаимосвязанных между собой уровня.

На *макроуровне* социально-педагогическая деятельность направлена на создание в государстве определенных законодательных, нормативных, экономических, организационных и других условий для обеспечения устойчивого правового и социального положения детей и молодежи в целом. Это — формирование и реализация на всех уровнях государственного управления (от федерального до муниципального) социальной политики в области обеспечения социально здоровой среды жизнеобитания и жизнедеятельности детей и молодежи, создания системы социальной защиты детства, поддержки ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации. Такая деятельность связана с социальным администрированием, т. е. включает законодательные меры, организацию инфраструктуры помощи и поддержки детства, общественные и государственные вопросы регулирования социального развития и социального воспитания, решения социальных проблем детей и молодежи.

На данном уровне субъектами социально-педагогической деятельности выступают государство и его различные органы и

ведомства, а объектом являются дети и молодежь в целом, как особая социальная группа.

На *мезоуровне* социально-педагогическая деятельность выступает как деятельность по оказанию помощи семье и различным группам детей и молодежи со стороны социально-педагогических учреждений и организаций различного профиля. Причем группы нуждающихся могут устанавливаться как государственными структурами, так и территориальными органами местного самоуправления или отдельными организациями.

На данном уровне субъектом деятельности выступает конкретная социальная служба, осуществляющая социально-педагогическую деятельность (государственная, общественная, благотворительная). Объектом является целевая группа населения, на которую эта деятельность направлена (например, дети группы риска, «социальные сироты», дети-инвалиды, наркоманы и т. д.).

На *микроуровне* социально-педагогическая деятельность представляет собой непосредственную работу социального педагога с конкретным человеком (ребенком), с той или иной конкретной средой, в которой живет и развивается личность и которая способствует или препятствует его социализации. Она направлена на обеспечение, восстановление, сохранение или усиление его связей с социумом, группой или отдельным индивидом.

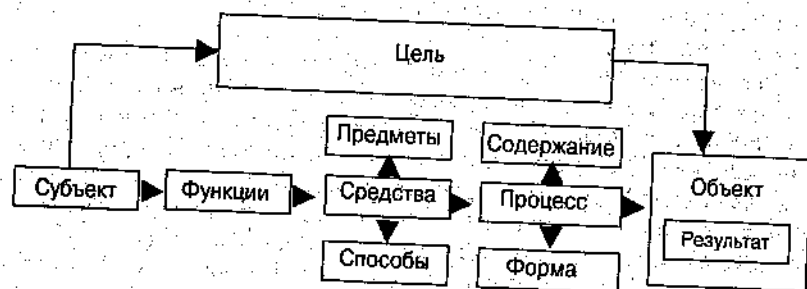
Таким образом, социально-педагогическая деятельность данного уровня исходит из проблем отдельного ребенка, который выступает ее непосредственным объектом, а основным субъектом деятельности является социальный педагог.

Кроме того, к субъектам социально-педагогической деятельности данного уровня могут быть отнесены преподаватели, обучающие студентов специальности социальная педагогика, а также ученые, ведущие исследования в области социального воспитания и развития детей и молодежи, социальной помощи, поддержки и защиты детства. Они обеспечивают, пусть и опосредованно, саму возможность эффективной работы социального педагога.

Отличительной особенностью социально-педагогической деятельности на данном уровне является то, что она имеет характер профессии, т. е. осуществляется как профессиональная деятельность.

Профессиональная деятельность — это деятельность, характеризующаяся систематичностью, постоянством определенного круга занятий, существование которых требует конкретных знаний, умений и навыков, приобретенных в результате специального обучения.

Любая профессиональная деятельность также имеет свою структуру, в которой могут быть выделены следующие компоненты: субъект (тот, кто ее осуществляет), объект (тот, для кого она специально организована, на что направлена), цель (к чему она стремится, какие задачи ставит перед собой), функции (какие при этом функции выполняются), средства (то, с помощью чего достигается ее цель), непосредственно процесс деятельности (он всегда имеет две неотъемлемые, взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны — содержание и форму), и ее результат, который представляет собой некое преобразование объекта (если нет изменения объекта, соответствующего цели, то, значит, нет и результата деятельности). Схематично это можно представить следующим образом:



Всякая схема упрощает суть изучаемого предмета. Кроме того, такие схемы всегда вариативны, т.е. могут быть построены иначе. Поэтому не следует придавать ей абсолютного значения. Но она дает наглядное представление о предмете, в чем и состоит ее познавательный смысл.

Последовательность перечисления компонентов в схеме не случайна. Любая деятельность осуществляется в направлении от субъекта к объекту, хотя объект является главным компонентом, определяющим содержание и каждого компонента, и деятельности в целом. Конкретное содержание компонентов структуры определяется характером, спецификой деятельности.

Разберем последовательно каждый элемент схемы, начиная с ее определяющего элемента — объекта, применительно к профессиональной деятельности социального педагога.

Объектом профессиональной деятельности социального педагога, как следует из его квалификационной характеристики, являются дети и молодежь, нуждающиеся в содействии и помощи в процессе их социализации. К этой категории относятся дети с педагогическими, психологическими, социальными отклонениями

от нормы, возникшими как следствие дефицита полноценного семейного и социального воспитания, а также довольно большое количество детей, имеющих физические, психические или интеллектуальные нарушения развития (слепые, глухонемые, больные детским церебральным параличом — ДЦП, умственно отсталые и др.). Все эти категории детей требуют особой заботы общества и государства. Но в то же время в той или иной мере в социально-педагогической помощи нуждаются все дети и молодежь, находящиеся в стадии активной социализации, для предупреждения возможных «сбоев» в этом сложном процессе.

Субъектом деятельности являются люди определенной профессии — социальные педагоги.

Профессиональных социальных педагогов, имеющих диплом об окончании среднего или высшего профессионального учебного заведения по специальности «социальная педагогика», пока в нашей стране не так много. Гораздо больше людей, которые работают в должности социального педагога, но не имеют специального профильного образования. Кроме того, в настоящее время есть немало людей, профессионально занимающихся социально-педагогической деятельностью по зову своей души и сердца в рамках различных общественных и благотворительных организаций. Их называют волонтерами или добровольцами.

Профессиональная цель деятельности социального педагога в обществе легче всего выявляется от противного. Если процесс социализации ребенка проходит успешно, то он не нуждается в профессиональной помощи социального педагога. Необходимость в ней возникает там и тогда, где и когда семья и школа не обеспечивают необходимое развитие, воспитание и образование ребенка, в результате чего он начинает испытывать определенные затруднения в своей жизнедеятельности, крайним выражением чего становится появление в обществе «социально выпадавших» детей.

Содержательно задачу деятельности социального педагога соответственно можно определить как содействие и помощь в интеграции ребенка в общество, в его развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении, иными словами — в его социализации. По сути дела, эта деятельность направлена на изменение тех обстоятельств в жизни ребенка, которые характеризуются отсутствием чего-либо, зависимостью от чего-либо или потребностью в чем-либо.

Следовательно, целью деятельности социального педагога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских,

педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.

Прежде чем реализовать цель своей деятельности, социальный педагог должен хорошо представлять особенности развития ребенка и среду, в которой он развивается. Особо следует подчеркнуть то, что ребенок, как правило, не может сам осознать свои проблемы и объяснить их социальному педагогу. Поэтому социальный педагог часто оказывается перед необходимостью самостоятельно выявлять факторы, негативно влияющие на ребенка, чтобы помочь ему.

Следует помнить и то, что, хотя ребенок является объектом деятельности социального педагога, однако в процессе деятельности социальный педагог и ребенок вступают в субъект-субъектные отношения, при которых ребенок является активным участником процесса решения своих проблем, когда это возможно, с помощью социального педагога или других специалистов.

Функции, которые социальный педагог выполняет в своей профессиональной деятельности, представляют собой относительно самостоятельные, различные по характеру, но в то же время тесно взаимосвязанные виды деятельности, которые в совокупности обеспечивают достижение целей и качественных результатов профессиональной деятельности.

Такие функции, как правило, формулируются в должностных инструкциях социальных педагогов в конкретных социальных службах. Их выделяют исследователи в своих научных работах, авторы учебников и учебных пособий по социальной педагогике, а также преподаватели профессиональных учебных заведений в рамках разработанных ими учебных курсов, в которых раскрывается сущность этой профессии. При этом функции социального педагога, выделяемые разными авторами и в разных источниках, могут значительно различаться и по количеству, и по названиям, и по содержанию.

К числу наиболее общепризнанных, выделяемых большинством исследователей и руководителей сферы социальной педагогики, можно отнести следующие:

- **диагностическая** — изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности ребенка, семьи, условий жизни, стилей воспитания, характера социальных проблем и постановка «социального диагноза»;

- **воспитательная, или образовательно-воспитательная** — обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и молодежи, а также семьи с привлечением всех воспитательных средств и возможностей со-

циума и микросреды; осуществление социально-педагогического сопровождения образовательного и воспитательного процесса ребенка, имеющего проблемы; осуществление патронажа неблагополучных семей и семей групп риска, проведение работы с родственниками детей, опекунами, будущими усыновителями; осуществление консультационных, информационных, образовательных услуг по обеспечению семьи и детей информацией по вопросам социальной защиты; педагогическое просвещение родителей и детей; обучение их социальным знаниям и умениям, проведение профориентационной работы; формирование педагогической культуры родителей;

- **организационная** — организация различных видов социально-значимой деятельности (спортивной, учебной, досуговой, трудовой и др.) детей и взрослых, направленных на развитие творческого потенциала личности, семейного досуга, социальных инициатив, реализацию социальных проектов и социально-педагогических программ, участие в их разработке и утверждении; содействие организации социальных служб для детей и молодежи по месту жительства;

- **прогностическая** — прогнозирование развития событий, процессов, происходящих в семье, группе людей, выработка определенных моделей социального поведения, прогнозирование результатов процесса социального развития ребенка, конкретного микросоциума;

- **профилактическая, или предупредительно-профилактическая** — учет и приведение в действие социально-правовых, юридических и психологических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений; осуществление правового просвещения несовершеннолетних и молодежи; содействие в подготовке молодежи к семейной жизни; организация работ по профилактике здорового образа жизни;

- **социально-терапевтическая, или коррекционно-реабилитационная** — осуществление социотерапевтической помощи нуждающимся, коррекции асоциального поведения детей и подростков, стилей семейного воспитания, межличностных отношений (особенно в тех семьях, где существует насилие над ребенком); помощь ребенку в адаптации и социальной реабилитации;

- **организационно-коммуникативная, или посредническая** — активизация различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней; осуществление взаимодействия между несовершеннолетним и педагогическим коллективом образовательного учреждения, семьей, специалистами различных социальных

служб, ведомств (медицинских, образовательных, культурных, спортивных, правовых учреждений), административных органов, благотворительных и общественных организаций; посредничество в разрешении конфликтных ситуаций; содействие в вопросах трудоустройства несовершеннолетних, обеспечения жильем, материальными пособиями и льготами; вовлечение добровольных помощников, населения микрорайона в работу с детьми и молодежью;

• **охранно-защитная, или правозащитная** — использование законов и правовых актов, направленных на оказание помощи и поддержки детям и молодежи, членам их семьи, для защиты их имущественных и гражданских прав; отстаивание юридических и финансовых интересов детей перед государственными, общественными, производственными структурами; представление интересов несовершеннолетних в органах милиции или суде; содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на несовершеннолетних;

• **исследовательская, или организационно-методическая** — проведение аналитической работы с нормативными, организационными и др. документами; разработка программ, методик, технологий деятельности; подготовка методических материалов; осуществление обмена опытом специалистов, участие в конференциях, семинарах и др.; организация научно-практических исследований по проблемам профессиональной деятельности.

Любая деятельность осуществляется с помощью каких-либо *средств*. Используемые в деятельности средства весьма многообразны. В то же время они могут быть подразделены на два основных вида:

1) орудия, приспособления и другие предметы, необходимые для осуществления деятельности;

2) способы деятельности.

Под способом деятельности понимается совокупность приемов и методов деятельности, обеспечивающих ее результат.

В самом общем смысле *метод* — это способ достижения поставленной цели, определенным образом упорядоченная деятельность.

Методы вырабатываются в практике и закрепляются посредством многократного воспроизведения в опыте множества людей. Такие уже отработанные человечеством и многократно проверенные способы деятельности позволяют сделать ее более рационально организованной и целенаправленной, поскольку каждый метод предполагает получение результата вполне оп-

ределенного рода и позволяет субъекту деятельности избежать лишних, ненужных действий.

При этом следует различать *методы познания*, которые применяются в научно-исследовательской деятельности и являются ведущим средством научного изучения, осмысления действительности, и *методы деятельности*, которые используются в процессе практического преобразования человеком окружающего мира.

Более подробно и те, и другие будут рассмотрены далее в соответствующих главах.

Выбор тех или иных средств деятельности определяется ее содержанием и формой. При этом важно, чтобы социальный педагог хорошо представлял, какие средства есть и могут быть в его арсенале для успешного решения профессиональных социально-педагогических задач.

Содержание и формы профессиональной деятельности социального педагога определяются его функциями.

Поскольку деятельность социального педагога связана с диагностикой проблем ребенка и среды, он должен знать и уметь применять различные диагностические методики (психологические, педагогические, социологические) или же уметь обращаться за помощью к специалистам, которые могут квалифицированно поставить тот или иной диагноз (психологам, юристам, медицинским работникам и др.).

В зависимости от диагноза и общих целей воспитания и развития ребенка социальный педагог должен уметь прогнозировать условия, обеспечивающие его оптимальное развитие; уметь выбирать методы и средства, позволяющие достичь намеченных результатов. Вполне вероятно, что многие проблемы (улучшение здоровья, материального положения) социальный педагог не сможет решить сам. В этом случае он должен уметь выступать посредником в координации усилий разных специалистов (психолога, медицинского работника, специалиста по социальной работе, юриста и др.), а также ведомств и административных органов (образования, здравоохранения, социальной защиты и др.) для комплексного разрешения проблем ребенка.

Одним из важных направлений деятельности социального педагога является защита провозглашенных Конвенцией ООН прав ребенка на жизнь и здоровое развитие, на образование и свободное выражение своих взглядов, на защиту от любого вида дискриминации и др.

Следующим направлением деятельности социального педагога (как работающего непосредственно с клиентом — ребенком, так и в органах управления различных ведомств) является

участие в разработке и реализации социальных проектов и программ, частных инициатив, содействующих полноценному развитию ребенка.

При осуществлении своих функций в процессе профессиональной деятельности социальные педагоги должны уметь оказывать разные *виды помощи*. К ним относятся:

— *социально-информационная помощь*, направленная на обеспечение детей информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг;

— *социально-правовая помощь*, направленная на соблюдение прав человека и прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий различных категорий детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым, гражданским вопросам;

— *социально-реабилитационная помощь*, направленная на оказание реабилитационных услуг в социальных службах по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья нуждающихся в ней детей;

— *социально-бытовая помощь*, направленная на содействие в улучшении бытовых условий детей, проживающих в семьях группы риска;

— *социально-экономическая помощь*, направленная на оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, на материальную поддержку сирот, выпускников детских домов;

— *медико-социальная помощь*, направленная на уход за больными детьми и профилактику их здоровья, профилактику алкоголизма, наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей группы риска;

— *социально-психологическая помощь*, направленная на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в которых развивается ребенок, предупреждение и преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций во взаимоотношениях детей с родителями, сверстниками, учителями; устранение негативных воздействий дома, в школьном коллективе, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личностном самоопределении;

— *социально-образовательная помощь*, направленная на обучение и просвещение детей, а также родителей и других лиц, оказывающих влияние на их развитие и социализацию, по вопросам воспитания, социальной защиты и др.

Все эти виды социальной помощи могут реализовываться в разных *формах*: заочных, очных, стационарных, комплексных.

При этом помощь может оказываться опосредованно, непосредственно кратко временно, непосредственно продолжительно, непосредственно многопрофильно.

К заочным формам помощи относится общение с подопечным (ребенком, молодым человеком) и окружающими его людьми посредством переписки или телефонного разговора. К учреждениям, использующим заочные формы оказания помощи, относятся информационные службы и телефоны доверия, в том числе специализированные информационно-консультативные службы для детей-инвалидов, наркоманов, алкоголиков и др.

Очные формы предоставления услуг предусматривают кратковременное общение социального педагога с подопечными, например, при посещении им центра реабилитации, кризисного центра, центров по профориентации, детской биржи труда и др.

Стационарная форма социально-педагогических услуг предусматривает длительное наблюдение за ребенком, молодым человеком в специально для этого созданных условиях, например, в приютах, интернатах, домах ребенка, кризисных центрах и др.

Комплексная форма оказания помощи предусматривает взаимодействие подопечного с несколькими специалистами, которые изучают различные аспекты (социальные, правовые, психологические и др.) его проблемы, периодически собирают консилиум для ее разрешения. Данная форма оказания услуг характерна для специализированных учреждений комплексной помощи: центров семьи и детства, центров реабилитации и др.

Общее представление о социально-педагогической деятельности как особой системе имеет большое практическое значение. Какой бы вид социально-педагогической деятельности не пришлось рассматривать (патронаж семьи, социальная реабилитация детей с проблемами, социальная защита детей-сирот и др.), всякий раз необходимо определить особенности объекта, сформулировать цели деятельности, выбрать соответствующие средства, определить ее конкретное содержание. Одним словом, обозначенный набор компонентов системы социально-педагогической деятельности является необходимым, очень важно их осознать и целенаправленно выстраивать. Исключение одного из них ведет к нарушению, ослаблению, а то и к разрушению системы в целом. В этом случае потраченные в деятельности усилия не дадут ожидаемого результата.

Профессионально-личностная характеристика социального педагога. Основу для успешного выполнения любой профессиональной деятельности обеспечивают те профессиональные

знания, умения и навыки, которые предусмотрены квалификационной характеристикой и приобретаются в процессе обучения в профессиональном учебном заведении. Однако, как показывает практика, этого недостаточно.

Успех деятельности специалиста, а значит, его удовлетворенность своей профессией и желание в ней оставаться и совершенствоваться, определяются еще и такими его сущностными характеристиками, как *профессиональная компетентность* и *профессионализм*. Их приобретение во многом зависит не столько от качества полученного человеком профессионального образования, сколько от его личностных особенностей и возможностей (способностей, желаний, наклонностей, жизненных установок и др.).

Проблема профессиональной компетентности является предметом изучения отечественных и зарубежных ученых различных областей наук: психологии, педагогики, социологии и др. Особенно остро эта проблема встала в связи с принятием правительством Российской Федерации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», в которой ключевыми понятиями выступают компетенция и компетентность.

Согласно Толковому словарю русского языка слово компетентность происходит от латинского — *competens*, что означает соответствующий, способный. *Компетентность* — это глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков.

Современные научные исследования показывают, что в понятие компетентности, помимо общей совокупности знаний, включаются также знание возможных последствий, конкретного способа воздействий, уровень умения и опыт его практического использования. Иначе говоря, компетентность — это не только наличие тех или иных теоретических и практических знаний, но и умение правильно ими распорядиться при исполнении своих профессиональных функций.

Профессиональная компетентность социального педагога представляет системообразующий фактор профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности, который обеспечивается совокупностью профессиональных знаний, умений и профессиональных качеств, позволяющих принимать ответственность за результаты труда и проектировать дальнейший профессиональный рост.

Основными составляющими профессиональной компетентности социального педагога являются следующие: *психолого-педа-*

гогическая, коммуникативная, исследовательская и управленческая компетентности.

1) *Психолого-педагогическая компетентность* формируется в процессе освоения психологии и педагогики. Психологическая компетентность социального педагога должна иметь достаточно высокий уровень, так как в процессе деятельности ему приходится решать общепсихологические, социально-психологические и другие проблемы.

2) *Коммуникативная компетентность* социального педагога представляет качество личности специалиста, обеспечивающее эффективное общение с клиентом, которое формируется в процессе освоения коммуникативных знаний, формирования коммуникативных умений и навыков, определяет гуманистическую позицию социального педагога.

3) *Исследовательская компетентность* предполагает сформированность исследовательских умений, которые включают в себя аналитические, диагностические и проектировочные умения, что позволяет социальному педагогу проводить аналитическую работу с нормативными документами, разрабатывать программы, методики, технологии деятельности. Данный вид компетентности предполагает овладение социальным педагогом методами и формами научного мышления, развивает такие качества личности, как вдумчивость, пытливость ума, самостоятельность, инициативность, которые позволяют ему в дальнейшем сознательно, творчески относиться к своему труду, постоянно стремиться к самосовершенствованию в своей профессии.

4) *Управленческая компетентность* включает: теоретические знания и практические умения (социальный опыт) социального педагога, необходимые как для работы с конкретным ребенком, так и для организации социальной помощи и поддержки, в которой он нуждается. Базу этого вида компетентности составляют знания социологии, а также научных основ функционирования соответствующих государственных структур. Сюда также относятся знания проектирования системы социального воспитания и социальной защиты детства, основ теории организации управления.

Профессионализм как понятие еще пока отсутствует в большинстве словарей и энциклопедий. Однако ряд ученых считает, что профессионализм — это высокий устойчивый уровень знаний, умений и навыков, позволяющий достигать наибольшей эффективности в профессиональной деятельности. Это не только развитие способностей, но и глубокие и широкие знания в той области деятельности, в которой этот профессионализм проявляется, а также нестандартное владение умениями, которые необходимы

для успешного выполнения этой деятельности. Приобретается профессионализм только в практической деятельности: в учебной аудитории овладеть профессионализмом невозможно.

Профессионализм также рассматривается как своеобразная норма регуляции поведения и деятельности, накладывающая на субъекта деятельности определенные обязательства; он связан с индивидуальным стилем деятельности, с самореализацией личности, что, в свою очередь, подразумевает наличие высокого уровня мотивации относительно достижения высоких результатов. Следовательно, профессионализм как высокий стандарт профессиональной деятельности выражается, прежде всего, в стабильности и результативности деятельности и связан с индивидуальным стилем деятельности.

Кроме того, в любой профессии немаловажное значение имеют *личностные качества* специалиста, которые зачастую играют решающую роль в профессиональной деятельности, в достижении ее качественных результатов. Причем в разных профессиях актуализируются, т.е. приобретают особую значимость, разные качества личности. Именно поэтому один и тот же человек может быть успешным в одной профессии и оказаться профессионально непригодным — в другой.

С этой точки зрения обычно выделяют несколько групп качеств личности, в той или иной степени важных для осуществления специалистом профессиональной деятельности.

Прежде всего, выделяются те компоненты в личности, которых требует данная профессия. Такие качества называются *профессионально-значимыми*, поскольку они необходимы для успешного выполнения специалистом профессиональной деятельности.

Сложность в определении профессионально-значимых личностных характеристик социального педагога состоит в том, что социальная педагогика — относительно новая область педагогических знаний и только недавно получившая официальное признание сфера профессиональной деятельности. Тем не менее, ряд ученых исследуют личностные характеристики социальных педагогов, стремясь выделить их специальные способности и индивидуально-психологические особенности.

В качестве специальных способностей выделяют следующие: наблюдательность, способность быстро ориентироваться в ситуации, интуицию, эмпатию (способность представить себя на месте другого человека и понять его чувства, желания, идеи и поступки), рефлексия и самоконтроль.

Кроме того, социальный педагог должен обладать такими профессионально важными для всех специалистов социальной

сферы качествами, как общительность, ориентация на взаимодействие с людьми, доброта, любознательность, интерес к работе с людьми, твердость в отстаивании своей точки зрения, оптимизм, умение найти выход из спорных ситуаций, старательность, нервно-психическая устойчивость. Безусловно, к числу важнейших профессиональных качеств специалиста относятся коммуникативные качества, иначе говоря — умение общаться.

Определяя личностную характеристику социального педагога, важно помнить и то, что он работает в сфере «человек — человек», которая предполагает наличие у специалиста способности успешно функционировать в системе межличностных отношений.

Социально-педагогическая деятельность — многопрофильная и многоаспектная, но в какой бы сфере деятельности ни работал социальный педагог (от практика до управленца), ему придется работать с людьми, и в первую очередь — с детьми и молодежью. Поэтому его профессиональная успешность будет определяться не только интеллектом, но и особенностями нервной системы: эмоциональной устойчивостью и повышенной работоспособностью в процессе общения, что позволит противостоять эмоциональной усталости в работе и развитию синдрома «эмоционального сгорания», выдерживать большие нагрузки в социально-педагогических, психолого-терапевтических и других специфических процессах.

Особенности эмоциональной сферы предполагают эмоциональную стабильность, преобладание положительных эмоций, отсутствие тревожности как черты личности, способность переносить психологические стрессы.

Кроме того, специфика профессиональной деятельности социального педагога обуславливает высокую значимость для представителей этой профессии определенных *духовно-нравственных качеств*.

Совершенно очевидно, что далеко не каждый человек как личность пригоден для социально-педагогической работы. Основным фактором здесь является система ценностей человека, которая, в конечном счете, определяет его профессиональную пригодность и эффективность практической деятельности.

Ценности — это устойчивые представления, убеждения о людях, их целях, способах достижения целей и предпочтительных условиях жизни. Проще говоря, это идеальные представления о том, каким должен быть мир и какова норма человеческого поведения в этом мире. В профессии ценности определяют, как специалист думает о том, что ему следует делать, что необходимо делать в его интересах, и что он делает в действительности.

Профессиональные ценности ориентируют социального педагога на выполнение и соблюдение определенных обязанностей, на профессиональную ответственность за свою деятельность.

Базисной ценностью в деятельности социального педагога является *ценность человеческой жизни*, поэтому важным элементом деятельности специалиста является активная позиция по изменению и улучшению жизни подрастающего поколения.

Социальные педагоги, как правило, имеют дело с человеческими проблемами, трудностями, поэтому следующей важной ценностью в данной профессии является *уважение человеческого достоинства*, независимо от различия по расовому, этническому, сексуальному, общественному, возрастному, языковому, политическому, социально-экономическому, религиозному признакам, способностей, вклада в общественное развитие, личных характеристик, состояния или статуса того человека, с которым специалисту приходится работать. Поэтому, реализуя принцип социальной справедливости, социальный педагог должен гуманно относиться к каждому ребенку, молодому человеку или взрослому, кто оказался в трудной жизненной ситуации.

Специфика профессиональной деятельности социальных педагогов заключается в том, что они призваны оказывать помощь тем, чьи физические, психологические, социальные или моральные ресурсы недостаточны, возможности — невелики, а способности самостоятельно разрешить свои трудности — неудовлетворительны. Поэтому *благополучие людей*, имеющих проблемы, также является ценностью профессии. Это означает, что социальным педагогам необходимо активно стремиться не только к помощи конкретному человеку, но и к изменению неблагоприятной общественной социальной ситуации, в которой он оказался.

Оказывая помощь, социальный педагог всегда должен предвидеть последствия своей деятельности. Поэтому еще одной важной ценностью является *социальная ответственность*. Социальная ответственность проявляется в готовности и способности социального педагога добровольно стремиться к реализации общественно значимых целей.

Кроме того, ценностью социально-педагогической деятельности является потребность социальных педагогов *служить своей профессией* на благо окружающим.

На основе ценностей каждый профессионал или профессиональная группа вырабатывает определенные *ценностные ориентации*, выражающие нацеленность личности или социальной группы на то, что она считает значимым для себя. Ценностные ориентации образуют основу сознания и поведения личности и непосредственно влияют на ее развитие.

Основными ценностными ориентациями социального педагога, вытекающими из системы ценностей этой профессии и определяющими его поведение в профессиональной деятельности и отношение к окружающему миру, являются:

- уважение и признание достоинства личности человека;
- принятие его таким как он есть;
- признание многообразия и неповторимости его личности;
- признание права человека на самоопределение в той мере, в какой это не создает угрозы его собственной личности или окружающим, на реализацию своих потенциальных возможностей и права на ошибку;
- не осуждающее отношение к человеку;
- вера в человеческую способность к изменению, улучшению, развитию;
- реализацию права личности на поддержку со стороны ближайшего окружения и общества.

Психологи в качестве базовой характеристики личности выделяют также ее *направленность*, которая, помимо ценностных ориентаций, включает мотивы профессиональной деятельности специалиста (намерения, интересы, склонности, призвание), его профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), профессиональное самоопределение.

Личность социального педагога как профессионала отличает его *гуманистическая направленность*. Именно эта характеристика помогает в профессиональном становлении, развитии, саморазвитии других характеристик и качеств, необходимых для эффективной социально-педагогической деятельности. Для социального педагога характерна ориентация на личность клиента как высшую ценность, осознание и принятие самоценности личности клиента, ее неповторимой индивидуальности и творческой сущности.

Гуманистическая направленность личности социального педагога включает интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждение, что является мощным стимулом для последующей мотивации к профессиональной деятельности. Гуманистическая направленность личности заложена в характеристике «Я-образа» социального педагога.

Известно, что решающую роль в развитии человека имеют его представления о самом себе — «Я-концепция», центральным звеном которой является самоценность. Принятие собственной «самости» — предпосылка к более полному и адекватному восприятию других людей. Поэтому «Я-образ» социального педагога должен включать положительное отношение к само-

му себе, высокую положительную самооценку, принятие себя, ожидание позитивного отношения со стороны партнера. Особенностью «Я-образа» является высокая адаптивность социального педагога, предполагающая открытость в общении, способность принять другого человека, желание оказать ему помощь, поддержку, защиту, малая степень внушаемости.

Различают разные формы гуманистической направленности: влечение (маловыраженная потребность к занятию социально-педагогической деятельностью); желание (осознанное стремление социального педагога к социально-педагогической деятельности); идеал (стремление к конкретному образу); мировоззрение (система взглядов, представлений и понятий о мире, его закономерностях, об окружающих человека явлениях, природе и обществе); убеждения (высшая форма направленности личности социального педагога).

Для становления социального педагога как профессионала гуманистическую направленность его личности необходимо развить до гуманистической системы мировоззрения и убеждений в необходимости оказания помощи человеку, изменения его ситуации. А это развитие возможно только через развитие нравственно-гуманистических качеств личности социального педагога, таких как альтруизм, доброта, справедливость, терпимость, порядочность, ответственность, долг, честь, достоинство и т. д.

Обобщая и систематизируя личностные качества, значимые для профессии социального педагога, можно их подразделить на четыре группы.

Первая группа — *нравственно-гуманистические качества*, обусловленные спецификой данного вида профессиональной деятельности: любовь к людям, гуманность, доброжелательность, альтруизм, терпимость, ответственность, долг, честь и др.

Вторая группа — *психологические характеристики*, обеспечивающие профессиональную пригодность к данному виду деятельности: высокий уровень протекания психических процессов, устойчивые психические состояния, высокий уровень эмоциональных и волевых характеристик.

Третья группа — *психоаналитические качества*, создающие основу для совершенствования социального педагога как профессионала (самоконтроль, самокритичность, самооценка), а также качества, отражающие стрессоустойчивость (психофизическая тренированность, саморегуляция).

Четвертая группа — *психолого-педагогические качества*, обеспечивающие установление эффективных взаимоотношений со всеми объектами и субъектами деятельности (коммуника-

бельность, эмпатичность, терпимость, перцептивность, визуальность, красноречивость, тактичность).

Первая группа качеств — нравственно-гуманистическая — является определяющей. Важное место занимает здесь альтруизм — способность делать добро другому человеку, независимо от его происхождения, веры, социального статуса, приносимой им пользы обществу. Альтруистическая установка, входящая в личностные качества, часто предъявляет к социальному педагогу высокие требования — умение подняться над своими собственными желаниями и потребностями и отдать безусловный приоритет нуждам ребенка.

Следующая группа качеств представляет психологические характеристики личности, определяющие способность к данному виду деятельности. Для социального педагога значимы определенные требования к психическим процессам: восприятию, памяти, воображению, мышлению; психическим состояниям: усталости, апатии, стрессу, тревожности, депрессии, вниманию как части сознания; эмоциональным (сдержанность) и волевым (настойчивость, последовательность) характеристикам.

Психологическое несоответствие требованиям профессии особенно сильно проявляется в трудных, кризисных ситуациях, когда требуется собранность и мобилизация всех внутренних ресурсов для решения возникшей проблемы. В работе с людьми психологические требования базируются на собранности и внимательности, понимании другого, проявлении таких волевых качеств, как терпение, самообладание. Без этих ведущих характеристик психики невозможна эффективная работа в данной профессии.

Третья группа связана с психоаналитическими качествами, такими как самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков, самоанализ своей деятельности, а также со стрессоустойчивыми качествами — физическая тренированность, самовнушаемость, умение переключаться и управлять своими эмоциями.

К четвертой группе качеств относятся: коммуникабельность (способность быстро устанавливать контакт); эмпатичность (сопереживание; проникновение в мысли, чувства других людей); визуальность (внешняя привлекательность); красноречивость (умение внушать и убеждать); перцептивность (восприятие человека человеком).

Выделенные профессионально-личностные характеристики в совокупности составляют «профессиональный портрет» социального педагога, позволяющий представить, личность какого типа является наиболее профессионально пригодной для социально-педагогической деятельности.

С другой стороны, опираясь на данные характеристики, можно также выделить и качества, свойства личности, отражающие «противопоказания» к социально-педагогической деятельности. К ним относятся: вспыльчивость, нервозность, равнодушие, жесткость, грубость, злость, безответственность, категоричность, конфликтность, брезгливость, неприязнь к больным, немощным; агрессивность, психическое и физическое нездоровье, корысть.

Кроме того, значимые для социального педагога профессионально-личностные качества могут выступать основанием для разработки «этического кодекса» этой профессии, в который должны войти также этические принципы деятельности, нормы этических отношений с клиентом, его родными и ближайшим окружением; нравственные обязанности социального педагога по отношению к обществу и государству; этические аспекты проведения исследований в области социальной педагогики.

Ранняя диагностика профессионально-личностных качеств у будущего специалиста — важная составная часть его допрофессиональной подготовки. В профессиональном же образовании необходима разработка соответствующих методик развития этих качеств у студентов.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое квалификационная характеристика? Каковы должностные обязанности и функции социального педагога?
2. Каковы характерные отличия деятельности социального педагога и деятельности учителя?
3. Какова структура социально-педагогической деятельности? На каких уровнях она реализуется?
4. Какова содержательная характеристика каждого элемента деятельности социального педагога?
5. Каковы наиболее важные профессионально-личностные качества социального педагога? Дайте классификацию этих качеств.

Литература

1. Мардахаев Л.В. Введение в социальную педагогику. М., 1996.
2. Нагавкина Л.С., Крокинская О.К. Социальный педагог: Введение в должность: Сб. материалов. СПб., 2000.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2001.
4. Рабочая книга социального педагога / Под ред. Н.Ф. Масловой. Орел, 1995.
5. Сластенин В.А., Грачев В.В. Социальный педагог: Учебно-метод. материалы. М., 1991.

Глава 3

СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Учреждения сферы образования. Система социальных служб для молодежи. Учреждения системы социальной защиты населения. Перспективы развития сферы профессиональной деятельности социального педагога.

Учреждения сферы образования. Сфера образования — это область жизнедеятельности людей, в которой осуществляется их обучение, воспитание и просвещение. Эта сфера, играющая в современном обществе чрезвычайно важную роль, по своей организации очень сложна и в каждом государстве имеет свои особенности.

В России ее организация выражается понятием «система образования», которая, согласно нормативному определению, представляет собой совокупность следующих взаимодействующих элементов:

- государственных образовательных стандартов и образовательных программ;
- сети образовательных учреждений;
- органов управления образованием.

Отношения между этими элементами регулируются Федеральными законами «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также множеством других законодательных актов и подзаконных, нормативных документов.

Как было показано ранее, введение института социальной педагогики в нашей стране первоначально было ориентировано именно на сферу образования. Поэтому должность социального педагога была официально установлена в образовательных учреждениях.

Под образовательным учреждением понимается учреждение, осуществляющее образовательный процесс, т. е. реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными и негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

В связи с тем, что образовательные учреждения реализуют различные образовательные программы и работают с учащимися (воспитанниками) разного возраста, уровня подготовки и способностей, различают образовательные учреждения нескольких типов:

- дошкольные;
- общеобразовательные;
- профессиональные;
- дополнительного образования;
- специальные (коррекционные) для детей с отклонениями в развитии;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Типы образовательных учреждений подразделяются на несколько видов.

На сегодняшний день деятельность социального педагога осуществляется в образовательных учреждениях различных типов и видов. Рассмотрим типы образовательных учреждений и выделим те их виды, в которых на практике работают социальные педагоги.

Дошкольные образовательные учреждения включают в себя следующие нормативно установленные виды учреждений: детский сад; детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и др.); детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников; детский сад присмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур; детский сад комбинированного вида (общеразвивающие, компенсирующие и оздоровительные группы в комплексе); центр развития ребенка — детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников.

Должность социального педагога возможна в любых типах дошкольных учреждений. Однако в 2002 г. Министерством образования РФ было официально рекомендовано ввести должность социального педагога пока только в *детских садах компенсирующего вида*. Основной целью деятельности социального педагога в данном учреждении является интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии.

Общеобразовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста могут быть трех видов: на-

чальная школа — детский сад; начальная школа — детский сад компенсирующего вида; прогимназия.

Среди образовательных учреждений данного типа должность социального педагога введена только в *начальной школе — детском саду компенсирующего вида*, где находятся дети с отклонениями в физическом и психическом развитии. Цель деятельности социального педагога в таком учреждении — адаптировать детей к условиям начальной школы и помочь им освоить образовательную программу.

Общеобразовательные учреждения — количественно самая многочисленная группа учреждений сферы образования, охватывающая большую часть детей. Эти учреждения подразделяются на следующие виды:

- начальная общеобразовательная школа;
- средняя общеобразовательная школа;
- средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов;
- гимназия;
- лицей.

Министерство образования РФ в «Методических рекомендациях по формированию штатной численности работников общеобразовательной школы», разработанных в 2000 г., рекомендовало вводить должность социального педагога во все типы общеобразовательных учреждений.

Однако Закон РФ «Об образовании» допускает определенную самостоятельность каждого образовательного учреждения в формировании штата своих работников, поэтому любое образовательное учреждение самостоятельно формирует свое штатное расписание. Допускается также в штатное расписание вместо одних должностей вводить другие. Кроме того, образовательные учреждения могут содержать некоторые должности за счет средств, полученных от юридических и физических лиц, либо доходов от собственной деятельности.

В результате в практике образования реально сложилась такая ситуация, что любое образовательное учреждение само решает — нужен им социальный педагог или его функции могут выполнять другие специалисты. Поэтому, несмотря на рекомендации Министерства образования РФ, в настоящее время в одних школах существует социальный педагог, а в других — нет (при этом функции социального педагога могут выполнять завуч по правовым вопросам, педагог-организатор или другие специалисты).

Тем не менее, на сегодняшний день общеобразовательные учреждения являются самым распространенным местом работы социального педагога. Основной задачей социального педагога

в них является социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и образовательным учреждением.

Практически социальный педагог в общеобразовательных учреждениях:

- выявляет неблагополучные семьи, проводит работу с родителями и детьми, у которых есть социальные проблемы (непосещение школы, пристрастие детей к табаку, алкоголю, наркотическим веществам, уход ребенка из дома, малообеспеченность семьи, хулиганство и т. п.);

- осуществляет социально-педагогическое сопровождение образовательного и воспитательного процесса в школе и по месту жительства учащихся;

- организует социально-значимую деятельность взрослых и детей;

- координирует работу по решению социальных проблем ребенка через взаимодействие со сверстниками, родителями, учителями, специалистами социальных служб, молодежными службами занятости;

- осуществляет социальную защиту личности ребенка в школе и по месту жительства;

- помогает в трудоустройстве несовершеннолетних.

Конкретные направления и приоритеты в деятельности социального педагога в каждом образовательном учреждении определяются его руководством с учетом специфики самого учреждения, местных условий и потребностей, социальной специфики территории и микрорайона и т. д.

К *вечерним (сменным) общеобразовательным учреждениям* относятся открытая (сменная) общеобразовательная школа; центр образования; вечерняя (сменная) общеобразовательная школа при исправительных учреждениях и воспитательных колониях. В этих учреждениях на сегодняшний день социальные педагоги не работают, хотя потребность в них несомненна.

Общеобразовательные школы-интернаты имеют следующие видовые разновидности: школа-интернат начального общего образования; школа-интернат основного общего образования; школа-интернат среднего (полного) общего образования; школа-интернат среднего (полного) общего образования с углубленным изучением отдельных предметов; гимназия-интернат; лицей-интернат.

Значительная часть образовательных учреждений интернатного типа, за исключением интернатов творческой направленности (балетных, художественных и др.), предназначена для

детей, имеющих те или иные социальные проблемы, имеющих отклонения в эмоциональном развитии и нарушении социальных контактов, склонных к зависимому поведению, нуждающихся в защите своих прав и т. д.

Социальные педагоги работают во многих интернатных учреждениях такого рода, где они оказывают несовершеннолетним помощь в развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении, выявляют проблемы ребенка и его социального окружения, выступают посредником в координации усилий разных специалистов, а также ведомств и административных органов (образования, здравоохранения, социальной защиты и др.) для комплексного решения проблем ребенка, обеспечивают защиту прав ребенка, участвуют в разработке социальных программ комплексного развития несовершеннолетних.

Относительно новым видом общеобразовательного учреждения является *кадетская школа*, которая может быть организована и как обычная дневная школа, и как школа-интернат. Социальный педагог, работающий в учреждении данного типа, в основном, занимается организацией военно-патриотического воспитания кадетов, решает материальные, бытовые, правовые вопросы, касающиеся учащихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также из малообеспеченных семей, организует социально значимые мероприятия с привлечением заинтересованных сторон (администрации, родителей, общественных организаций, спонсоров).

Существуют еще похожие типы учреждений, занимающиеся военной подготовкой детей. Это — общеобразовательная школа-интернат с первоначальной летной подготовкой, суворовское военное, нахимовское военно-морское училище, кадетский (морской кадетский) корпус. Однако, как показывает практика, социальные педагоги там не работают.

К системе образования относится также такой тип учреждения, как *оздоровительное общеобразовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении*. В таких учреждениях дети проходят курс лечения разной длительности и одновременно, чтобы не отстать от своих сверстников, продолжают образование. Причем образовательный процесс строится с учетом возможностей здоровья обучающихся. Установлено несколько видов образовательного учреждения данного типа: санаторно-лесная школа; санаторная школа-интернат и санаторный детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

По рекомендации Министерства образования РФ, социальный педагог необходим в *санаторном детском доме для*

детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Помимо социальной адаптации и реабилитации таких детей важное место в его деятельности занимает профилактика здорового образа жизни и реализация оздоровительных программ.

Особую группу учреждений образования составляют образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Они представлены в российской системе образования множеством различных видов, таких как дошкольный детский дом (для детей раннего и дошкольного возраста — от 1,5 до 7 лет); смешанный детский дом (для детей школьного и дошкольного возраста); детский дом-школа (для детей дошкольно-школьного возраста); школа-интернат; специальный коррекционный детский дом для детей с отклонениями в развитии; специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с отклонениями в развитии.

Данные учреждения создаются для детей с сохранным интеллектом и детей с отклонениями в развитии с целью создания благоприятных условий, приближенных к домашним, обеспечения социальной защиты, медико-психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации воспитанников.

Во всех учреждениях этого типа, согласно документу «Рекомендации Министерства образования РФ по формированию штатной численности работников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», должен работать социальный педагог.

Деятельность социального педагога в учреждениях для детей-сирот направлена на социальную защиту их прав, их социальную адаптацию и реабилитацию. Для реализации этих целей он осуществляет широкий спектр направлений деятельности:

- следит за соблюдением имущественных, гражданских и жилищных прав детей; отстаивает юридические и финансовые интересы воспитанников перед государственными, общественными, производственными структурами; ведет работу по соблюдению жилищных прав воспитанников;

- ведет работу с родственниками, знакомыми, опекунами, будущими усыновителями; восстанавливает юридический статус ребенка (ведет сбор документов, розыск родителей, взимание алиментов, оформление гражданства и др.); работает с семьями, взявшими детей под опеку; работает с детьми, от которых отказываются опекуны;

- организует правовое просвещение воспитанников;

- создает условия для профессионального самоопределения подростков и помогает им выбрать и поступить в подходящее учеб-

ное заведение; осуществляет сопровождение в период нахождения воспитанника в профессиональном училище, техникуме, вузе;

- осуществляет коррекцию межличностных отношений; помогает детям адаптироваться к жизни в детском доме и в других социумах; содействует формированию у воспитанников общей культуры, необходимых социальных знаний и умений;

- совместно со специалистами реализует социальную реабилитацию ребенка; осуществляет патронаж детей, нуждающихся в социально-медицинской помощи.

В системе отечественного образования есть также *специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным поведением*, которые имеют несколько разновидностей.

Специальная общеобразовательная школа и специальное профессиональное училище предназначены для несовершеннолетних в возрасте от 8 до 18 лет, совершивших правонарушения, нуждающихся в психологической, медицинской и социальной реабилитации, включая коррекцию поведения и адаптацию в обществе, с целью создания условий для получения ими начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа и специальное коррекционное профессиональное училище предназначены для детей и подростков с отклонениями в развитии (задержкой психического развития и легкими формами умственной отсталости), совершившими общественно опасные деяния.

Данные учреждения чаще всего существуют отдельно для мальчиков и девочек, но при определенных условиях создаются смешанные учреждения. При этом они могут быть открытого и закрытого типа.

Учреждение открытого типа выполняет функции профилактического учреждения и создается для детей и подростков с устойчивым противоправным поведением; подвергшихся любым формам психологического насилия; отказывающихся посещать общеобразовательные учреждения; испытывающих трудности в общении с родителями. В данный тип учреждений принимаются дети и подростки в возрасте от 8 до 18 лет при наличии заключений психолого-педагогической и медико-педагогической комиссии, рекомендации комиссии по делам несовершеннолетних по месту их жительства, заявления родителей и с согласия подростка старше 14 лет.

Учреждение закрытого типа создается для несовершеннолетних в возрасте от 11 до 18 лет, совершивших общественно опасные деяния, предусмотренные Уголовным кодексом РФ, нуждаю-

щихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода. Данный тип учреждения предусматривает временную изоляцию несовершеннолетних.

Социальный педагог совместно с другими специалистами (психологом, врачом и др.) данных учреждений с учетом физического, психического состояния несовершеннолетнего, а также его индивидуальных возможностей, пола, возраста разрабатывает психокоррекционные и реабилитационные программы, проводит профилактическую работу, организует социально-значимую деятельность и личное время воспитанников, оказывает им социально-правовую помощь. Также социальный педагог осуществляет связь со службами социальной защиты населения по месту жительства воспитанников, поддерживает связь с родителями (законными представителями) путем переписки, посещения их на дому, личных бесед, проведения родительских собраний.

Для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии (глухих, слепых, умственно-отсталых детей) существуют специальные (коррекционные) образовательные учреждения, которые могут быть трех видов: специальная (коррекционная) начальная школа — детский сад; специальная (коррекционная) образовательная школа; специальная (коррекционная) образовательная школа-интернат.

Несомненно, что во всех учреждениях данного типа необходима должность социального педагога. За рубежом, например, это считается очевидным. Однако в нашей стране, как показывает анализ реальной практики, в таких учреждениях социальные педагоги практически отсутствуют, так же как и отсутствуют штатные психологи.

В 1990-е гг. в системе отечественного образования появились учреждения нового типа — образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Они начали появляться в ответ на острейшие общественные потребности во многом стихийно, имели различную структуру, организационно-правовую форму, различные профили и наименования. В настоящее время их виды упорядочены и включают: центр диагностики и консультирования; центр психолого-медико-социального сопровождения; центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции; центр социально-трудовой адаптации и профориентирования; центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения; образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-медико-социальной помощи.

Практически во всех учреждениях данного типа есть социальные педагоги. В зависимости от вида и специфики учре-

ждения, содержательно их деятельность может значительно различаться.

Так, в центре психолого-медико-социального сопровождения социальные педагоги оказывают помощь детям, испытывающим трудности в усвоении образовательной программы; оказывают помощь образовательным учреждениям по вопросам обучения и воспитания детей с проблемами школьной и социальной адаптации; оказывают помощь родителям в решении проблемы дезадаптации ребенка; занимаются вопросами профилактики социально опасных заболеваний (наркомания, алкоголизм, суицид и др.).

Социальные педагоги, работающие в образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-медико-социальной помощи, в основном имеют дело с детьми в возрасте от 3 до 18 лет с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающимися посещать образовательные учреждения; имеющимися нарушениями эмоционально-волевой сферы; подвергшимися различным формам психического и физического насилия; вынужденным покинуть семью; несовершеннолетними матерями; детьми из семей беженцев, вынужденных переселенцев, а также пострадавших от техногенных катастроф. В таких учреждениях социальные педагоги осуществляют комплекс мероприятий по выявлению причин социальной дезадаптации детей и оказывают им социальную помощь, осуществляют связь с семьей, органами и организациями по вопросам трудоустройства детей и подростков, обеспечения их пенсиями, жильем и пособиями; проводят коррекционно-развивающую, профилактическую и оздоровительную работу с детьми; оказывают помощь в профориентации, получении профессии, трудоустройстве, последующей адаптации.

Кризисная социально-экономическая ситуация в стране в 1990-х гг. особенно негативно сказалась на развитии сферы внешкольного воспитания и досуга детей, учреждения которой в Законе РФ «Об образовании» (1992/1996) отнесены к типу образовательных учреждений дополнительного образования детей. На протяжении нескольких лет система таких учреждений была практически разрушена, многие из них сохранились только благодаря энтузиазму работников и их преданности своему делу.

Однако сегодня уже можно с уверенностью сказать, что эта образовательная сфера, значение которой для развития, социального воспитания и социализации детей невозможно переоценить, постепенно начинает восстанавливаться и развиваться. В настоящее время повсеместно в стране все более активно и

устойчиво работают различные профильные центры, дворцы и дома творчества детей, музыкальные, художественные и другие школы, клубы и станции, детские оздоровительно-образовательные лагеря.

Практически во всех перечисленных учреждениях с детьми работают педагоги, руководители кружков, воспитатели. Однако должности социального педагога в них не предусмотрены (хотя вводилась эта профессия, как мы помним, именно для системы внешкольного воспитания детей).

Лишь в некоторых учреждениях дополнительного образования детей, по инициативе руководства, в штат вводятся социальные педагоги.

Одной из таких структур является культурно-образовательный центр. Социальный педагог в таком учреждении составляет социальный паспорт микрорайона, выявляет образовательные и культурные потребности проживающего там населения; организует культурно-досуговую, общественно-полезную, спортивно-оздоровительную деятельность среди населения; организует оказание благотворительной помощи и поддержки малообеспеченным семьям, людям с ограниченными возможностями и одиноким престарелым людям; участвует в проведении общественных собраний жителей микрорайона; разрабатывает и реализует социальные проекты; координирует взаимодействие коллективов центра с населением микрорайона и другими структурами.

Социальные педагоги привлекаются также, например, к работе в оздоровительно-образовательных лагерях для детей, пострадавших от техногенных катастроф и военных действий. Наряду с психологической реабилитацией таких детей, в условиях лагеря проводятся учебные занятия, оказывается помощь по восстановлению связей с родителями, родственниками.

Образовательные учреждения дополнительного образования детей на современном этапе развития включают и новые направления работы.

Одним из таких направлений являются *группы кратковременного пребывания*. В них социальный педагог работает, в основном, с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Эти группы бывают дневные, вечерние, выходного дня. Иногда это может быть уход и присмотр за детьми на несколько часов. Социальный педагог проводит развивающие занятия, спортивно-оздоровительные мероприятия, учит детей взаимодействию в коллективе сверстников, обучает родителей общению со своими детьми и развивающим методикам.

Его деятельность также предусматривает и оказание услуг родителям, дети которых не посещают школу и детский сад,

в развитии индивидуальных способностей детей, подготовке их к школе, оказании помощи в воспитании и образовании ослабленных, часто болеющих детей, плохо адаптирующихся в коллективе.

Местом работы социального педагога в некоторых городах становятся также *компьютерные клубы*, которые получили в последние годы большое распространение по всей стране. Хотя это, в основном, частные организации, но муниципальные органы, контролирующие их деятельность, нередко просят ввести в «Положение о компьютерных клубах» должность социального педагога. Это связано с тем, что компьютерные клубы — одно из внешкольных учреждений, где многие дети и подростки проводят практически все свое свободное время. Поэтому очень важно, чтобы это время было организовано с пользой для детей.

Предусматривается, что социальные педагоги в компьютерных клубах должны контролировать информацию, к которой дети получают доступ, ограничивать просмотр фильмов и использование игр, которые пропагандируют зло и насилие, рекомендовать развивающие образовательные программы, содержательно формировать программное обеспечение клуба. Кроме того, в их обязанности должен входить контроль за поведением детей в клубе (чтобы дети не распивали спиртные напитки, не курили и т. д.). Важная часть работы — это ведение списков постоянных посетителей, где собирается информация о ребенке: школе, учебной смене, интересах ребенка, пожеланиях родителей о времени нахождения ребенка в клубе и т. д.

К образовательным учреждениям начального профессионального образования относятся профессиональное училище, профессиональный лицей и вечернее (сменное) профессиональное училище. Несмотря на то, что контингент этих образовательных учреждений включает немалое количество детей, имеющих те или иные социальные проблемы и относящихся к группам риска, в практике их работы должность социального педагога практически не встречается.

Тогда как в средних профессиональных (колледжи, техникумы) и высших профессиональных учебных заведениях (институты, академии, университеты), в которых рекомендациями Министерства образования РФ должности социального педагога не предусматриваются, напротив, на практике такие должности существуют, и социальные педагоги активно работают со студентами.

Деятельность социального педагога в учреждении среднего профессионального образования рассматривается через оказание социально-педагогической помощи детям группы риска

(выпускникам детских домов, малообеспеченным, детям с девиантным, т.е. отклоняющимся от нормы поведением, неуспевающим) через овладение социальными знаниями, умениями, нормами поведения. Обычно социальный педагог является одним из субъектов психолого-педагогической (психологической) службы, которая существует в учреждении.

Социальный педагог помогает учащимся привыкнуть к новой роли «студент», адаптироваться к новым условиям обучения. Он оказывает студентам помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками, осуществляет профилактику девиантного поведения, внедряет в образовательный процесс здоровьесберегающие технологии, обучает студентов, у которых есть проблемы с поведением, соблюдению социально принятых норм поведения в общении со взрослыми и сверстниками.

Одним из важных направлений работы в учреждениях среднего профессионального образования является работа с наиболее уязвимыми группами учащихся — выпускниками детских домов. Деятельность социального педагога направлена на выявление таких детей, защиту их прав, устройство, контроль за условиями их обучения, проживания, помощь в социальной реабилитации и адаптации, в трудоустройстве и обеспечении жильем. Кроме того, социальный педагог организует социально-полезную деятельность, досуг студентов, вовлекает их в систему дополнительного образования, обучает правовой грамотности, консультирует по правовым вопросам, обеспечивает контроль за соблюдением их прав и обеспечением социальных гарантий.

В некоторых высших учебных заведениях также на сегодняшний день работают социальные педагоги. Их сфера деятельности ограничена, в основном, работой в общежитии. Социальный педагог, реализуя свои должностные обязанности, организует воспитательную работу в общежитии; обеспечивает социально-психологическую поддержку проживающих в нем студентов; содействует улучшению их бытовых условий и психологического комфорта путем выявления трудностей проживания и неудобств в организации жизни в общежитии; информирует и организует встречи и мероприятия, различные виды социальной деятельности студентов; выявляет социально-незащищенные группы студентов, проживающих в общежитии, и обеспечивает защиту их прав; занимается профилактикой здорового образа жизни.

Таким образом, сфера образования не только является на сегодняшний день самой обширной областью профессиональной деятельности социальных педагогов, но и имеет реальные

перспективы для ее расширения. Потребность в специалистах такого профиля в сфере образования пока еще весьма далека от полного удовлетворения — и с точки зрения официального введения должностей социального педагога в образовательных учреждениях разных типов и видов, и в плане реальной занятости этих должностей в конкретных учреждениях.

Система социальных служб для молодежи. Второй сферой, в которой в настоящее время официально введена должность социального педагога, является система учреждений и организаций, подведомственных Департаменту государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Министерства образования и науки РФ.

Этот федеральный орган исполнительной власти представлен в субъектах РФ уполномоченными органами по делам молодежи регионального и муниципального уровня. Их деятельность направлена на решение проблем молодежи соответствующей территории путем осуществления государственных программ, реализуемых собственными учреждениями, а также поддержки проектов и программ негосударственных организаций.

В данной сфере реализуется государственная молодежная политика — деятельность государства, направленная на создание правовых, экономических и организационных условий и гарантий для самореализации личности молодого человека и развития молодежных объединений, движений и инициатив. Эта сфера устанавливает взаимоотношения между органами государственной молодежной политики, с одной стороны, и молодыми гражданами от 14 до 30 лет, молодыми семьями, молодежными и детскими общественными объединениями, с другой. Их взаимоотношения регулируются федеральными нормативными актами, такими как «Основные направления государственной молодежной политики», Законы РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» и «Об общественных объединениях» и др.

В государственной молодежной политике выделяются несколько направлений деятельности:

- обеспечение соблюдения прав молодежи;
- обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи;
- содействие предпринимательской деятельности молодежи;
- государственная поддержка молодой семьи;
- гарантированное представление социальных услуг;
- поддержка талантливой молодежи;
- формирование условий, направленных на физическое и духовное развитие молодежи;

— поддержка деятельности молодежных и детских объединений;

— содействие международным молодежным обменам.

Каждое направление реализуется при помощи специальных программ, мероприятий, а также социальных служб для молодежи.

Социальными службами для молодежи являются организации, независимо от формы собственности, осуществляющие деятельность по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи.

В этих службах работают разные специалисты. В том числе в 8 типах социальных учреждений для молодежи в 1995 г. была введена и должность социального педагога. К ним относятся:

- дворовые детские клубы;
- дома детского творчества;
- молодежные общежития;
- дома отдыха для подростков;
- образовательные молодежные центры;
- центры профориентации;
- центры занятости;
- детские и молодежные биржи труда.

Однако на сегодняшний день, как показывает анализ практики деятельности социальных служб молодежного ведомства, реально социальные педагоги работают далеко не во всех учреждениях, где их должность предусмотрена. Например, в молодежных общежитиях, образовательных молодежных центрах, центрах профориентации, центрах занятости социальные педагоги не задействованы. Хотя в данных учреждениях и решаются некоторые социальные проблемы несовершеннолетних и молодежи, но с ними работают другие специалисты — педагоги, психологи, специалисты по работе с молодежью, специалисты по социальной работе, профконсультанты, психотерапевты и др.

На основании анализа федеральной целевой программы «Молодежь России» (2001–2005) в части «Формирование и развитие системы социальных служб и клубов для молодежи» выделим основные типы учреждений, реально существующие в практике работы молодежной сферы, где работает социальный педагог.

Дворовые детские клубы как особая разновидность учреждений для детей и подростков появились еще в советское время, когда они создавались домоуправлениями и были бесплатными для детей. В них работали опытные преподаватели, которые организовывали походы детей на природу, в кино, театры, музеи, проводили занятия в секциях и кружках.

После распада Советского Союза и до конца 1990-х гг. досугом детей по месту жительства специально практически никто не занимался, поэтому такие клубы сохранились лишь в некоторых, очень редких городах. И только в 1997 г. началось их восстановление по всей стране.

На сегодняшний день дворовые клубы находятся в введении как органов образования, так уполномоченных органов молодежной политики. Названия их могут быть различными — Городской клуб старшеклассников и учащейся молодежи; Центр досуга детей и молодежи; Подростково-молодежный клуб; социально-досуговый центр; культурно-образовательный центр и др. Но все они могут быть объединены одним названием — *детские и подростковые клубы по месту жительства*.

Во многих клубах работу с детьми и подростками осуществляют педагоги и воспитатели. Однако есть и клубы, в которых работают социальные педагоги.

Проблема социально-педагогической работы по месту жительства получила за последние годы качественно новое общественное звучание. В современном передовом опыте место жительства рассматривается как наиболее стабильная из внешкольных сфер жизнедеятельности детей, активно влияющая на формирование и развитие личности ребенка. Одновременно место жительства — это сфера организации свободного времени детей, подростков, молодежи, развитие их интересов, способностей, активной, познавательной, трудовой, культурно-творческой деятельности, сфера нравственного формирования личности.

Сегодня такие клубы чаще всего объединяют подростков и молодежь в возрасте от 10 до 19 лет, которые имеют те или иные проблемы. Это дети из малообеспеченных и неблагополучных семей, дети ветеранов-«афганцев», трудные подростки, ранее судимые и др. Деятельность клубов направлена на организацию их досуга в дневное и вечернее время. Обычно такие клубы имеют спортивную направленность. Клубы занимаются творческой и спортивной и иными видами работы с детьми.

Очень часто наряду с досуговой деятельностью, клубы проводят профилактику наркотической и алкогольной зависимости, поэтапную реабилитацию детей и подростков, замеченных в первичном употреблении психоактивных веществ, прививают детям навыки здорового образа жизни.

Важное место в деятельности социального педагога занимают вопросы патриотического воспитания молодежи, подготовки юношей к службе в армии, забота о людях, прошедших «горячие точки», развитие гражданской ответственности, общественной активности и т. д.

Новым направлением деятельности является также обучение школьников основам правовых знаний. В некоторых клубах проводится работа по трудоустройству детей.

Одно из направлений деятельности — организация летнего отдыха детей из малообеспеченных семей, так называемый «городской лагерь».

Во многих городах создаются и частные клубы, которые посещают несовершеннолетние. Но, в отличие от государственных учреждений по делам детей и молодежи, которые имеют ведомственное финансирование, а поэтому дети могут их посещать бесплатно, частные клубы являются платными, и значит, доступны не любому ребенку.

Если проанализировать деятельность социальных педагогов в *домах детского творчества*, находящихся в государственном ведении, то обнаруживается, что социальные педагоги работают там в единичных случаях. При этом их деятельность связана, в основном, с организацией фестивалей, конкурсов, смотров; проведением городских праздников, мероприятий; организацией экскурсий, оказанием методической помощи разным специалистам; привлечением дополнительных средств для реализации молодежных и детских программ; созданием новых направлений деятельности дома творчества (открытие психолого-педагогической службы, оказывающей помощь педагогам, детям, родителям в проблемах межличностного общения, выбора профессии, повышения уровня правовой грамотности и т. д.).

Еще одним государственным учреждением молодежной политики, где работает социальный педагог, являются *социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних*. В разных регионах России они получают разные названия — центр профилактики безнадзорности и наркозависимости несовершеннолетних; молодежный социальный медико-педагогический центр; центр адаптации и развития молодежи; центр социальной адаптации и досуга молодежи; приют-убежище для несовершеннолетних и др.

В основном в данных центрах социальный педагог решает проблемы беспризорности, безнадзорности, алкоголизма, токсикомании и наркомании детей и подростков, а также осуществляет сопровождение несовершеннолетних и молодежи, вернувшихся из мест лишения свободы и воспитательных колоний.

В системе учреждений по делам молодежи существует еще одна структура, где работают социальные педагоги. Она называется *центр социально-психологической помощи* (могут быть и другие названия, например, центр социально-психологической помощи детям и молодежи; центр социально-психологической

помощи подросткам и родителям; центр психолого-педагогической службы помощи и профориентации молодежи и др.).

Характер работы социального педагога в данных учреждениях связан, в основном, с профдиагностикой, профконсультированием, информационной деятельностью по выбору будущего места учебы или работы обратившихся.

Существует еще одна сфера приложения сил социального педагога в учреждениях по делам молодежи. Это *детские и молодежные биржи труда*. Социальный педагог, работающий в данных учреждениях, занимается вопросами организации системы трудовой занятости и создания дополнительных рабочих мест для подростков и молодежи 14–17 лет.

Таким образом, в системе учреждений по делам молодежи социальный педагог, в основном, работает с детьми и подростками и занимается вопросами организации детского досуга и подростковой занятости.

Учреждения системы социальной защиты населения. *Социальная защита населения* — это система общественных отношений по обеспечению условий для нормальной жизнедеятельности населения. Она реализуется посредством деятельности ведомственных органов управления всех уровней, а также находящихся в их ведении социальных служб.

Социальная защита населения является практической деятельностью по реализации основных направлений социальной политики и осуществляется на базе соответствующих нормативных правовых актов, денежных и материальных ресурсов.

Система социальной защиты основывается на системе приоритетов и механизмов по реализации законодательно закрепленных социальных правовых и экономических гарантий граждан и включает непосредственную организаторскую работу, направленную на обеспечение определенного уровня социальной защищенности, достижение социально приемлемого уровня жизни населения в соответствии с конкретными условиями общественного развития.

В системе социальной защиты населения работают разные специалисты, но, в основном, решением социальных проблем людей занимаются специалисты социальной работы и социальные работники. В штатных расписаниях учреждений социальной защиты *должности социальных педагогов не предусмотрены*. Однако, администрация большинства учреждений системы социальной защиты, деятельность которых связана с семьей и детьми, в рамках своих полномочий вводят в штат и социальных педагогов.

Система социальной защиты населения включает несколько направлений: социальное обеспечение, социальное страхование, социальное обслуживание. Каждое направление имеет свою систему учреждений. Социальные педагоги, как правило, работают в учреждениях социального обслуживания населения.

Социальное обслуживание — это деятельность по оказанию различных видов материальной помощи и социальных услуг, предоставляемых бесплатно или на льготных условиях лицам престарелого возраста, инвалидам, а также малообеспеченным семьям с детьми и иным нуждающимся гражданам.

Осуществляется социальное обслуживание через систему социальных служб (учреждений). Основными учреждениями социального обслуживания, согласно Федеральному закону «О социальном обслуживании населения в РФ», независимо от форм собственности (государственные, муниципальные, общественные, частные), являются:

- комплексные центры социального обслуживания населения;
 - территориальные центры социальной помощи семье и детям;
 - центры социального обслуживания;
 - социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних;
 - центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
 - социальные приюты для детей и подростков;
 - центры психолого-педагогической помощи населению;
 - центры экстренной психологической помощи по телефону;
 - центры (отделения) социальной помощи на дому;
 - дома ночного пребывания;
 - специальные дома для одиноких престарелых;
 - стационарные учреждения социального обслуживания (дома-интернаты для престарелых и инвалидов, психоневрологические интернаты, детские дома-интернаты для умственно отсталых детей, дома-интернаты для детей с физическими недостатками);
 - геронтологические центры;
 - иные учреждения, предоставляющие социальные услуги.
- Социальный педагог обычно работает в различных учреждениях социального обслуживания населения.
- Территориальные центры социальной помощи семье и детям*, имеющие отделы социальной реабилитации и профилактической работы, консультативной помощи, различные подразделения по оказанию практической помощи (выездные комплексные бригады, служба экстренной и психологической

помощи, юридическая и психолого-педагогическая консультация, служба знакомств, социальный приют, отделения дневного пребывания детей и матерей с детьми).

«Социальный педагог в данном центре работает, в основном, с неблагополучными и асоциальными семьями. В первую очередь объектом его деятельности является ребенок, а потом его семья. Социальный педагог осуществляет социально-экономическую поддержку ребенка через повышение социально-экономического статуса семьи, психолого-педагогическую коррекцию семейного неблагополучия, социально-правовую защиту ребенка.

Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, — государственное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (от рождения до 18 лет), осуществляющее социальную адаптацию детей, обеспечивающее через органы опеки и попечительства оптимальную форму устройства в зависимости от психофизического состояния ребенка.

Социальные педагоги в данных центрах обеспечивают ребенку возможность продолжать учебу, осуществляют социальную реабилитацию ребенка, обеспечивают сбор документов, необходимых для дальнейшего устройства детей в замещающие семьи или государственные учреждения, проводят педагогическое просвещение и обучение приемных родителей или воспитателей, осуществляют патронаж детей в приемных семьях.

Социальный приют для детей и подростков — учебно-воспитательное учреждение государственной системы социальной защиты населения, которое оказывает на территории города или района социальную помощь безнадзорным несовершеннолетним и осуществляет комплекс мер по их социальной реабилитации.

Социальные педагоги реализуют программы социальной реабилитации, обеспечивают подростку возможность продолжать учебу, участвуют в ликвидации кризисной ситуации в семье, восстанавливают социальный и правовой статус ребенка и устраивают его дальнейшую судьбу.

Центр психолого-педагогической помощи населению — учреждение государственной системы социальной защиты населения, предназначенное для оказания на территории города или района специализированной психолого-педагогической помощи населению.

Данные центры призваны оказывать помощь в преодолении конфликтов в семье, повышать психологическую культуру населения в сфере семейного, супружеского, родительского общения; помогать семьям, испытывающим трудности в воспитании детей, в предотвращении эмоционального и психологического

кризиса; обеспечивать квалифицированную психолого-педагогическую помощь лицам различных групп риска.

Социальный педагог в таких центрах проводит диагностику причин дезадаптации ребенка, осуществляет социально-педагогическое обследование условий его проживания; консультирует детей и родителей по вопросам развития и возрастным особенностям детей и подростков, детско-родительских отношений; оказывает помощь семье в воспитании и обучении детей и родителей здоровому образу жизни, проводит консультации молодых семей.

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних — учебно-воспитательное учреждение государственной системы социальной защиты населения, осуществляющее на территории города или района оказание разнообразной социальной помощи и поддержки несовершеннолетним с целью преодоления социальной дезадаптации, возникшей в результате отклонений в психосоциальном развитии и неблагоприятных социальных условий.

Социальные педагоги выявляют причины социальной дезадаптации несовершеннолетних, участвуют в разработке программ социальной реабилитации детей и подростков, изменяют отношение детей к учебной деятельности, восстанавливают нарушенные связи со школой, прививают социально полезные навыки общения со взрослыми и сверстниками, восстанавливают утраченные контакты с семьей и внутри семьи, восстанавливают социальный статус детей в коллективе, содействуют подросткам в получении работы, а также профессионально ориентируют их на дальнейшую учебу и трудоустройство, осуществляют патронаж семей до достижения ребенком совершеннолетия.

Такие реабилитационные центры создаются также для детей и подростков с ограниченными возможностями в целях их социальной адаптации. В этом случае социальный педагог способствует формированию у детей, имеющих отклонения в физическом или умственном развитии, позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению, труду с помощью комплекса медицинских, социальных, психолого-педагогических мероприятий. Также социальные педагоги работают и с родителями по обучению их взаимодействию с детьми, имеющими нарушения; организуют реабилитационные группы и реализуют индивидуальную программу реабилитации ребенка.

Стационарные учреждения социального обслуживания

Одной из разновидностей стационарных учреждений социального обслуживания является *дом-интернат для умственно отсталых детей*. В данное учреждение принимаются дети-инвалиды в возрасте от 4 до 18 лет с отклонениями в умственном развитии, нуждающиеся по состоянию здоровья в постоянном

постоянном уходе, бытовом обслуживании, медицинской помощи, социальной и трудовой реабилитации, обучении и воспитании и находящиеся в иной трудной жизненной ситуации.

В 2002 г. Министерство труда и социального развития РФ рекомендовало ввести в штат работников учреждений данного вида должность социального педагога («Методические рекомендации по организации деятельности государственного учреждения дом-интернат для умственно отсталых детей»). Деятельность этого специалиста предполагает обучение родителей основам медико-психологических и медико-социальных знаний, навыков и умений для проведения реабилитационных мероприятий в домашних условиях; обучение детей-инвалидов навыкам самообслуживания, поведения в быту и общественных местах, самоконтролю и навыкам общения с другими людьми; оказание помощи детям-инвалидам в освоении образовательных программ; проведение мероприятий по организации совместного досуга детей-инвалидов и родителей; проведение профориентации детей-инвалидов и профконсультаций родителей по вопросам возможного трудоустройства ребенка; организацию трудотерапии и предпрофессионального обучения детей-инвалидов; решение вопросов будущего трудоустройства детей-инвалидов.

Таким образом, на сегодняшний день это — единственное учреждение ведомства социальной защиты населения, в котором официально — хотя бы на уровне рекомендаций — предполагается введение должности социального педагога. В то же время реально в этой сфере — в ответ на практические потребности — социальные педагоги уже давно и активно работают наряду со специалистами социальной работы.

В зависимости от условий региона (села, города, района города и др.) учреждения, оказывающие помощь детям, могут носить также комплексный межведомственный характер (центры семьи и детства, центры досуга, центры здоровья и др.).

Социальные педагоги, работающие в этих учреждениях, проводят первичную диагностику социума и выявляют детей с проблемами, дифференцируют проблемы детей, определяют их причины, пути и способы решения. Они также должны быть хорошо информированы о возможностях всех социальных учреждений города, села, поселка и т. д. Если личные проблемы ребенка не могут быть сняты в условиях естественной среды его развития, ребенок направляется в учреждения, имеющие ту или иную специализацию (учреждения социальной реабилитации детей с физическими и психическими недостатками, учреждения социальной реабилитации детей, не получивших общего и профессионального образования, и др.).

Перспективы развития сферы профессиональной деятельности социального педагога. Несмотря на то, что социальные педагоги сегодня реально работают только в трех ведомственных сферах, как показывает практика, потребность в специалистах данного профиля гораздо шире. Фактически эта должность может вводиться во всех социальных учреждениях, которые оказывают помощь нуждающимся в ней детям, подросткам и молодежи.

Одной из потенциальных сфер профессиональной деятельности социального педагога является *система учреждений здравоохранения*.

На сегодняшний день в системе здравоохранения должность социального педагога практически отсутствует, хотя необходимость социальной помощи, в том числе социально-педагогической поддержки явно ощущается в целом ряде медицинских учреждений. Причина такого положения дел заключается в том, что в учреждениях здравоохранения введена должность социального работника. А так как должности социального педагога и социального работника достаточно близки по функционалу, многие учреждения системы здравоохранения имеют в своем штате социального работника, который выполняет, в том числе, и социально-педагогические функции.

В то же время есть немногочисленные учреждения, которые по своей инициативе, наряду с должностью социального работника, вводят и должности социального педагога. Таким, учреждением, например, является центр медико-социальной реабилитации «Бонум» г. Екатеринбурга (областная детская больница), в котором проходят лечение и реабилитацию дети с разными патологиями: челюстно-лицевой, слуха, зрения, дыхания.

В данном учреждении социальный педагог, в отличие от специалиста социальной работы, решает социальные проблемы семьи и ребенка педагогическими средствами. В зависимости от диагноза ребенка, места его проживания (город или сельская местность), типа семьи (асоциальная или благополучная) социальный педагог в центре осуществляет общее развитие и реабилитацию ребенка (часто с применением творческих методов, используя игры, игрушки, музыку, живопись, лечебную физкультуру и др.), максимально заполняет его свободное от процедур время полезными и интересными, развивающими занятиями. Особое значение имеет создание социальным педагогом максимально комфортных условий проживания ребенка, чтобы он забывал, что находится в больнице.

Также социальный педагог работает и с родителями ребенка. На основе социально-педагогического обследования педагогических возможностей семьи, он составляет индивидуальную

программу обучения родителей и реализует ее. После выписки ребенка из больницы, социальный педагог патронирует данную семью, отслеживая течение реабилитационного процесса.

Сегодня в большинстве субъектов РФ функционируют *психолого-педагогические и медико-социальные службы сопровождения* развития ребенка (ППМС-центры), ведомственно относящиеся к сфере здравоохранения.

Основными направлениями деятельности ППМС-центров являются:

- организация образовательной деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья;
- психопрофилактическая и психокоррекционная работа с детьми, педагогами, родителями (законными представителями);
- диагностика уровня психического, физического развития ребенка;
- защита прав ребенка, имеющего проблемы здоровья, в сфере образования.

Деятельность социального педагога в ППМС-центрах направлена на:

- социальную диагностику проблемы ребенка;
- помощь в отстаивании прав ребенка;
- консультирование по вопросам социальной защиты ребенка;
- обучение ребенка активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности;
- формирование у детей принципов толерантности (терпимости к чужим мнениям, поведению), милосердия, взаимопомощи, ответственности и уверенности в себе;
- формирование ценностей здоровья и профилактики здорового образа жизни;
- помощь в выборе профессии.

Еще одной сферой, в которой существует огромная потенциальная потребность в социально-педагогической деятельности, является *пенитенциарная система*. Эта система включает широкий спектр учреждений, относящихся к системе органов внутренних дел, уголовно-исполнительной системе и другим ведомствам. И в число этих учреждений и структур входит немало таких, в которых ведется работа с детьми, подростками и молодежью: центры временной изоляции несовершеннолетних, следственные изоляторы, воспитательные колонии, служба по делам несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних, ювенальные суды для подростков, которые в России делают свои первые шаги, и др.

Должность социального педагога или другого работника, имеющего профессиональную социально-педагогическую подготовку, в учреждениях такого рода крайне необходима. Однако такая должность в этой системе отсутствует. В воспитательных колониях с детьми работают воспитатели, во всех других учреждениях с несовершеннолетними и молодыми правонарушителями работают сотрудники милиции или уголовно-исполнительной системы.

В то же время сами руководители и работники пенитенциарной системы уже давно осознают необходимость того, чтобы в этой системе работали специалисты социального профиля. Без этого задача гуманизации данной сферы общества на современном этапе ее развития, не может быть решена. Именно поэтому в 2002 г. в исправительных колониях для взрослых и лечебных исправительных учреждениях официально введена такая структура для работы с осужденными, как социальная служба, в которой предусмотрена и должность специалиста социальной работы. Будут ли с детьми-правонарушителями работать специалисты социально-педагогического профиля, покажет время.

Изложенное выше показывает, что профессиональная деятельность социального педагога — многосторонняя и ответственная. Она является необходимым элементом развития любого государства и связана с решением социально-педагогических проблем детей, подростков, молодежи.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте деятельность социального педагога в различных типах образовательных учреждений.
2. Выделите основные направления деятельности социального педагога в системе социальных служб для молодежи.
3. Определите специфику деятельности социального педагога в учреждениях системы социальной защиты населения.
4. Каковы перспективы развития сфер профессиональной деятельности социального педагога?

Литература

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М., 2001.
2. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе. М., 2003.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2001.
4. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: Монограф. М., 1998.
5. Социальные службы помощи детям и молодежи (Авт. сост. В.Н. Алмазов, М.А. Галагузова и др.). Екатеринбург, 1993.

Глава 4

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Общая характеристика системы профессионального образования России. Непрерывная система профессиональной подготовки социальных педагогов.

Общая характеристика системы профессионального образования России. Введение института социальных педагогов и организация их профессиональной подготовки в России совпали с реформированием системы образования, которое фактически началось с середины 1980-х гг. в период преобразований общества, направленных на его гуманизацию и демократизацию.

Россия стала входить в мировое образовательное пространство, изучая и анализируя международный опыт в области образования.

Прежняя система образования вызывала критику многих ученых и практиков за ее линейность, узкую направленность, слабость общекультурологической подготовки, что отрицательно влияло на формирование мировоззрения личности, отношения к природе, обществу, самому себе.

Совершенствование системы образования в России требовало предоставления человеку возможности получать образование разных видов и уровней в разные периоды своей жизни и регулярно повышать квалификацию. Реализация этой идеи получила свое развитие в построении системы непрерывного профессионального образования, предусматривающей до-профессиональную подготовку в лицеях и профилированных старших классах школы; профессиональную подготовку в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, послевузовское обучение (аспирантура, докторантура), а также систему переподготовки и повышения квалификации работающих специалистов.

Принятие Правительством Российской Федерации Закона «Об образовании» (1992/1996) и Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996) закрепило политику государства в сфере профессионального образования,

основанную на принципах гуманизации, фундаментализма, универсальности и альтернативности, преемственности и прогноза.

Принцип гуманизации реализуется через целенаправленную ориентацию образования на личность обучаемого, выявление и развитие всех сущностных сил человека, приоритетное внимание к гуманистическим традициям, общечеловеческим ценностям.

Принцип фундаментализма обеспечивает целостность, глубину и взаимопроникновение социально-философских, общепрофессиональных и специальных знаний при подготовке специалиста. Фундаментализм обеспечивает высокий общекультурологический уровень образования, органическое сочетание теоретической и практической подготовки кадров, позволяет преодолеть ее узкую профессиональную направленность.

Принцип универсальности и альтернативности реализуется через удовлетворение запросов общества в определенных специалистах и обеспечивает полный набор специальностей, востребованных на рынке труда.

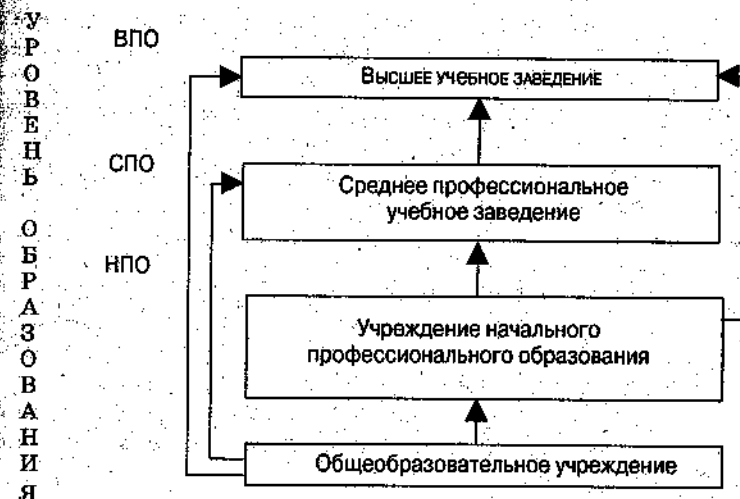
Принцип преемственности реализуется через образовательные программы различных ступеней и видов образования, через различные типы образовательных учреждений.

Прогностический принцип обеспечивает полифункциональную, всестороннюю подготовку специалистов на перспективу в рамках проведенного прогноза востребованности специалистов для конкретного региона и для решения конкретных проблем.

Система профессионального образования, построенная на перечисленных выше принципах, помогает человеку сориентироваться в спектре разнообразных специальностей, получить то образование, которое в данный период времени доступно и соответствует его реальным возможностям, изменить профиль образования, если первоначальный выбор оказался не очень успешным, и получить такое количество государственных сертификатов и дипломов, которые обеспечат конкурентоспособность специалиста на рынке труда и построение его профессиональной карьеры.

Профессиональное образование в России имеет несколько уровней. В соответствии с этим в стране существуют образовательные учреждения трех типов, дающие образование разного уровня: учреждения начального профессионального образования (профессиональные училища, лицей и др.); среднего профессионального образования (колледжи, техникумы и др.); высшего профессионального образования (институты, академии, университеты).

Схематично это можно представить следующим образом:



где:

НПО — начальное профессиональное образование;

СПО — среднее профессиональное образование;

ВПО — высшее профессиональное образование.

После окончания школы выпускнику предоставляется выбор того уровня образования, в котором он заинтересован и которое соответствует его способностям и возможностям. У него есть несколько путей получения профессионального образования:

1) поступить в учебное заведение любого уровня (профессиональное училище, техникум или вуз);

2) последовательно пройти все уровни учреждений (профессиональное училище — колледж — вуз) с получением трех документов об образовании;

3) пройти только два уровня образования (например, колледж и вуз).

Важнейшим нововведением в реформируемой системе образования страны стала разработка и утверждение правительством Российской Федерации государственных образовательных стандартов (ГОС) высшего профессионального (ВПО) и среднего профессионального (СПО) образования.

Необходимость строить образовательный процесс на основе государственных образовательных стандартов была нормативно закреплена в 1992 г. Законом РФ «Об образовании».

Государственный образовательный стандарт — это утвержденный Правительством РФ документ, который устанавливает:

- обязательный минимум содержания образовательных программ (под образовательной программой в данном случае понимается документ, определяющий содержание образования, иными словами это комплект разных документов, определяющих, как должен быть построен учебный процесс: какие дисциплины будут изучаться студентами, в какой последовательности, в каком объеме и т. д.);

- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;

- требования к уровню подготовки выпускников.

Эти требования в совокупности составляют *федеральный компонент* государственного образовательного стандарта, который обязательно должен быть включен каждым учебным заведением в разрабатываемую им образовательную программу. *Федеральный компонент* стандарта устанавливается государственным органом управления образования (сейчас Министерством образования и науки РФ).

Кроме того, каждый стандарт предусматривает так называемый *национально-региональный компонент*. Его содержание определяется самим учебным заведением с учетом местных особенностей и потребностей региона (национальных, социальных, экономических и др.), а также возможностей образовательного учреждения.

Помимо федерального и национально-регионального, ГОС предусматривает компонент, который называется «Курсы по выбору». Курсы по выбору включаются в каждый раздел образовательной программы подготовки социальных педагогов в вузе. Курсы по выбору представляют совокупность учебных дисциплин, которые способствуют углублению профессиональной компетентности будущего специалиста, ориентируют в области профессиональной деятельности и способствуют развитию творческой индивидуальности студента.

Эта часть стандарта призвана обеспечить каждому студенту возможность поучаствовать в формировании содержания образования. Реализуя это право, каждый студент может предложить вузу конкретные учебные курсы, которые он хотел бы послушать, исходя из своих интересов, склонностей, профессиональных предпочтений. Вуз, на основе запросов студента, разрабатывает эти курсы и предлагает их студентам.

Таким образом, ГОСы позволяют, с одной стороны, обеспечить единство качества и уровня подготовленности выпускников разных образовательных учреждений, получающих одну про-

фессию, с другой — избежать унылого однообразия в подготовке, предоставить учебным заведениям самостоятельно решать многие вопросы организации образовательного процесса.

ГОСы действуют в течение 5 лет, потом они корректируются, дополняются и изменяются.

Важной частью ГОСа является *Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования*. Он состоит из двух частей: *Классификатора направлений* и *Классификатора специальностей*.

Классификатор — это перечень связанных между собой понятий, которые систематизированы, т. е. распределены по определенной системе, и каждому из которых присвоен определенный номер. Чтобы понять, что представляет собой *Классификатор направлений и специальностей*, необходимо знать, что такое направление и что такое специальность.

До начала 1990-х гг. в нашей стране специалисты готовились по определенным специальностям, каждая из которых соответствовала конкретной отрасли производства, науки, техники, культуры или искусства. Подготовка специалистов была организована таким образом, что человек, поступаая в учебное заведение, сразу выбирал определенную специальность. После чего он должен был пройти полный курс обучения, чтобы получить документ, подтверждающий приобретенную им квалификацию, т. е. определенный уровень обученности, подготовленности к выполнению конкретного вида профессиональной деятельности. Такая система подготовки называется *моноуровневой*.

Однако известно, что большинство абитуриентов, т. е. людей, поступающих в колледжи, техникумы, вузы, — это выпускники школы. А в возрасте 16–17 лет бывает трудно правильно определить, кем именно ты хочешь быть. Поэтому очень часто молодые люди, проучившись в вузе один–два года, осознают, что выбранная специальность им не по душе. В этом случае существовавшая раньше система образования предоставляла единственную возможность — прервать обучение в одном образовательном учреждении и заново, на общих основаниях поступать в другое. Очевидно, что это существенно ограничивало возможности человека в выборе своего профессионального пути.

Такого рода недостатки прежней системы образования призвана была исправить новая система образования, получившая название *многоуровневой* и построенная по типу системы подготовки, которая существует во многих странах Запада. Однако одномоментное введение новой системы профессионального образования оказалось невозможным, поскольку оно потребовало кардинальных изменений в деятельности учебных заведений,

для реализации которых в практике образования необходимо достаточно длительное время.

Поэтому Законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в 1996 г. в России была введена система профессионального образования переходного характера, объединяющая прежнюю, уже сложившуюся моноуровневую и новую, еще только внедряемую многоуровневую системы. Она получила название *многоступенчатая система*. В данной системе выделяются три ступени: бакалавриат, специалитет и магистратура. Преемственная подготовка бакалавров и магистров осуществляется в рамках определенного направления, а подготовка специалистов — в рамках специальности.

Когда вводилась многоступенчатая система высшего образования, предполагалось, что многоуровневая система со временем полностью вытеснит прежнюю моноуровневую систему образования. Однако практика показывает, что подготовка профессиональных специалистов по различным специальностям тоже необходима. Поэтому в настоящее время в России продолжает существовать моноуровневая система подготовки дипломированных специалистов (врачей, учителей, инженеров и т.д.) по образовательной программе специальности.

Именно поэтому Классификатор включает и перечень специальностей, и перечень направлений высшего профессионального образования.

Непрерывная система профессиональной подготовки социальных педагогов. Система подготовки социально-педагогических кадров в России также развивается в соответствии с концепцией непрерывного образования, характеризующей развитие образования в целом.

Отправной точкой появления профессиональной подготовки социальных педагогов, как уже отмечалось, явилось решение Коллегии Государственного комитета СССР по высшему образованию о введении института социальных педагогов, и уже в 1991 г. была утверждена *специальность «социальная педагогика»*, по которой и стали готовить кадры в разных типах учебных заведений.

Подготовка социальных педагогов открывалась главным образом и преимущественно в педагогических высших, а затем и средних профессиональных учебных заведениях, которые в то время курировались Министерством образования РФ. Первоначально, пока шла разработка содержания образования по новым специальностям, подготовка кадров велась преимущественно в форме переподготовки специалистов. Однако постепенно, по

мере решения организационных вопросов, в высших и средних профессиональных учебных заведениях стало открываться полноценное дневное обучение по этой специальности.

В целом можно констатировать, что на протяжении 15-ти лет существования в стране социальной педагогики система подготовки социальных педагогов активно развивалась. В настоящее время она имеет многоуровневый характер, что закладывает основы для построения действительно непрерывной системы подготовки социальных педагогов, которая, однако, пока еще находится в стадии формирования. В частности, некоторые ее звенья вообще отсутствуют.

Так, на сегодняшний день в стране пока не получила широкого распространения и признания *допрофессиональная подготовка* социальных педагогов, которая является первым уровнем в этой системе. Однако очевидно, что в общеобразовательной школе обязательно должна проводиться ориентация на социальную педагогику как на новую и перспективную профессию. Создание системы такой допрофессиональной подготовки требует решения многих организационных и научно-методических проблем, однако она создается не на пустом месте и должна вобрать в себя положительный опыт системы профориентации школьников, которая и содержательно, и организационно достаточно эффективно функционировала в нашей стране в 1970–80-е гг., и которая сегодня, в связи с изменившимися условиями, сама требует новых серьезных, концептуальных (методологических, теоретических и методических) разработок.

Допрофессиональная подготовка может осуществляться при участии заинтересованного профессионального руководителя в старших классах школы, где с учащимися должны вестись теоретические, но, прежде всего, практические занятия, в рамках которых необходимо предусмотреть прохождение учащимися социально-педагогической практики в различных социальных учреждениях для детей: детских домах, приютах, оздоровительных лагерях, школах, детских садах и т.д.

В непрерывной системе подготовки социально-педагогических кадров сегодня отсутствует и уровень *начального профессионального образования*, причем его перспективы практически даже не обсуждаются в сфере образования социальных педагогов. Поэтому желающие освоить эту профессию на профессиональном уровне могут поступить или в учреждение среднего профессионального образования или в вуз.

Подготовка социальных педагогов в учреждениях *среднего профессионального образования* началась в 1994 г. после утверждения Министерством образования РФ специальности

среднего профессионального образования 0814 — «Социальная педагогика».

Образовательный стандарт этой специальности впервые был утвержден Министерством образования РФ в 1997 г. В настоящее время принят ГОС среднего профессионального образования второго поколения, разработаны учебные планы и учебные программы курсов.

Подготовка социальных педагогов по данной специальности сегодня, в основном, ведется в педагогических училищах и колледжах. Эти учебные заведения традиционно готовили специалистов для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому такие учебные дисциплины, как педагогика, психология, медицина и другие, сравнительно легко были адаптированы для подготовки социальных педагогов, что потребовало сравнительно небольших материальных затрат для подготовки специалистов нового педагогического профиля и переподготовки работающих преподавателей. Материально-техническая база педучилищ также вполне обеспечивает подготовку новых кадров при сравнительно небольших финансовых затратах (пополнение библиотечного фонда специальной литературой, переоборудование ряда кабинетов и др.).

Особенностью подготовки специалистов уровня среднего профессионального образования является их практико-ориентированная направленность. Профессиональная деятельность специалиста этого уровня направлена на социализацию детей дошкольного и младшего школьного возраста в различных типах образовательных учреждений: дошкольных учреждениях, начальных классах общеобразовательных учреждений, учреждениях дополнительного образования, центрах досуга и творчества детей, учреждениях детского отдыха детей, детских домах, школах-интернатах для детей с проблемами.

При подготовке специалистов учитывается конкретный вид деятельности, которым будет заниматься социальный педагог, а также конкретные учреждения, в которых он будет работать. Основными видами деятельности социального педагога, имеющего среднее профессиональное образование, являются:

- оказание помощи детям в преодолении проблемных ситуаций при реализации соответствующей образовательной программы;

- организация деятельности детей, обеспечивающей их развитие в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями;

- создание благоприятных педагогических условий для развития, воспитания и образования детей;

- осуществление сотрудничества с родителями по вопросам воспитания детей;

- организация культурно-просветительской работы в микросоциуме с целью совершенствования социально-педагогической деятельности специалиста;

- самообразование с целью повышения уровня квалификации и совершенствования педагогического мастерства.

По окончании среднего профессионального учебного заведения выпускники могут приступать к профессиональной деятельности или же продолжать обучение в высших учебных заведениях.

В области высшего профессионального образования за прошедшие годы сменилось уже три поколения ГОС специальности «социальная педагогика»: стандарт первого поколения был утвержден в 1995 г.; второго — в 2000 г.; третьего — в 2005 г.

Кроме того, в настоящее время подготовка кадров с высшим образованием для социально-педагогической сферы может осуществляться не только по специальности, но и по соответствующему направлению, т. е. она имеет многоступенчатый характер.

Подготовка бакалавров для работы в сфере социальной педагогики осуществляется в рамках направления «Педагогика» и является первой ступенью профессионального образования социально-педагогических кадров. В этом направлении выделено шесть областей знания: естествознание, гуманитарные знания, социально-экономические знания, профессиональное обучение, педагогика, искусство.

Поскольку педагогика как область знания многоаспектна, она включает в себя целый ряд профилей подготовки, в том числе и профессионально-образовательный профиль «социальная педагогика». Помимо этого профессионально-образовательного профиля в направление «Педагогика» входят и другие профили: воспитательная работа, детская практическая психология, игровые технологии в дошкольном образовании, речевое дошкольное образование, технологии подготовки специалиста дошкольного образования; управление дошкольным образованием, начальное образование; практическая психология в образовании, психологическое образование.

Общий срок обучения в бакалавриате составляет не менее 4 лет. Обучение завершается итоговой аттестацией с присвоением выпускнику квалификации (степени) бакалавра педагогики, удостоверенной дипломом.

Данная квалификация и одновременно академическая степень предоставляет возможность бакалавру педагогики

работать в широкой сфере педагогической, в том числе социально-педагогической деятельности.

Образовательная программа второй ступени — специалист — предполагает обучение по основной образовательной программе специальности сроком не менее 5 лет. За время обучения студент должен освоить учебные курсы федерального, национально-регионального компонентов стандарта, выбрать из перечня «курсов по выбору» те, которые ему интересны и прослушать их, изучить факультативные дисциплины, выбрать специализацию и прослушать учебные курсы, которые составляют ее содержание, написать курсовую работу, пройти разные виды практик (летняя педагогическая, практика в школе, социально-педагогическая и комплексная).

ГОСом специалиста предусматривается также возможность получения студентами очной формы обучения на старших курсах, наряду с основной, второй — дополнительной специальности, на освоение которой отводится 1500 часов.

Дополнительная специальность, которая должна быть родственной основной специальности, позволяет выпускнику расширить сферу профессиональной компетенции, дает ему возможность использовать в случае необходимости свои знания и умения в близкой к основной профессиональной области деятельности. В дальнейшем при соответствующей подготовке (например, на курсах повышения квалификации) выпускник может специализироваться в этой области.

Согласно Классификатору специальностей высшего профессионального образования, в качестве дополнительной по отношению к основной специальности «социальная педагогика» могут выступать такие специальности, ориентированные на социально-педагогическую деятельность, как социология, социальная работа, дошкольная педагогика и психология, педагогика и психология, педагогика и методика дошкольного образования, педагогика и методика начального образования, менеджмент и другие. Определение перечня специальностей, которые могут выступать как дополнительные при профессиональной подготовке того или иного специалиста, относится к компетенции Федерального агентства по образованию РФ.

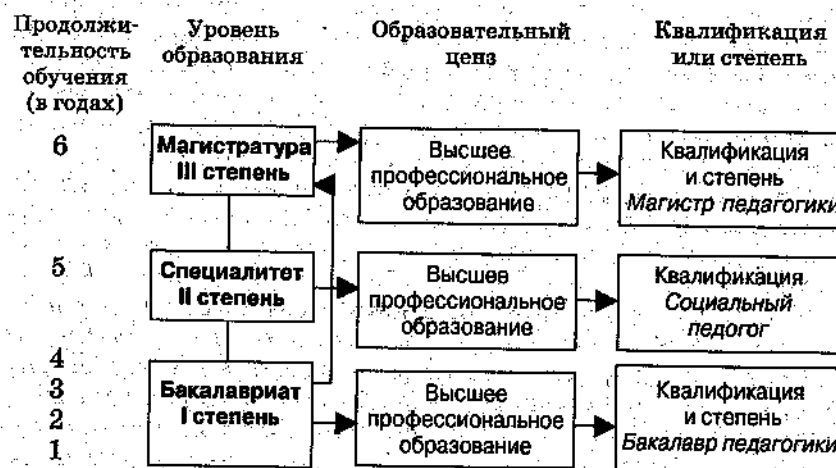
Завершается обучение специалиста итоговой аттестацией, включающей сдачу комплексного междисциплинарного экзамена и защиту выпускной квалификационной работы. По окончании обучения выпускнику присваивается квалификация «социальный педагог», удостоверенная дипломом.

Образовательная программа третьей ступени — магистратура — включает в себя образовательную программу бакалавриата

и не менее чем двухлетнюю специализированную подготовку, в которой важное место отводится научно-исследовательской и научно-педагогической практике студента. Общий нормативный срок обучения (с учетом обучения в бакалавриате) должен составлять не менее 6 лет. Данная программа завершается защитой магистерской диссертации с присвоением выпускнику квалификации (степени) «магистр педагогики», также удостоверенной дипломом.

Для каждой ступени образования разработан свой государственный образовательный стандарт: ГОС бакалавра, ГОС специалиста; ГОС магистра.

Схематично систему подготовки социально-педагогических кадров с высшим образованием можно представить следующим образом:



Таким образом, в многоступенчатой системе высшего образования каждый уровень характеризуется определенной завершенностью, которая закрепляется соответствующим документом установленного образца, и в то же время является базой для образовательной программы следующей ступени.

Каждая из ступеней дает возможность студенту вуза получить полное высшее профессиональное образование. По сути, это разные виды образования. Так, обучение в бакалавриате дает только общетеоретическую базу для дальнейшего освоения выпускником конкретной выбранной им профессии в процессе трудовой деятельности — либо путем самообразования, либо через систему переподготовки и повышения квалификации.

Подготовка дипломированного специалиста ориентирована собственно на его будущую практическую социально-педагогическую деятельность, и уже в процессе обучения студент осваивает многие профессиональные умения и навыки, поэтому важная роль в подготовке специалиста уделяется практике.

В магистратуре осуществляется подготовка кадров для научно-исследовательской и преподавательской деятельности в области социальной педагогики, иначе говоря, здесь готовят преподавателей социальной педагогики для средних и высших профессиональных учебных заведений.

Если же выпускник с дипломом бакалавра хочет учиться дальше, то он должен иметь возможность, в зависимости от того, какого рода деятельность его больше привлекает — практическая или научно-педагогическая, продолжить обучение не только в магистратуре для получения степени магистра образования, но и в специалитете для получения диплома специалиста по социальной педагогике. В то же время выпускник с дипломом специалиста, если он обнаружил в себе склонность к научно-исследовательской и преподавательской работе, должен иметь возможность продолжить обучение в магистратуре.

Таким образом, для дальнейшего совершенствования системы непрерывной подготовки кадров по социальной педагогике необходимо совмещение всех трех ГОСов. Работа в этом направлении уже ведется.

Следует отметить, что хотя в некоторых высших учебных заведениях и ведется подготовка бакалавров и магистров по профессионально-образовательному профилю «Социальная педагогика» направления «Педагогика», но наибольшее распространение в вузах страны на сегодняшний день получила подготовка социальных педагогов по специальности «социальная педагогика».

Во многом это связано с тем, что бакалавры и магистры образования по окончании вуза сталкиваются при трудоустройстве со значительными трудностями. Такого рода проблемы возникают потому, что хотя система профессионального образования законодательно закрепила ступени образования «бакалавр» и «магистр», однако в тарифно-квалификационных справочниках должности, требующие таких квалификаций (степеней), пока еще отсутствуют, не разработаны их квалификационные характеристики. Иными словами, на практике фактически отсутствует сфера профессиональной деятельности для выпускников вуза с данными квалификациями. Образовательные учреждения, которые согласно ГОСу являются одним из основных мест работы данных специалистов, не знают на какую должность можно устроить бакалавра образования, а сами выпускники не могут

объяснить, в чем специфика их профессиональной подготовки, а соответственно и профессиональной деятельности.

Послевузовское профессиональное образование, получаемое на базе высшего профессионального образования и ориентированное на научно-исследовательскую деятельность в определенной области знания и профессиональной сфере, является основной формой повышения квалификации научных и научно-педагогических кадров. Этот вид образования осуществляется в высших учебных заведениях или научных учреждениях через аспирантуру и докторантуру.

Обучение в аспирантуре предполагает подготовку кандидатской диссертации для последующей защиты с целью получения ученой степени кандидата наук. Человек, обучающийся в аспирантуре, называется *аспирантом*.

Лица, уже имеющие степень кандидата наук, могут повысить свою научно-педагогическую квалификацию в докторантуре, где они готовят к защите докторскую диссертацию для получения ученой степени доктора наук. Человек, обучающийся в докторантуре, называется *докторантом*.

Кроме того, работа над диссертацией — как кандидатской, так и докторской — может вестись в форме соискательства. В этом случае обучающийся называется *соискателем ученой степени*.

Подготовка и защита диссертаций осуществляется в рамках определенных, официально установленных научных специальностей. Поскольку социальная педагогика как область научных исследований также является новой, соответствующей научной специальности пока еще нет. Однако научно-исследовательская работа в этой области ведется в последние годы очень активно, и без сомнения, такая научная специальность со временем появится.

Важное место в системе непрерывного профессионального образования занимает система *переподготовки и повышения квалификации кадров*, поскольку именно она обеспечивает мобильное развитие любой профессиональной сферы, предоставляя работающим возможность постоянно повышать свой профессиональный уровень в условиях быстро меняющихся технологий и требований общества к той или иной профессии. Кроме того, в современных условиях большое значение имеет возможность приобрести новую профессию, более востребованную на рынке труда, что также обеспечивается системой переподготовки кадров.

В сфере подготовки социальных педагогов значение системы переподготовки и повышения квалификации усиливается еще и вследствие того, что потребность в специалистах данного

профиля сегодня намного опережает возможности системы профессионального образования по их подготовке.

В настоящее время система переподготовки и повышения квалификации кадров в области социальной педагогики предоставляет следующие возможности:

1) возможность прохождения краткосрочных курсов повышения квалификации социальных педагогов от 72 до 216 часов с выдачей удостоверения о краткосрочном повышении квалификации установленного государственного образца, которое не является документом о высшем или среднем профессиональном образовании, а предполагает прохождение человеком дополнительной образовательной программы, ориентированной на определенную область социально-педагогической деятельности;

2) возможность прохождения курса повышения квалификации социальных педагогов в объеме до 216 часов, по окончании которого выдается свидетельство о повышении квалификации установленного государственного образца с указанием наименования образовательного учреждения, ведущего подготовку, программы дополнительного образования, прослушанных учебных курсов с указанием количества часов и соответствующей отчетности, темы итоговой работы. Свидетельство о прохождении курсов также не является документом о высшем или среднем профессиональном образовании;

3) возможность профессиональной переподготовки специалистов в объеме учебного времени свыше 500 часов, нацеленной на получение ими дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, технологии, необходимых для выполнения профессиональной деятельности социального педагога. Слушатели, выполнившие все требования учебного плана и прошедшие итоговую государственную аттестацию, получают диплом о профессиональной переподготовке, который удостоверяет их право на ведение социально-педагогической деятельности и занятие должности социального педагога.

Проблема специализаций профессиональной подготовки социальных педагогов. Вследствие чрезвычайной многоплановости профессиональной деятельности социальных педагогов, разнообразности и специфичности контингентов детей и молодежи, на которых она может быть направлена, разнообразия учреждений, где предстоит работать выпускникам вуза, в их подготовке особую актуальность приобретает проблема выделения специализаций.

Под специализацией понимается приобретение специальных знаний, представлений, умений и навыков в рамках основной профессиональной образовательной программы по данной спе-

циальности, учитывающих специфику будущей профессиональной деятельности специалиста данной квалификации.

В связи с этим проблема выделения специализаций в профессиональной подготовке специалиста напрямую зависит от того, как понимается сущность социальной педагогики, в чем видится специфика ее как особой разновидности профессиональной деятельности и разработчиками ГОСов этой специальности, и организаторами образования. А практика подготовки социальных педагогов показывает, что такие общие представления, которые закладываются в основу содержания образовательной программы, на протяжении 15-ти лет несколько раз изменялись.

Разработкой нормативного перечня специализаций в рамках специальностей занимаются учебно-методические объединения (УМО) — особые государственно-общественные структуры, в рамках которых представители всех ведущих вузов, где ведется подготовка по данной специальности, коллегиально решают наиболее значимые вопросы ее развития. УМО, в частности, определяют перечень специализаций и доводят их до сведения вузов. Хотя следует отметить, что этот перечень носит скорее рекомендательный характер, и вузы, согласно ГОСа, имеют право самостоятельно устанавливать наименование специализаций, их объем и содержание, а также форму контроля знаний студентов по курсам, включенным в дисциплины специализации.

В самом начале 1990-х годов, когда социальный педагог воспринимался как специалист по организации внешкольной работы с детьми разных направлений, УМО по социальной педагогике предлагались следующие специализации: организатор технического творчества учащихся; организатор физкультурно-оздоровительной работы; организатор экономической деятельности; социальный педагог-эколог; руководитель детских объединений и организаций и др.

В 1994 г. был утвержден ГОС первого поколения специальности «социальная педагогика», определивший общие требования к структуре высшего профессионального образования, учебным программам и условиям их реализации, который вводился в действие с 1995 г. сроком на 5 лет — до 2000 г.

Этот стандарт был разработан уже с учетом того, что кризисная социальная реальность первой половины 1990-х гг., ухудшение положения детей и семьи потребовали пересмотра функциональных задач, которые должен решать социальный педагог, а соответственно и содержательного наполнения подготовки и переподготовки кадров по этой специальности.

Согласно этому стандарту первого поколения, вузы стали готовить социальных педагогов для воспитательной и коррекционной

работы с детьми и подростками в различных социумах. Предполагалось, что данный специалист после окончания учебного заведения может работать «в семье, различных типах образовательных учреждений (школа, гимназия, лицей, колледж, ПТУ, вуз и др.), дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, специальных профилактических учреждениях (детские приемники и распределители, спецПТУ и др.), социальных службах (медико-психолого-педагогических, реабилитационных и др.), центрах досуга и творчества детей, физкультурно-оздоровительных и спортивных учреждениях, учреждениях отдыха детей, детских и юношеских общественных организациях, государственных и общественных организациях, ориентированных на реализацию задач социального воспитания детей».

Соответственно изменился и перечень предлагаемых специализаций. На заседании Президиума Совета УМО вузов РФ по педагогическому образованию в 1999 г. был утвержден следующий перечень специализаций для специальности «социальная педагогика»:

- социально-педагогическая деятельность в общеобразовательных учреждениях;
- социально-педагогическая деятельность в дошкольных учреждениях;
- социально-педагогическая деятельность в учреждениях начального и среднего профессионального образования;
- социально-педагогическая деятельность в учреждениях дополнительного образования;
- социально-педагогическая деятельность в физкультурно-оздоровительных учреждениях;
- социально-педагогическая деятельность в детских общественных движениях и организациях;
- социально-педагогическая реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- социально-педагогическая реабилитация детей с нарушениями зрения;
- социально-педагогическая реабилитация детей с нарушениями слуха;
- социально-педагогическая реабилитация детей с нарушениями речи;
- социально-педагогическая реабилитация детей с нарушениями интеллекта;
- социально-педагогическая реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей;
- социально-педагогическая реабилитация детей с девиантным поведением.

Согласно ГОСу второго поколения специальности «социальная педагогика», который был введен в действие в 2000 г., основными направлениями профессиональной деятельности будущего социального педагога стали *только образовательные учреждения*. Таким образом, деятельность социального педагога сузилась до организации внеурочной работы учащихся в образовательном учреждении и оказания помощи родителям в воспитании.

Такое понимание социального педагога как специалиста в вопросах организации «внеурочной деятельности учащихся» и оказания помощи их родителям «в осуществлении семейного воспитания» кардинально меняло концепцию специальности «социальная педагогика», которая была заложена в образовательный стандарт первого поколения. Ведь те учащиеся, которые вообще лишены семейного воспитания, или оно носит откровенную асоциальную направленность, а тем более дети, которые и учащимися не являются, потому что не посещают никакого образовательного учреждения, согласно трактовке данного стандарта, объектом профессиональной деятельности социального педагога не являются.

Кроме того, это положение пришло в острое противоречие с реальной практикой, в которой социальный педагог работает не только в общеобразовательных, но и в социально-педагогических учреждениях разной ведомственной подчиненности (детские дома, реабилитационные центры, центры социальной помощи семье и детству, социальные приюты и др.), а также в управленческих структурах, в общественных и благотворительных организациях.

Тем не менее, стандарт был утвержден и введен в действие, а значит, приобрел для практиков образования статус нормативного документа, требования которого необходимо соблюдать.

В связи с изменением содержания стандарта к 2005 г. был изменен и перечень специализаций, который значительно расширился. В него вошли все те специализации, которые перечислены выше, и специализации, которые были добавлены. Новыми специализациями, рекомендуемыми УМО, стали:

- социально-педагогическая работа с молодежью;
- социально-педагогическая работа с семьей;
- социально-психологическое развитие личности;
- социально-психологическое консультирование;
- социально-психологическая защита населения;
- теория и методика социально-педагогической работы;
- организация досуговой деятельности в учреждениях дополнительного образования;
- теория и практика социальной педагогики;

- теория и методика нравственного воспитания школьников;
- социально-педагогическая деятельность в детских домах и учреждениях интернатного типа;
- обучение взрослых;
- социальный менеджмент в системе образования;
- деловой иностранный язык в сфере профессионального образования;
- социально-коррекционная работа классного руководителя;
- основы управления социально-педагогическими системами;
- организация досуговой деятельности в образовательных учреждениях;
- медиаобразование.

Стандарт третьего поколения, принятый в 2005 г., не изменил этой весьма противоречивой ситуации в системе профессиональной подготовки социальных педагогов. Согласно данного стандарта:

- областью профессиональной деятельности социального педагога является только социально-педагогическая работа в сфере образования;
- объектами профессиональной деятельности — обучающиеся;
- виды профессиональной деятельности: социально-педагогическая, учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительская, научно-методическая, организационно-управленческая.

Такое положение дел в системе подготовки еще более усугубляет разрыв между социально-педагогической практикой и системой подготовки. Ведь основными функциями деятельности социального педагога на практике, как следует из квалификационной характеристики этого специалиста, являются также профилактическая, коррекционно-реабилитационная, правозащитная функции. Однако к данным видам деятельности выпускник вуза оказывается практически не подготовленным.

Анализируя действующий сегодня перечень специализаций, можно отметить ряд специализаций, которые больше относятся не к социальной педагогике, а к другим областям знаний: психологии, филологии, педагогике. Такая «пестрота» и необоснованность выделяемых специализаций означает, что подготовка специалистов не предполагает их четкое разделение по определенным областям деятельности. Это объясняется тем, что в науке недостаточно четко определена сущность специализации,

ее содержание и критерии выделения в профессиональной подготовке социальных педагогов, что отрицательно отражается на развитии системы подготовки социальных педагогов в целом.

Если исходить из определения специализации, то для выделения специализации необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности, к которой готовится специалист. Для социальной педагогики это означает учет типа учреждения, где предстоит работать социальному педагогу, контингента людей, с которыми он будет работать, а также вида профессиональной деятельности.

В то же время, как показывает практика, многие вузы, стремясь «заполучить абитуриента», предлагают всевозможные «модные» специализации, включая в их название востребованные временем, привлекательные для поступающих направления деятельности специалиста, тем самым, по сути, объявляя набор не на специальность, а на ее специализацию.

Однако специализации являются частью специальности, в рамках которой они создаются, и предполагают получение более углубленных профессиональных знаний, умений и навыков в различных областях деятельности по профилю данной специальности.

Согласно стандарту специалиста, студент имеет возможность получить основную специальность «социальная педагогика» с одной или несколькими специализациями, на каждую из которых отводится 500 часов учебного времени. При этом учебное заведение должно предоставить студенту возможность выбора специализаций из нескольких предложенных.

Дисциплины специализации предполагают углубленную подготовку студента по конкретному виду профессиональной деятельности будущего специалиста.

На сегодняшний день наиболее востребованными специализациями по специальности «социальная педагогика» являются: «социальный менеджмент в системе образования», «социально-психологическое консультирование населения»; «социально-педагогическая деятельность в образовательных учреждениях»; «социально-педагогическая реабилитация детей с девиантным поведением»; «социально-педагогическая реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей»; «социально-педагогическая работа с семьей» и др.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте общую характеристику системы профессионального образования в России. Какова ее структура? Чем

определяется содержание каждого уровня профессионального образования?

2. Охарактеризуйте систему профессиональной подготовки социальных педагогов.

3. Каковы особенности подготовки социального педагога в средних профессиональных учебных заведениях?

4. Охарактеризуйте основные ступени подготовки социального педагога в вузе.

5. Обоснуйте роль специализаций в профессиональной подготовке социальных педагогов.

Литература

1. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: практика. М., 2001.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2005.
3. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. М., 2002.
4. Дипломированный социальный педагог: Специфика профессиональной деятельности и система профессиональной подготовки / Под ред. М.А. Галагузовой, М.Н. Костиковой. Екатеринбург, 1996.
5. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федер. закон РФ. М., 1997.

Раздел II

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

*Из истории развития социальной педагогики за рубежом.
Особенности развития социальной педагогики в России.
Проблема соотношения социальной педагогики и социальной
работы. Объект и предмет социальной педагогики.*

Наука, как известно, это сфера человеческой деятельности, направленной на выработку и систематизацию новых, объективных знаний и представлений о действительности. При этом каждая отдельная наука — а их сегодня великое множество — изучает не всю действительность целиком, а лишь какую-то ее определенную область, какой-то фрагмент или аспект действительности. Философию называют наукой о всеобщих законах развития природы, общества и мышления; социологию — наукой об обществе; психологию — наукой о закономерностях развития и функционирования психики человека; педагогику — наукой об образовании, воспитании и обучении подрастающего поколения.

Любая наука «вырастает» из конкретной реальной действительности, является ее отражением, накапливает и упорядочивает знания о ней. Поэтому научные, теоретические знания не могут развиваться сами по себе, в отрыве от практической деятельности, наука и практическая деятельность всегда неразрывно связаны между собой. Более того, именно практика в первую очередь является источником знаний для любой науки. С другой стороны, любая практическая деятельность тем эффективнее, чем больше она основывается на достижениях науки. Научная теория, являясь основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять, преобразовывать и совершенствовать. Это означает, что теоретические исследования должны непременно идти рука об руку с развитием практической деятельности.

Кроме того, каждая наука имеет свою историю, свою «биографию». Знание этой истории, обстоятельств и причин ее появления, того пути, который она прошла в своем развитии, а также ее отношений и взаимосвязей с другими областями научного знания, оказывавших и оказывающих на нее влияние, помогает лучше понять и современное состояние и перспективы развития данной науки.

Поэтому рассмотрение социальной педагогики как науки представляется целесообразным начать с выявления самих истоков-причин ее возникновения, выделения в самостоятельную отрасль научного знания, ибо известно: отыщи всему начало и многое поймешь.

Из истории развития социальной педагогики за рубежом. Для становления и развития социальной педагогики в России имеет большое значение опыт других стран, анализ тех проблем и трудностей, которые возникали в процессе развития этой области научных знаний и практической деятельности за рубежом.

Социальная педагогика выделилась из педагогики сравнительно недавно. Однако и сама педагогика оформилась в самостоятельную научную область только в XVII в. Связано это событие с именем выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670) и его гениальным произведением «Великая дидактика», в котором был определен предмет исследования этой науки. Вместе с тем история педагогики уходит своими корнями в глубокую древность, потому что, не будучи самостоятельной наукой, педагогика на протяжении многих веков развивалась в рамках философии, которая с давних времен была известна как наука, занимающаяся исследованием проблем роли и места человека в мире, смысла жизни, значения культуры и религии в нравственном становлении личности и т. п.

В этом смысле социальная педагогика — не моложе самой педагогики, поскольку она всегда присутствовала в педагогике как ее неотъемлемая составляющая, развивалась в ее русле и вместе с ней. Поэтому не случайно ученые, занимающиеся исследованием истории социальной педагогики, находят ее истоки и предпосылки в произведениях великих мыслителей, в трактатах классиков педагогики всех времен и народов.

Если рассматривать социальную педагогику с этой точки зрения, то в ее развитии можно выделить ряд периодов.

Первый — начальный период, который длился с древнейших времен вплоть до XVII в., 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, а затем к феодальному, зарождение капиталистических отношений выдвигали свои проблемы воспитания и защиты ре-

бенка. Еще в античности были высказаны такие основополагающие социально-педагогические идеи, как идея о необходимости начинать воспитание с раннего возраста; учитывать при этом природу ребенка и влияние окружающей среды, опираться на авторитет взрослых, прежде всего родителей, и многие другие. Период Возрождения связан развитием гуманистических идей в воспитании ребенка. К этому времени относятся и воплощение в реальную жизнь ряда таких идей, как, например, создание итальянским педагогом-гуманистом Витторино Да-Фельтре (1378–1446) одной из первых в истории школы интернатного типа с характерным названием «Дом радости».

Второй период – XVII–XIX вв. – характеризуется развитием ведущих идей и научных концепций социальной педагогики, становлением ее как науки в рамках выделившейся в самостоятельную научную область педагогики.

XVIII и XIX вв. вошли в историю мировой культуры как период буржуазно-демократических революций. Видные ученые (педагоги, философы, социологи, психологи) искали решение социально-педагогических проблем на путях сотрудничества с общественностью и государством. Вопросы воспитания рассматривались в русле идей преобразования общества, наделения всех людей равными правами, реальной свободой. В этот период социальная педагогика развивается в тесной связи с практической социально-педагогической деятельностью. Видные педагоги не только высказывают те или иные идеи, но и реализуют их на практике, создавая приюты для детей-сирот и беспризорных, детские сады, школы и другие учреждения для детей с различными проблемами.

На протяжении всего XIX в. шел длительный и неоднозначный процесс отделения социальной педагогики от педагогики. При этом на ее развитие, кроме философии и педагогики, большое влияние оказывали и другие науки, такие как психология, социология, антропология (наука о происхождении и развитии человека), медицина и др. То есть наряду с процессом отделения социальной педагогики от педагогики одновременно шел и другой процесс – ее интеграции с другими науками.

В конце XIX в. социальная педагогика выделяется в самостоятельную область педагогической науки. Это событие связано, прежде всего, с именами немецких ученых Адольфа Дистервега, Пауля Наторпа и др.

С начала XX в. начинается **третий период** – период развития социальной педагогики как самостоятельной науки, который отнюдь нельзя назвать «безоблачным». До сих пор среди ученых разных стран ведутся дискуссии о том, какое место

занимает социальная педагогика среди других педагогических наук; является ли она наукой или только областью практической деятельности; как соотносятся социальная педагогика и социальная работа и др.

Следует подчеркнуть и то, что во многих странах термины «педагогика», «социальная педагогика», «социальный педагог» вообще не употребляются. В США в учебных заведениях вместо педагогики студенты изучают курс философии образования, а область практико-ориентированной помощи людям относится к социальной работе, хотя среди социальных работников есть специалисты, которые специализируются именно на оказании помощи детям и молодежи с различными проблемами. В Бельгии научная область, исследующая социально-педагогическую деятельность, называется «ортопедагогика», и она, по сути, объединяет специальную педагогику и социальную педагогику в нашем, российском понимании.

Таким образом, в разных странах в зависимости от их исторических и культурных традиций, уровня развития общества, развития соответствующих областей наук есть свои отличия как в терминологии, так и в сущности используемых понятий. Однако есть и то общее, что их объединяет. Любое общество всегда решало, решает и будет решать «вечные проблемы» развития, воспитания и образования детей и молодежи, особенно таких, которые имеют те или иные проблемы, препятствующие их социализации, успешному и полноправному включению в жизнь общества.

Поскольку социальная педагогика представляет собой вклад, прежде всего, немецкой науки в историю развития педагогики, сделаем краткий экскурс в историю развития социальной педагогики в Германии, которая насчитывает более ста лет и тесно связана с историей социального, экономического, политического развития страны.

Термин «социальная педагогика» впервые был введен в дискуссию о воспитании К. Магером в 1844 г. и далее распространен А. Дистервегом. С момента возникновения этого понятия до настоящего времени в немецкой научно-педагогической литературе прослеживаются две его различные трактовки, определяющие разные подходы в развитии этой отрасли научного знания. Согласно первой трактовке, социальная педагогика особо выделяет социальную сторону в воспитании (К. Магер); согласно второй – она выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях (А. Дистерверг).

Несмотря на кажущуюся близость этих подходов, они имеют существенные отличия. В первом случае речь идет о соци-

альном аспекте воспитания, охватывающем всех людей, и в первую очередь – детей, на которых так или иначе направлено воспитательное воздействие, во втором – о педагогическом аспекте социального развития только тех людей, которые имеют какие-то специфические проблемы. Соответственно, практические задачи, которые ставятся в рамках данных подходов, весьма различны.

Последователями К. Магера в понимании социальной педагогики были П. Наторп (1920-е гг.), Е. Борнеманн, Ф. Шлипер (1960-е гг.), Д. Пегелер (1980-е гг.) и др. В рамках этого направления со времен К. Магера в социальной педагогике исследуются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество.

Наиболее яркий представитель данного направления Пауль Наторп (1854–1924) рассматривал социальную педагогику как часть, аспект общей педагогики. Рассматривая основные функции человеческого существования, П. Наторп выделил три основные функции социальной педагогики. *Первая*, связанная с половой жизнью ребенка, раскрывается в нем в кругу семьи и в контакте с ближайшим окружением. *Вторая* – связана с волей, которая формируется в школе в процессе передачи знаний, при этом у ребенка развиваются эмоциональные, социальные и моторные способности. *Третья* – разум – раскрывается в общности. П. Наторп считал социальную педагогику педагогией для всех молодых людей, задача которой – воспитание в молодежи начал солидарности и общественности.

Заслуга П. Наторпа заключалась в том, что он осветил полный горизонт психосоциальных проблем, которые педагогика была вынуждена признать своей темой.

Развивая идеи П. Наторпа, представители этого направления рассматривали социальную педагогику как интегративную науку. Интересна в этом отношении трактовка Е. Борнеманна, который рассматривает социальную педагогику как науку, объединяющую лечебную педагогику, экономическую педагогику и др. Ее задачи – способствовать индивидуальной самостоятельности в социальных группах и социальной общности, заботиться о культуре и гуманистическом развитии общества. В силу своей интегративности социальная педагогика проникает во все сферы воспитания, т. е. она выступает одним из принципов педагогики. Таким образом, согласно этой трактовке социальная педагогика выступает как принцип воспитания.

Второй подход отражен в трудах А. Дистервега (40–50-е гг. XIX в.), Г. Ноля, Г. Боймер (20–30-е гг. XX в.), К. Молленгауэра (1950-е гг.) и др. Начиная с А. Дистервега, представители этого

направления пытаются дать ответ на социальные вопросы своего времени, такие как социальная незащищенность рабочего класса, образование народа, беспризорность и др.

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. Позиция Г. Ноля, по сравнению с Наторпом, выглядела намного убедительнее, конкретнее и практичнее. Его идеи нашли отражение в принятом в 1922 г. законе о благотворительной деятельности – это был первый государственный документ в Германии, который регулировал воспитание молодежи вне школы.

Заслуга Г. Ноля состояла в том, что он так изложил понятие социальной педагогики, что стало возможным объединение достижений теорий, исследований и образования. Социальная педагогика заняла свое прочное место как самостоятельная наука и была отграничена от социальной работы.

С тех пор социальная педагогика стала на практике «педагогией экстренных случаев», которая должна была восполнять существующие в семье и школе пробелы по воспитанию молодежи.

Гертруда Боймер, одна из представительниц этого направления, 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, есть проблема социальной педагогики.

Развивая понятие беспризорности, К. Молленгауэр отмечал, что, если отдельные общественные институты не в состоянии решить эту проблему ребенка, то возникает необходимость создания третьего пространства воспитания (кроме семьи и школы) – государственной помощи. При этом социальная педагогика, считал он, должна иметь дело не с передачей культурного содержания, а исключительно с решением проблем, возникающих в процессе развития и включения в общество подрастающего поколения.

В 1960-е гг. это направление окончательно складывается и закрепляет свои позиции как область теоретического осмысления и обоснования социального воспитания, понимаемого как внешкольная работа по месту жительства, помощь детям, совершившим правонарушения, воспитательная работа в домах ребенка, школах-интернатах для детей с ограниченными возможностями и других учреждениях.

В настоящее время в Германии издано и издается так много работ в области социальной педагогики, что возникает впечатление,

будто все вопросы социальной педагогики уже исчерпаны. В самом деле, хотя основные направления социальной педагогики как рефлексивной деятельности и науки основательно проработаны, это не означает, что все проблемы уже исследованы. Облик теории, как считают немецкие ученые, все еще остается пока неясным и будет оставаться таким и впредь, поскольку продолжающаяся дифференциация смежных дисциплин (психологии, социологии, социальной работы и др.), и быстрое изменение в акцентах практических требований не позволяют дать полное описание теории социальной педагогики. Это закономерно для естественного процесса развития любой науки. С другой стороны, это означает, что теоретический горизонт дискуссии социальной педагогики XX в. значительно расширяется.

Вместе с развитием социальной педагогики как науки в Германии активно развивается сфера профессиональной деятельности специалиста в области социальной педагогики. С 1908 г. ведется подготовка социальных педагогов; в начале 1970-х гг. в университетах Германии начата подготовка социальных педагогов с высшим образованием.

Следует отметить, что в Германии, наряду с социальной педагогией, на протяжении XX в. активно развивалась как самостоятельная область знания и практической деятельности социальная работа. Однако, поскольку профессиональная деятельность социальных педагогов и социальных работников имеет много общего, со временем они были объединены в одну профессиональную сферу, которая в настоящее время регулируется единым стандартом, где названия этих специалистов употребляются как синонимы: *социальный работник/социальный педагог*. Они выполняют в обществе следующие функции: воспитательную, информационную, консультативную, поддержки, помощи, организации, защиты и представление интересов клиента. Однако в их деятельности есть и свои отличия. Главное из них заключается в том, что традиционными адресатами социальной педагогики являются дети и молодежь; она концентрирует свое внимание на помощи в воспитании и образовании.

Особенности развития социальной педагогики в России. В России развитие социальной педагогики — и как области научного знания, и как сферы профессиональной практической деятельности — имеет свои особенности.

В отечественной науке и педагогической практике истоки и предпосылки выделения социальной педагогики в самостоятельную область знания можно найти еще в трудах и практике

и деятельности таких классиков педагогики, как К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой и многие другие.

В частности, в дореволюционной педагогике берет свое начало история изучения роли и значения среды как существующей реальности, оказывающей воздействие на ребенка. Еще К.Д. Ушинский считал, что для воспитания и развития важно знать человека «каков он есть в действительности со всеми его слабостями и во всем величии», надо знать «человека в семье, в обществе, среди народа, среди человечества... во всех возрастах во всех классах...»¹. Другие выдающиеся психологи и педагоги (П.Ф. Лесгафт, А.Ф. Лазурский и др.) также показывали значимость среды для развития ребенка. А.Ф. Лазурский, например, считал, что бедно одаренные индивидуумы обычно подчиняются влияниям среды, натуры же богато одаренные сами стремятся активно воздействовать на нее.

Особое значение для становления социальной педагогики имел тот этап в развитии отечественной педагогической науки, который приходится на 20–30-е гг. XX столетия. В это тяжелое время деятельность таких выдающихся педагогов, как А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, была направлена, прежде всего, на помощь «выбитым из социальной колеи детям», т. е., по сути, они были именно социальными педагогами, а деятельность организованных ими и многими другими педагогами детских опытных станций, коммун и других учреждений стала практическим воплощением социально-педагогических идей.

Этот период отмечен и появлением целой плеяды талантливых ученых — педагогов и психологов, таких как П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, М.С. Иорданский, А.П. Пинкевич, В.Н. Шульгин и многие другие. В их научных трудах получили глубокое развитие идеи социального воспитания и педологии, были заложены основы нового научного направления — так называемой «педагогики среды». Главным вопросом, который обсуждался учеными, было воздействие окружающей среды на ребенка, управление этим влиянием. Существовали разные точки зрения на роль среды в развитии ребенка: одни ученые отстаивали необходимость приспособления ребенка к той или иной среде; другие считали, что ребенок в меру своих сил и способностей может сам организовывать среду и влиять на нее; третьи предлагали рассматривать личность и среду ребенка в единстве их характеристик; четвертые делали попытку рассмотреть среду как единую систему влияния на ребенка.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. 11 т. Т.8. М., 1950. С. 88.

Были и другие точки зрения. Но важно то, что проводились глубокие и основательные исследования среды и ее влияния на становление и развитие личности ребенка.

Интересно, что в профессиональной лексике педагогов того времени широко использовались такие понятия, как «среда для ребенка», «социально-организованная среда», «пролетарская среда», «возрастная среда», «товарищеская среда», «фабрично-заводская среда», «общественная среда» и др.

Впечатляющие достижения и педагогов-практиков в социальной реабилитации «трудных» детей и подростков, и ученые получили заслуженное международное признание и во многом определили развитие отечественной педагогики, в частности заложив научный и практический фундамент для появления социальной педагогики.

Однако эволюционное развитие социальной педагогики как науки в России не состоялось. Сначала произошел значительный разрыв между новой, советской педагогикой и тем, что было накоплено педагогикой в дореволюционный период, когда печально известный тезис «весь мир насилья мы разрушим до основанья...» был распространен и на педагогику. Высказывание видного педагога 1920–30-х гг. А.П. Пинкевича о том, что необходимо забыть все, написанное в области педагогики до революции, было поддержано многими педагогами-марксистами. Затем, с конца 1930-х гг., когда в стране была провозглашена победа социализма, главным институтом воспитания и развития детей была признана школа, и основные педагогические и психологические исследования были посвящены именно школе и ее влиянию на развитие ребенка. Научные исследования в области педологии и педагогики среды практически были запрещены, а само понятие «среда» на долгие годы было дискредитировано и ушло из профессиональной лексикологии педагогов. С этого же времени возникла и прочно укрепились тенденции замалчивания социальных проблем, которые стали рассматриваться как отдельные, легко искоренимые «пережитки прошлого», что также не способствовало развитию социальной педагогики.

В то же время социальные аспекты воспитания в их крайне идеологизированном проявлении активно изучались и разрабатывались в рамках теории коммунистического воспитания, ставшей ядром советской педагогики. И следует отметить, что на протяжении всего советского периода было разработано немало очень эффективных форм социального (по содержанию – коммунистического) воспитания, хотя большинство из них имели откровенно политическую направленность.

Научный интерес к проблемам среды возобновляется в 60–70-е гг. в связи с изучением школьного коллектива, обладающего признаками сложно организуемых систем, функционирующих в разных средах (В.А. Сухомлинский, А.Т. Куракина, Л.И. Новикова, В.А. Караковский и др.). Среда (природная, социальная, материальная) становится объектом целостного системного анализа. Изучаются и исследуются различные виды сред: «учебная среда», «внешкольная среда (ученического коллектива)», «домашняя среда», «среда микрорайона» и др.

В 80-е гг. XX в. снова наметился явный поворот в сторону собственно социальной педагогики, создания и развития ее организационных форм и институтов, возобновления теоретических исследований в области педагогики среды. Необходимость в ее возрождении была продиктована не только желанием педагогов восстановить прерванные традиции в развитии педагогической науки, но и во многом потребностями самой педагогической практики – необходимостью поиска новых форм воспитательной работы, охватывающей не только общеобразовательные учреждения, но и социум, использования его воспитательного потенциала.

Практическую реализацию эти идеи, наиболее глубокое развитие получившие в работах В.Д. Семенова, нашли в создании по всей стране разнообразных комплексов, объединявших школу с другими социальными структурами, – социально-педагогических, образовательно-культурных, физкультурно-оздоровительных, сельских школ-комплексов и т.п. Для самого В.Д. Семенова экспериментальной базой послужили молодежные жилищные комплексы (МЖК), которые в 1970–80-х гг. стали строиться в Свердловске. Основная идея заключалась в создании в рамках таких комплексов единой воспитательной среды.

Поскольку введение профессии «социальный педагог» в стране было связано с этим научным направлением, на начальном этапе выступавшим ее теоретическим фундаментом, оно и было переименовано в социальную педагогику. С этой точки зрения характерны названия ведущих работ В.Д. Семенова, появившиеся в период с середины 1980-х до середины 1990-х гг.: «Взаимодействие школы и социальной среды» (1986), «Педагогика среды» (1993), «Социальная педагогика: История и современность» (1995).

В рамках этого же направления в 1990-е гг. появился целый ряд работ А.В. Мудрика, в которых социальная педагогика раскрывается как отрасль знания, изучающая социальное воспитание в контексте социализации.

Однако кардинальное изменение общей направленности профессиональной деятельности социальных педагогов с решением задач внешкольного воспитания на решение социальных проблем детей и молодежи с девиантным поведением, различными нарушениями в процессе социальной адаптации и социализации, попросту выброшенными «на обочину жизни» и т. п., стало закономерной причиной переориентации и научных представлений в области социальной педагогики.

В этом направлении социальная педагогика стала развиваться как педагогика «социальных отклонений». Разработка данного направления осуществлялась, в первую очередь, теми исследователями, которые в своих научных изысканиях исходили из потребностей формирующейся в стране практической сферы социальной педагогики.

Иными словами, в развитии отечественной социальной педагогики к середине 1990-х гг. сложилась ситуация, во многом схожая с Германией первой половины XX в.

При этом следует подчеркнуть, что научными проблемами социальной педагогики в России начали активно заниматься, прежде всего, преподаватели вузов, главным образом педагогических, — организаторы профессиональной подготовки социальных педагогов. К этому их неизбежно подвела необходимость разработки содержания и подготовки в целом, и отдельных учебных курсов, раскрывающих различные аспекты социально-педагогической деятельности, а также учебных пособий по этим курсам, которых в то время катастрофически не хватало. Уже в первой половине 1990-х гг. на базе различных учебных заведений Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Омска и других городов страны сложились научные коллективы, активно решающие теоретические и прикладные вопросы социальной педагогики.

Круг ученых — исследователей проблем социальной педагогики — постепенно расширялся и за счет тех практических работников социально-педагогической сферы, которые в своей деятельности могли выйти на уровень научного осмысления практического, эмпирического опыта.

Для развития социальной педагогики необходимо было также перечитать и переосмыслить с новых позиций труды отечественных педагогов — как дореволюционного, так и советского периодов, чтобы отыскать ее истоки, отвечающие культурным и историческим традициям нашего народа.

Немаловажное значение имело и освоение зарубежного опыта с целью адаптации его применительно к нашей российской действительности.

Изолированность советского государства от «капиталистического мира» в течение 70 лет разрушила научные связи наших ученых с коллегами из многих стран, где социальная педагогика все это время активно развивалась и где в настоящее время накоплен значительный научный потенциал в этой области знаний. Даже сегодня, когда «железный занавес» между Востоком и Западом разрушен, ведутся и развиваются научные контакты специалистов, обмен опытом, иностранные научные источники для отечественных ученых остаются пока малодоступными. Оригинальной, а тем более переведенной на русский язык, специальной зарубежной литературы по социальной педагогике у нас практически нет. Если и встречаются единичные переводные издания, то они не могут дать полного, системного представления о самой науке. В результате российские ученые вынуждены порою «изобретать велосипед» вместо того, чтобы его совершенствовать.

Все это определило особенности, направления и противоречия развития социальной педагогики в нашей стране, которое на начальном этапе протекало в обстановке острых научных полемик и дискуссий.

Проблема соотношения социальной педагогики и социальной работы. Центральное место в научных дискуссиях 1990-х гг. заняла проблема соотношения социальной педагогики и социальной работы, которая имела основополагающее значение для определения статуса социальной педагогики как научной отрасли.

Разные по своим научным корням, эти две области научного знания все же изначально имели много сходного в самой логике своего развития, особенности которого обусловлены отмеченными выше обстоятельствами их появления в России. Так, общим было то, что формирование этих научных отраслей пошло по пути поиска ответов на вопросы, важные, прежде всего, с точки зрения организации обучения специалистов нового типа: что это за специалист, где он будет работать, какие профессиональные задачи решать, каковы его функциональные обязанности, а в зависимости от этого, как и чему его надо учить. То есть поначалу они были ориентированы на разработку научной базы не собственно практической социальной деятельности, а именно профессиональной подготовки специалистов социального профиля, что было вполне логичным в ситуации 1990-х гг.

Оказала влияние на развитие научных представлений и в социальной педагогике, и в сфере социальной работы также то, что соответствующие области практической деятельности,

начав формироваться вне какой бы то ни было связи между собой, в разных ведомствах, очень скоро вышли за их рамки. Специалисты социальной работы появились в медицинских учреждениях, службах занятости, исправительных колониях и других социальных учреждениях и службах разных ведомств, в том числе и системы образования. То же произошло и с социальными педагогами, которые стали работать в учреждениях разных ведомств, включая и систему социальной защиты. В результате пути развития двух социальных профессий так сильно пересеклись, что возникла потребность более четкого их содержательного и функционального разграничения, а эта проблема является в большей степени научной. Причем она встала со всей остротой и перед социальной педагогикой, и перед теорией социальной работы.

Важнейшей составляющей обеих научных отраслей стала и необходимость переосмысления и обобщения многих фактов отечественной истории в аспекте социального развития. С этой точки зрения история развития социальной педагогики и социальной работы тоже очень близки. Прежде всего, их объединяют культурно-исторические традиции отношения к людям, требующим особой заботы и внимания. Не случайно «милосердие», «благотворительность», «помощь» и другие понятия широко используются и в социальной педагогике, и в социальной работе. Поэтому оказалось непросто разграничить их истоки, понять, какие явления российской действительности прошлых лет определили появление социальной педагогики, а какие подготовили введение социальной работы.

Роднит их и то, что развитие научного знания в сфере социальной педагогики и социальной работы на начальном этапе во многом строилось на знакомстве с зарубежным опытом и изучении возможностей его адаптации к российской действительности.

Зарубежный опыт, в свою очередь, показал, что в большинстве западных стран (США, Великобритания, Швеция и др.) все те задачи, которые в России решают социальная педагогика и социальная работа, относятся к компетенции одной сферы практической деятельности — социальной работе. Соответственно и научные знания в области социальной работы систематизируются в рамках одной научной отрасли, хотя в разных странах она имеет разные названия и занимает разное место в системе наук. Даже в Германии, где социальная педагогика имеет самостоятельный научный статус, сфера профессиональной деятельности социальных педагогов и социальных работников — общая. И это при том, что развитие социальной сферы в разных странах

отличается чрезвычайным разнообразием, поскольку она, как никакая другая, самым непосредственным образом связана с государственным и общественным устройством страны, ее экономикой и законодательством, господствующей идеологией и политикой, наконец, с национально-культурными традициями, которые в каждой стране уникальны, а поэтому в разных странах сложились своеобразные системы социальных служб, номенклатура социальных услуг и социальных профессий, а также системы подготовки кадров социального профиля.

В нашей же стране социальная педагогика и социальная работа были изначально узаконены как две разные социальные профессии, относящиеся к разным ведомствам, предполагающие содержательно различную профессиональную подготовку. Их объединение в одну профессию, имеющую общую нормативную базу, единую организационную структуру и систему управления, остается весьма проблематичным и на сегодняшний день. Причем так вопрос даже пока и не ставится.

Все эти обстоятельства и определили остроту проблемы соотношения двух родственных сфер профессиональной деятельности, прояснения границ между ними и специфики, своеобразия каждой. Решение же такого рода проблем относится, как уже отмечено, к компетенции науки.

Следует упомянуть, что в научной сфере предпринимались попытки дать теоретическое обоснование для их объединения. Так, предлагалось рассматривать социальную работу как профессию, а социальную педагогику — как науку, обслуживающую эту профессию. Эта научная позиция была закреплена в переименовании социальной педагогики в *педагогику социальной работы* (В.Г. Бочарова и др.). Свое официальное выражение данная позиция получила в том, что институт Российской академии образования, который занимается проведением фундаментальных социально-педагогических исследований, получил название Институт педагогики социальной работы.

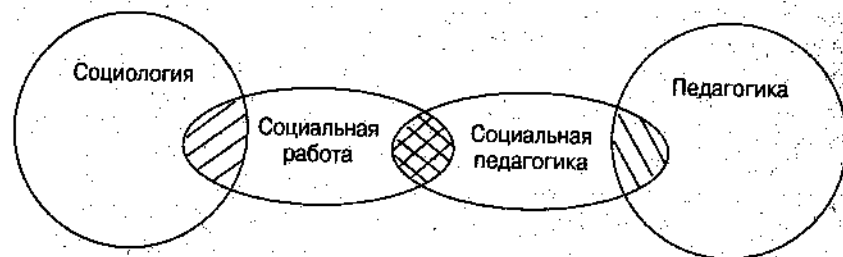
Однако, как показало время, эти научные представления существенно не повлияли на реальное развитие в стране социальной педагогики и социальной работы, которые на сегодняшний день продолжают сохранять свой самостоятельный статус — и как профессии, и как специальности (направления) образования, и как научные отрасли.

В практической деятельности различное происхождение социальной педагогики и социальной работы проявляется достаточно четко в том, что социальные педагоги в своей работе опираются, прежде всего, на теоретические и методические основы педагогической деятельности, тогда как социальные ра-

ботники используют, в первую очередь, социологические теории и технологии и социологические методы исследования.

В то же время области практической деятельности социальной педагогики и социальной работы настолько близки и по функциям, и по содержанию, и по методам работы, что они не могут не пересекаться.

Схематично это соотношение сфер практической деятельности социального педагога и социального работника (подчеркнем: не научных отраслей, а именно сфер практической деятельности) можно изобразить следующим образом:



Попробуем выделить то общее и специфическое, что связывает социальную работу и социальную педагогику как области практической деятельности. В первую очередь, это касается их объекта, или адресата.

В поле зрения социальной работы попадает человек, но не любой, а тот, у которого есть *проблемы*, мешающие человеку быть успешным, благополучным членом общества, жить полноценной жизнью.

Те или иные проблемы возникают фактически у каждого человека в течение всей его жизни. Они могут носить психологический, медицинский, правовой, материальный и иной характер, могут быть связаны с внешними, не зависящими от человека факторами (экологические, социальные, техногенные, межнациональные и другие катаклизмы), или внутренними личностными проблемами (нездоровье, отклонения в физическом или психическом развитии и пр.). Для социальной работы важно то, что многие люди не могут разрешить эти проблемы самостоятельно и поэтому нуждаются в чьей-то профессиональной помощи. Те, кто сам может преодолеть свои затруднения, объектом социальной работы не становятся.

Таким образом, можно сказать, что объектом социальной работы является человек, нуждающийся в помощи в процессе его социальной жизни, т. е. человек как *социальный субъект*, независимо от его возраста.

В поле же зрения социальной педагогики попадает человек, который требует помощи в процессе его активной социализации – превращения индивида в социального субъекта. В первую очередь, это касается ребенка как *развивающейся, формирующейся личности*. Кроме того, в поле зрения социальной педагогики попадают взрослые, у которых по разным причинам нарушены связи с обществом, не сформированы принятые в обществе социальные нормы и правила. В этом случае человеку необходима помощь в ресоциализации. И здесь на помощь ему может прийти социальный педагог.

Так или иначе, за годы своего существования в России социальная педагогика и социальная работа как области знания активно развивались параллельно с развитием соответствующих сфер практической деятельности; они расширили спектр решаемых ими теоретических и научно-практических проблем, определили приоритетные научные направления; наметились и различные подходы к решению проблемы их соотношения. В обеих сферах накоплен собственный опыт, требующий научного осмысления; начали формироваться отечественные научные школы социальной педагогики и социальной работы. При этом разработка теоретико-методологических основ социальной педагогики и социальной работы имеет не только научное, но и практическое значение, поскольку от этого зависят содержание, методы и средства практической деятельности специалистов для социальной сферы, а также образовательные программы их подготовки.

Что касается социальной педагогики, то на сегодняшний день можно констатировать: накопленные эмпирические и теоретические знания, требующие осмысления и систематизации, создают необходимые условия для более интенсивного развития социальной педагогики, окончательного оформления ее как самостоятельной науки.

Объект и предмет социальной педагогики. Чтобы понять специфику социальной педагогики как науки, необходимо разобраться в том, что она должна изучать, вычленив ее собственную область исследований. Для этого в науке используются понятия объект и предмет исследования.

Под объектом исследования той или иной науки понимается определенная область реально существующего мира, реальной действительности, на изучение которой данная наука направлена. Предметом же любой науки является результат теоретического абстрагирования, позволяющего ученым выделить те или иные стороны, а также закономерности развития и функ-

ционирования изучаемого объекта. Таким образом, *объект* науки – это фрагмент объективной реальности, *предмет* – результат ее осмысления.

Один и тот же объект может изучаться различными науками. Например, человек выступает объектом изучения биологии, философии, психологии, социологии, педагогики и других наук. Но каждая из этих наук имеет свой предмет, т. е. то, что именно она изучает в объекте, в данном случае – в человеке. Так, психология изучает закономерности и механизмы психического развития человека, педагогика – закономерности воспитания и образования личности и т. д. При этом любая наука ограничена в своем подходе к объекту той традицией, в которой она формировалась, тем понятийным аппаратом, который в ней сложился, теми средствами и способами, с помощью которых она изучает интересующие ее явления действительности.

Следует подчеркнуть и то, что ни одна наука не в состоянии описать свой объект во всей полноте. Более того, в каждой науке, как правило, существует множество различных, нередко даже противоречащих друг другу точек зрения по вопросу, что является объектом и предметом данной науки, предлагаются самые разные их формулировки. И это совершенно не мешает развитию науки, исследованию в ее рамках тех или иных явлений.

Тогда может возникнуть вопрос: а зачем вообще пытаться определять объект и предмет науки? В действительности, проблема определения объекта и предмета науки очень важна. Именно от выбора объекта и предмета будет зависеть, какие явления и в каких аспектах могут изучаться именно этой наукой, а с каких точек зрения их должны рассматривать другие науки. То есть посредством объекта и предмета устанавливаются границы науки, выделяющие ее среди других наук, определяющие именно ее место в системе научного знания.

Особенно значимо это для таких наук, которые связаны с конкретной сферой практической деятельности и призваны обеспечивать ее научно обоснованными средствами развития. Такие науки называются *прикладными*, в отличие от *фундаментальных наук*, исследующих наиболее общие законы и закономерности действительности и создающих тем самым общетеоретический фундамент для развития других, имеющих практическую направленность наук.

В частности, для социальной педагогики, которая тоже относится к практико-ориентированным наукам, проблема выбора объекта и предмета имеет важное значение, потому что от этого будет зависеть, выполнит ли эта прикладная наука свою основную задачу – обеспечить социально-педагогическую дея-

тельность во всей полноте ее составляющих и разновидностей, существующих в реальной практике научно-обоснованными содержанием, формами и методами, все ли явления, охватываемые социально-педагогической сферой, окажутся в поле зрения науки. Иначе говоря, выбор объекта и предмета науки влияет на содержания и теории и практики социальной педагогики.

Для социальной педагогики как молодой и развивающейся отрасли научного знания характерно чрезвычайное разнообразие подходов к выделению объекта и предмета данной науки. В изданных за последние годы научных публикациях и учебных пособиях по социальной педагогике представлены разные определения объекта и предмета социальной педагогики.

Когда говорят о социальной педагогике, то чаще всего и в первую очередь ссылаются на работы А.В. Мудрика. В качестве объекта социальной педагогики, как отмечалось выше, этот ученый рассматривает *социальное воспитание*, под которым он понимает «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». Социальная педагогика при этом рассматривается, как отрасль педагогики и стоит в одном ряду с такими педагогическими отраслями как семейная и конфессиональная педагогика. То есть эти отрасли А.В. Мудрик выделяет по основному субъекту воспитания: если таковым является семья – семейная педагогика, конфессия – конфессиональная педагогика, общество – социальная¹. Эту точку зрения А.В. Мудрика разделяют его последователи Ю.В. и Т.А. Васильковы, В.Р. Ясницкая и др.

Согласно другой, тоже достаточно распространенной точки зрения, объектом социальной педагогики является процесс *социального развития, становления, формирования человека*.

Например, В.И. Загвязинский и его соавторы в качестве объекта социальной педагогики рассматривают *процесс развития человека в социуме* на основе совокупности его социальных взаимодействий. Предметом же этой науки, по мнению этих ученых, выступают *педагогические аспекты социализации человека, его адаптации в социуме и интеграции в общество*².

¹ Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999. С. 3–4.

² Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002. С. 7–8.

Общим для этих научных позиций является то, что социальная педагогика рассматривается как составляющая, отрасль педагогического знания. Причем, теоретически сторонники обеих позиций настаивают на том, что социальное воспитание (или педагогическое влияние на развитие человека в социуме) может быть направлено на всех людей, независимо от возраста. Когда же они рассматривают какие-либо конкретные виды, формы социально-педагогической деятельности, то, как правило, речь идет об образовательных учреждениях для детей в первую очередь – о школе.

Некоторые ученые полагают, что социальная педагогика выходит за рамки педагогики и является областью социального знания.

Так, Л.В. Мардахаев рассматривает социальную педагогику как составляющую социальной работы. Объектом ее внимания он, так же, как В.И. Загвязинский и др., считает *социальное становление и дальнейшее совершенствование личности, общественных групп* в процессе социализации, но предметом этой науки, полагает ученый, являются законы и закономерности *социального управления группой (массой)* с учетом влияния на них факторов среды и с целью предупреждения и преодоления социальных отклонений в них¹.

Академик РАО Г.Н. Филонов рассматривает социальную педагогику еще шире, чем названные и разделяющие их точку зрения ученые. Объектом социальной педагогики, по Г.Н. Филонову, также является «процесс развития человека в социуме на основе совокупности его социальных взаимодействий»², т. е. *социальное развитие человека*. Однако предмет этой науки понимается им более масштабно. По своему целеполаганию, – считает ученый, – социальная педагогика в отличие от традиционной обрела в некотором роде противоположный ей вектор действия. Она направлена на экономическое и социокультурное преобразование, преодоление кризисных ситуаций в целях приближения социума к личности, т. е. для создания реальных условий для претворения в жизнь масштабных социальных программ гуманистической направленности. Огромный спектр задач, которые, как считает Г.Н. Филонов, должна решать социальная педагогика, выходит далеко за рамки педагогических целей, а, по сути, охватывает всю область

социальной политики государства, социального управления общественным развитием. В таком понимании социальная педагогика и педагогика – это две самостоятельные науки, относящиеся к разным областям знания, имеющие общие границы, «сопредельные», по выражению автора, но не связанные иерархически как часть и целое. И у этой точки зрения тоже достаточно много сторонников.

В рамках решения проблемы соотношения социальной педагогики и социальной работы также высказываются самые разные мнения относительно объекта и предмета социальной педагогики. Однако они могут быть сведены к двум основным позициям.

Согласно первой позиции, это две различные по своим историческим корням, по сути, не пересекающиеся области: исторические корни социальной работы уходят в помощь людям, заботу, содействие в решении каких-либо проблем, а корни социальной педагогики уходят в проблему воспитания и образования, т. е. в другую сферу приложения сил¹.

Наиболее четко эту позицию выразили Е.Р. Смирнова и В.Н. Ярская. Они считают, что объектом исследования теории социальной работы является страдающий человек. Его жизненный путь в точках маргинального состояния, патологии, неукоренного социального статуса, социальной дезинтеграции и пограничной ситуации подвергается риску в любом отрезке жизненного пути от раннего детства до престарелого возраста. Объектом же социальной педагогики выступает *человек в системе социального обучения* (социального научения), синтеза воспитательного и образовательного процессов в основном пространстве социокультурной нормы. В поле зрения социальных педагогов, по мнению ученых, попадают концепции и методы обучения определенной возрастной группы, не имеющей законченного социального статуса².

Иными словами, в поле зрения социальной педагогики находятся все дети и молодежь, рассматриваемые в аспекте их социального развития, – в отличие от социальной работы, которая ориентирована только на людей, имеющих проблемы (или относящихся к группе риска), но независимо от их возраста. С этой позиции дети и молодежь с социальными проблемами являются объектом социальной работы, социальная же педа-

¹ Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Курс лекций. М., 2002. С. 14–15.

² Предмет и функции социальной педагогики / Под ред. Г.Н. Филонова. Тюмень, 1998. С. 9.

¹ Ярская Т.Ф. Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: теоретико-методологический аспект. М., 1996. С. 29–30.

² Смирнова Е.Р., Ярская В.Н. Философия и методология социальной работы. Саратов, 1997. С. 51–52.

гогика имеет дело только с «нормальными» представителями данных социальных групп, исследуя процессы их социального становления и возможности педагогического влияния на эти процессы.

Вторая позиция объединяет тех ученых, кто считает, что объектом изучения социальной педагогики являются процессы и возможности педагогического влияния на социальное развитие, становление, формирование человека, независимо от того, протекает ли оно в условиях «нормы» либо «отклонения от нормы». В таком понимании социальной педагогики в ее поле зрения попадают, в первую очередь, дети и молодежь, поскольку именно эти категории людей находятся в стадии активного социального становления, и педагогическое влияние на этот процесс не только возможно, но и необходимо, а поэтому должно иметь регулярный характер. При этом, если процесс протекает в пределах «нормы», применяются одни формы и методы социально-педагогического управления им, если же есть какие-то «сбои», «отклонения» — используются другие способы социально-педагогической помощи человеку в процессе его социального развития, становления. Кроме того, различные формы социально-педагогического содействия могут оказаться действенными и в преодолении целого ряда социальных затруднений других категорий людей (взрослых, престарелых и т. д.), процесс социального развития которых оказался либо незавершенным, либо нарушенным в силу каких-то жизненных обстоятельств.

Социальная же работа исследует процессы регуляции поведения социальных групп и личностей в обществе с целью обеспечения уровня их жизни, который должен быть не ниже установленного государством. Поэтому в сферу ее внимания попадают явления совершенно другого порядка.

Таким образом, социальной педагогикой исследуются явления действительности, связанные с условиями и обстоятельствами социального становления человека, т. е. вхождения его в общество, приобщения и приспособления к его нормам и правилам; тогда как теория социальной работы изучает явления, характеризующие социальное функционирование людей в обществе, уровень их жизни и способы их социального регулирования.

Это, безусловно, близкие, но совершенно разные аспекты изучения реальной действительности. Различие процессов социального становления и социального функционирования подобно тому, как различаются профессиональная подготовка человека к профессии и профессиональная деятельность его в этой профессии. А поэтому объекты и предметы исследования данных наук не пересекаются.

В сфере практической деятельности один и тот же человек может быть одновременно объектом и социальной педагогики (в силу того, что находится в стадии социального становления), и социальной работы (если при этом его уровень жизни не соответствует установленным показателям). Поэтому социальная педагогика и социальная работа — как сферы практической деятельности — могут пересекаться в том смысле, что решение проблем такого человека осуществляется одновременно средствами и социальной педагогики, и социальной работы.

Данная позиция представляется более объективной и, главное, она полностью отражает реальное состояние сферы профессиональной социально-педагогической деятельности, на которую социальная педагогика как наука собственно и должна быть ориентирована (чтобы не возник разрыв между наукой и практикой). В такой трактовке объекта науки она, действительно, охватывает все явления в их полной совокупности, характеризующие социально-педагогическую сферу общества.

Это позволяет дать следующее определение социальной педагогики как науки:

Социальная педагогика — это отрасль педагогического знания, исследующая явления и закономерности целесообразно организованного педагогического влияния (социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической помощи и др.) на социальное развитие, становление, формирование человека, независимо от того, протекает ли оно в условиях «нормы» либо «отклонения от нормы».

Несмотря на сложные условия становления и развития социальной педагогики, научные споры и разногласия между учеными, социальная педагогика сегодня активно развивается как относительно самостоятельная научная дисциплина, возникшая в рамках педагогической науки. И хотя проблема определения ее объекта и предмета пока остается дискуссионной, многообразие подходов к пониманию сущности социальной педагогики позволяет, тем не менее, выделить ряд наиболее общепризнанных положений, определяющих ее специфику:

- социальная педагогика является отраслью педагогики;
- социальная педагогика способствует социальному формированию, развитию человека, преодолению проблем его социализации;
- социальная педагогика использует возможности педагогического влияния, управления этими процессами;
- социальная педагогика и социальная работа взаимодополняют друг друга в решении проблем человека.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы исторические этапы развития социальной педагогики за рубежом?
2. В чем особенности развития социальной педагогики в России?
3. Какова взаимосвязь социальной педагогики и социальной работы как области научного знания?
4. Сопоставьте определение социальной педагогики из различных учебных пособий.

Литература

1. Бадя Л.В. Прогрессивные идеи социальной педагогики и социальной работы в России: История и современность. М., 1995.
2. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н. и др. Основы социальной педагогики / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
3. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учеб. пособие. М., 2004.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов. М., 1997.
5. Платонова Н.М. Основы социальной педагогики. СПб., 1997.
6. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. М., 2000.
7. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. М., 2000.

Глава 6

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СОЦИУМЕ

*Понятие о развитии личности. Биологические факторы.
Социальные факторы.
Влияние среды на развитие личности.*

Понятие о развитии личности. Развитие человека – очень сложный процесс. Оно происходит под влиянием как внешних воздействий, так и внутренних сил, которые свойственны человеку как всякому живому и растущему организму.

К *внешним* факторам относятся прежде всего окружающая человека естественная и социальная среда, а также специальная целенаправленная деятельность по формированию у человека определенных качеств личности; к *внутренним* – биологические, наследственные факторы. Факторы, влияющие на развитие человека, могут быть управляемыми и неуправляемыми.

Особое значение в становлении личности имеют детские годы. Поэтому в этом параграфе основное внимание уделяется развитию ребенка.

Развитие ребенка – не только сложный, но и противоречивый процесс – означает превращение его как биологического индивида в социальное существо – личность.

В процессе развития ребенок вовлекается в различные виды *деятельности* (игровую, трудовую, учебную, спортивную и др.) и вступает в *общение* (с родителями, сверстниками, посторонними людьми и пр.), проявляя при этом присущую ему активность. Это содействует приобретению им определенного социального опыта.

Установлено, что для каждого возрастного периода развития ребенка один из видов деятельности становится главным, ведущим. Один вид сменяется другим, однако каждый новый вид деятельности зарождается внутри предыдущего. Совсем маленький ребенок полностью зависит от взрослых, даже на самые яркие предметы, игрушки ребенок обращает внимание только после того, как на них указывают взрослые. Поэтому вначале ведущую роль играет эмоциональное общение ребенка со взрослым. Затем предметы начинают привлекать

внимание ребенка сами по себе, а взрослый становится ко помощником в овладении ими. Ребенок осваивает новый вид деятельности — предметный. Постепенно интерес ребенка перемещается с предметов на действия с ними, которые появляются у взрослых, — так формируется игровая деятельность или сюжетно-ролевая игра.

При поступлении в школу ребенок осваивает учебную деятельность, в этом ему помогают и педагоги, и другие взрослые. Наряду с учебной деятельностью у ребенка сохраняются сюжетно-ролевые игры и формируются новые виды деятельности: трудовая, спортивная, эстетическая и др.

Для подросткового возраста характерна активность деятельности, направленная на решение двух вопросов: каким быть? и кем быть? Ответ на первый вопрос подростки ищут, в основном в интимно-личностном общении, которое приобретает характер ведущей деятельности. Второй вопрос связан с интересом к будущей профессиональной деятельности. В раннем юношеском возрасте он становится главным, поэтому на первое место выдвигается деятельность, направленная на какую-либо определенную, представляющую интерес профессиональную сферу.

Для нормального развития ребенка с самого его рождения большое значение имеет *общение*. Только в процессе общения ребенок может освоить человеческую речь, которая, в свою очередь, играет ведущую роль в деятельности ребенка и в познании и освоении им окружающего мира.

По ведущим видам общения и деятельности детей психологи выделяют такой возрастной ряд: непосредственно-эмоциональное общение (младенческий возраст), предметно-манипулятивная деятельность (ранний возраст), ролевая игра (дошкольный возраст), учебная деятельность (младший школьный возраст), интимно-личностное общение (подростковый возраст), учебно-профессиональная деятельность (ранний юношеский возраст).

С рождения и на протяжении всего периода взросления, последовательно и периодически сменяя друг друга, ведущие виды деятельности и формы общения, в конечном счете, и обеспечивают развитие личности ребенка.

Важную роль играет при этом и внешнее целенаправленное воздействие на этот процесс. Эффект внешних воздействий зависит от тех внутренних сил и факторов, которые определяют индивидуальное реагирование на них каждого развивающегося человека, а также от мастерства воспитателя, который влияет на формирование личности ребенка.

Движущими силами развития личности являются *противоречия*, которые возникают между возрастающими потребностями

ребенка и возможностью их удовлетворения. Потребности определяют те или иные мотивы деятельности, побуждающие ребенка к их удовлетворению. В процессе развития происходит формирование ребенка как личности, отражающей социальную сущность его развития, его общественную сущность.

Социальное и биологическое в человеке — не две параллельные, не независимые друг от друга составляющие. В каждой личности они настолько тесно переплетены и взаимообусловлены, что природосообразные и внутрииндивидуальные различия так многообразны, что исследователи в основе развития ребенка выделяют важнейших фактора — наследственность и среду, которые являются источниками, и условиями развития. В процессе развития человека они вступают в сложные взаимоотношения и взаимодействия.

Биологические факторы. Биологическая наследственность определяет как то общее, что делает человека человеком, так и то отличное, что делает людей столь разными и внешне и внутренне.

Под *наследственностью* понимается передача от родителей детям определенных качеств и особенностей, заложенных в их генетическую программу.

Великая роль наследственности заключается в том, что по наследству ребенок получает человеческий организм, человеческую нервную систему, человеческий мозг и органы чувств. От родителей к детям передаются особенности телосложения, окраска волос, цвет глаз, кожи — внешние факторы, отличающие одного человека от другого. По наследству передаются и некоторые особенности нервной системы, на основе которых развивается определенный тип нервной деятельности.

Наследственность предполагает и формирование определенных способностей к какой-либо области деятельности на основе природных задатков ребенка. Согласно данным физиологии и психологии, врожденными у человека являются не готовые способности, а лишь потенциальные возможности для их развития, т. е. задатки. Проявление и развитие способностей ребенка во многом зависит от условий его жизни, образования и воспитания. Яркое проявление способностей принято называть одаренностью, или талантом.

Говоря о роли наследственности в формировании и развитии ребенка, нельзя игнорировать тот факт, что существует ряд болезней и патологий, которые могут носить наследственный характер, например, болезни крови, шизофрения, эндокринные расстройства. Наследственные заболевания изучает медицин-

ская генетика, однако их необходимо учитывать и в процессе социального развития ребенка.

В современных условиях наряду с наследственностью отрицательно влияют на развитие ребенка внешние факторы – загрязнение атмосферы, воды, экологическое неблагополучие и др. Все больше рождается физически ослабленных детей, а также детей, имеющих нарушения в развитии: слепых и глухих или потерявших слух и зрение в раннем возрасте, слепоглухонемых детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и др.

Для таких детей деятельность и общение, необходимые для их развития, значительно затруднены. Поэтому разрабатываются специальные методики, позволяющие их обучать, что дает возможность таким детям иногда достигать высокого уровня умственного развития. Занимаются с этими детьми специально подготовленные педагоги. Однако, как правило, у этих детей существуют большие проблемы общения со сверстниками, непохожими на них, со взрослыми людьми, что затрудняет их интеграцию в общество. Например, слепоглухота становится причиной отставания в развитии ребенка вследствие отсутствия его контакта с окружающей действительностью. Поэтому специальное обучение таких детей как раз и состоит в том, чтобы «открыть» ребенку каналы общения с внешним миром, используя для этого сохранившиеся виды чувствительности – осязание. Вместе с тем, как отмечает А.В. Суворов – человек, слепой и глухой, но научившийся говорить, защитивший докторскую диссертацию, посвятивший свою жизнь таким детям, «слепоглухота не создает ни одной, пусть даже самой микроскопической проблемы, она лишь обостряет их, больше она ничего не делает»¹.

Социальные факторы. Чтобы стать человеком, одних биологических задатков, биологической наследственности мало.

Это утверждение достаточно убедительно подкрепляют хорошо известные случаи, когда человеческие детеныши вырастали среди животных. Людьми в общепринятом понимании они при этом не становились, даже если попадали в конце концов в человеческое общество. Так что же делает человека человеком?

Как известно, превращение биологического индивида в социального субъекта происходит в процессе социализации человека, его интеграции в общество, в различные типы социальных групп и структур посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности.

¹ Суворов А.И. Школа взаимной человечности. М., 1995. С. 36.

Социализация человека – процесс очень сложный. С одной стороны, любое общество, которое на каждом этапе своего развития вырабатывает определенную систему социальных и нравственных ценностей, свои идеалы, нормы и правила поведения, прежде всего, само заинтересовано в том, чтобы каждый человек, приняв и усвоив их, смог жить в этом обществе, стать его полноправным членом. Для этого общество в той или иной форме всегда оказывает целенаправленное воздействие на личность, осуществляемое через воспитание и образование. С другой стороны, на ее формирование большое влияние оказывают и разнообразные стихийные, спонтанные процессы, происходящие в окружающей жизни. Поэтому суммарный результат таких целенаправленных и стихийных влияний не всегда предсказуем и не всегда отвечает интересам общества.

По своему устройству общество представляет собой многообразие различных взаимосвязанных и взаимодействующих *социальных институтов* – исторически сложившихся форм организации и регулирования общественной жизни людей. Именно через них и происходит приобщение и усвоение человеком общественных норм и правил поведения.

Однако роль различных социальных институтов в социализации человека неодинакова. Одни из них оказывают стихийное влияние на личность в процессе его развития и социального становления, другие же выполняют функцию целенаправленного воздействия на формирование его личности. К таким социальным институтам, которые можно с полным правом назвать институтами социализации, относятся *семья, образование, культура и религия*.

Семья является главным институтом социализации, через который, прежде всего, ребенок усваивает основные социальные знания, приобретает нравственные умения и навыки, воспринимает определенные ценности и идеалы, необходимые ему для жизни в данном обществе.

Другой социальный институт, имеющий такое же важное значение для успешной социализации личности, как и семья, это – образование. Через образование человек также приобщается к ценностям, господствующим в данном обществе. Приобретая в процессе образования знания, он не только развивается, но и адаптируется к жизни в обществе.

Культура – это именно тот социальный институт, который вбирает в себя все созданные человечеством материальные и духовные ценности. Говоря о роли культуры в социализации человека, мы следуем словам выдающегося ученого, представителя русской религиозной философии Павла Александровича Фло-

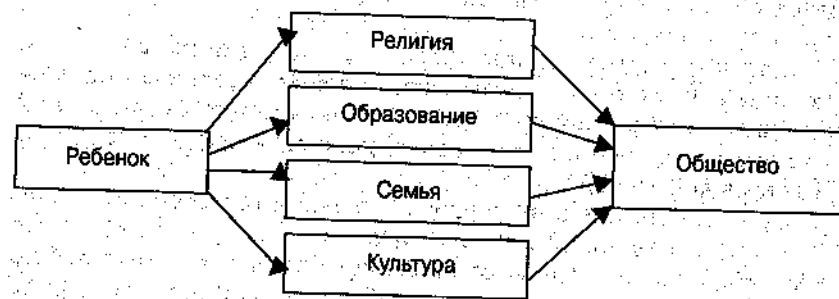
ренского (1882–1937), который утверждал, что «культура – среда, растящая и питающая личность». И в этом смысле трудно переоценить то влияние, которое оказывает на человека в процессе его становления и развития культура: литература, музыка, живопись, средства массовой информации и многое другое.

Религия как социальный институт представляет собой сложное общественное явление, целостную систему особых представлений, чувств, культовых действий, учреждений и различных конфессий. Конфессия (от лат. *confessio* – признание, исповедание) – это разновидность какого-либо вероучения в сочетании со свойственной ему обрядностью. В России признаны различные виды конфессий, из них наиболее распространенными являются христианство, ислам, иудаизм и др.

Любовь и забота о ближнем, честность, терпение и прочие религиозные праздники и традиции, религиозная музыка и др. могут оказывать большое влияние на усвоение личностью моральных норм общества, правил поведения в нем. Поэтому для человека религия может играть важную роль в процессе его социализации.

Поскольку первые нормы и правила поведения в обществе человек познает в детском возрасте, именно в детстве особое влияние на него оказывают институты социализации.

Схематично путь вхождения ребенка в общество через основные институты социализации можно представить следующим образом:



Исторически значение различных социальных институтов в социализации ребенка изменяется. На разных этапах развития общества те или иные институты играют то большее, то меньшее значение. Наглядно это можно проиллюстрировать на примере развития нашей страны на протяжении XX–XXI вв.,

которое условно разделяется на три этапа: досоветский, советский и постсоветский.

В *досоветский период* (первый этап) особенно сильное влияние на нравственное становление ребенка и его интеграцию в общество оказывали семья и религия.

На втором этапе – *советский период* – возрастает роль образования и культуры. Провозглашение приоритетов общественного воспитания перед семейными переместили центр тяжести воспитания с семьи на школу. Литература, кино, живопись, музыка целенаправленно выполняли социально значимые задачи пропаганды и формирования у детей и молодежи коммунистических идеалов, а такой важный институт социализации, как религия, вследствие репрессирования различных конфессий фактически перестал играть в жизни общества какую-либо существенную роль.

В *постсоветский период* (третий период) по-прежнему сохраняется важная роль образования в социализации ребенка. Наряду с этим начинает возрастать значение семьи и религии. Зато значительно изменяется роль культуры, деидеологизация которой привела к тому, что ее воздействие на личность ребенка стало приобретать в большей степени стихийный, спонтанный характер.

Если социальные институты успешно справляются со своими задачами, то процесс социализации ребенка происходит «естественным путем». Однако в этом процессе могут происходить «сбои», причина которых заключена или в самом ребенке, или в социальном институте, который не выполняет задачи целенаправленного влияния на формирование личности. Например, для ребенка слепого и глухого с рождения или с существенными отклонениями в умственном развитии процесс социализации более трудный, чем для здорового ребенка, а ребенок, у которого родители – алкоголики, испытывает негативное влияние с их стороны, что также значительно усложняет процесс его социализации. И в том и другом случае ребенку потребуются специальная помощь.

Социализация – непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Если образно представить этот процесс как строительство дома, то именно в детстве происходит закладка фундамента и возведение всего здания; в дальнейшем производятся только отделочные работы, которые могут длиться всю последующую жизнь.

Процесс социализации ребенка, его формирования и развития становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Различают макро- (от греч. makros – «большой»), мезо- (mesos – «средний») и микро- (mikros – «малый») факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы – экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как макрофакторы социализации.

К мезофакторам относятся формирование этнических установок; влияние региональных условий, в которых живет, развивается ребенок; тип поселения; средства массовой коммуникации и др.

К микрофакторам относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое, многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок и в непосредственный контакт с которым он вступает. Эту ближайшую среду, в которой происходит развитие ребенка, называют социумом, или микросоциумом.

Если представить эти факторы в виде концентрических окружностей, то картина будет выглядеть так, как она показана на схеме.



В центре сфер находится ребенок, и все сферы оказывают на него влияние. Как отмечалось выше, это влияние на процесс социализации ребенка может быть целенаправленным, преднамеренным (как, например, влияние институтов социализа-

ции: семьи, образования, религии и др.); однако очень многие факторы оказывают на развитие ребенка спонтанное, стихийное воздействие. Кроме того, и целенаправленное влияние, и стихийное воздействие может быть как положительным, так и отрицательным, негативным.

Наиболее важную роль для социализации ребенка имеет социум. Эту ближайшую социальную среду ребенок осваивает постепенно. Если при рождении ребенок развивается, в основном, в семье, то в дальнейшем он осваивает все новые и новые среды – дошкольное учреждение, затем школу, внешкольные учреждения, компании друзей, дискотеки и т. д. С возрастом освоенная ребенком «территория» социальной среды все больше и больше расширяется. Если это наглядно изобразить в виде еще одной схемы, то видно, что, осваивая все больше сред, ребенок стремится занять всю «площадь круга» – освоить весь потенциально доступный для него социум.

При этом ребенок как бы постоянно ищет и находит ту среду, которая для него в наибольшей степени комфортна, где ребенка лучше понимают, относятся к нему с уважением и т. д. Поэтому он может «мигрировать» из одной среды в другую. Для процесса социализации важное значение имеет, какие установки формирует та или иная среда, в которой находится ребенок, какой социальный опыт может накапливаться у него в этой среде – положительный или негативный.

Среда является объектом исследования разных наук – социологии, психологии, педагогики, которые пытаются выяснить созидательный потенциал среды и ее влияние на становление и развитие личности ребенка.

Выделение в самостоятельную научную область социальной педагогики, для которой эта проблема также стала объектом внимания, и в изучении которой она находит свои грани, свой аспект рассмотрения, дало новый импульс исследованиям среды, в которой живет и развивается ребенок.

Влияние среды на развитие ребенка. В социальной педагогике социум, социальная среда рассматривается, прежде всего, с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом.

С этой точки зрения важным становится то, что отношения человека и внешних социальных условий его жизни в социуме имеют характер *взаимодействия*. Среда – это не просто улицы, дома и вещи, расположение которых достаточно знать человеку, чтобы, войдя в нее, чувствовать себя там комфортно. Среда – это еще и самые разные общности людей, которые характеризуются

особой системой отношений и правил, распространяющихся на всех членов данной общности. Поэтому человек вносит в нее что-то свое, в определенной степени влияет на нее, изменяет ее, но в то же время, и среда влияет на человека, предъявляет ему свои требования. Она может принимать человека, какие-то его поступки, проявления, а может и отвергать; может относиться к нему доброжелательно, а может и неприязненно.

Отношение среды к человеку определяется тем, насколько его поведение соответствует ожиданиям среды. Поведение же человека во многом определяется тем, какую позицию он занимает в обществе.

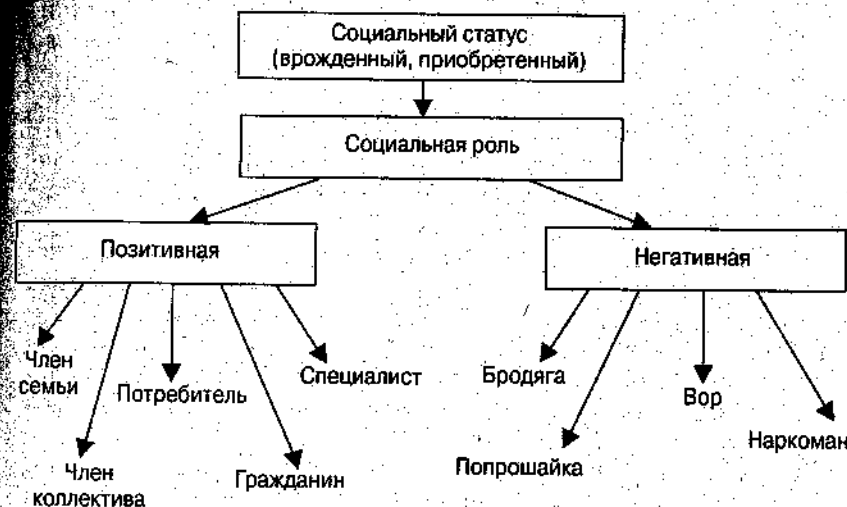
Человек может занимать в обществе одновременно несколько позиций. Женщина может быть учительницей, женой, матерью. Каждая позиция предъявляет человеку определенные требования и в то же время дает ему какие-то права. Такая позиция человека в обществе, характеризующаяся определенными правами и обязанностями, в социологии называется *социальным статусом*.

Некоторые статусы нам даны от рождения. Статус человека может быть обусловлен полом, национальностью, местом рождения, фамилией и другими факторами. Такие статусы обычно называются *врожденными*, или *предписанными*. Другие же определяются тем, чего человек добился в обществе самостоятельно, благодаря собственным усилиям. Например, статус социального педагога получает человек, который обучался в соответствующем профессиональном учебном заведении и получил диплом по этой специальности. В этом случае говорят о статусе *достигнутом*, или *приобретенном*.

Статус определяет поведение человека в обществе в том смысле, что в определенных ситуациях личность ведет себя не просто так, как ей хочется, а в соответствии со своим статусом, по аналогии с тем, как ведут себя в подобных ситуациях другие люди. Важно также то, что и окружающие люди ожидают от человека в этих ситуациях определенного поведения. То есть человек как бы вынужден играть определенную роль. Поэтому такое ожидаемое поведение, обусловленное статусом человека, называется *социальной ролью*.

Усвоение различных социальных ролей является важнейшей составляющей процесса социализации личности. Однако сложность заключается в том, что в обществе существуют статусы не только одобряемые им, но и такие, которые противоречат общественным нормам и ценностям. Поэтому в процессе становления и развития ребенок может осваивать как позитивные социальные роли, так и негативные.

Для наглядности представим сказанное в виде схемы:



К позитивным ролям следует отнести, прежде всего, роль члена семьи. В семье ребенок усваивает несколько таких ролей: сына или дочери, брата или сестры, племянника, внука, а также знакомится с ролями отца и матери, бабушки и дедушки и др.

Следующая важная роль, которую осваивает ребенок в процессе своего развития, — это член коллектива. В детском саду и школе, в спортивной секции и детских общественных организациях, в общении со сверстниками ребенок усваивает роли члена коллектива, товарища, друга, ученика, лидера и многие другие.

Каждый человек выступает в роли потребителя, так как он на протяжении всей своей жизни постоянно нуждается в том, что ему необходимо для жизни: пища, одежда, обувь, книги и многое, многое другое. Понимание этой роли, умение разумно пользоваться услугами, которые предоставляет человеку общество, ребенок должен освоить с раннего детства.

Важная социальная роль — быть гражданином своего общества, любить свою родину, гордиться ею, быть патриотом своей родины. Могут быть и другие социальные роли, которые осваивает ребенок, например, роль специалиста, которую может получить учащийся в стенах школы, лицея, гимназии или же в учебных заведениях начального профессионального образования. Есть и другие позитивные социальные роли, которые усваивает ребенок в процессе взросления.

К негативным ролям относятся такие, как бродяга, чаще всего это беспризорные и безнадзорные дети. В 1990-х гг. на улицах, особенно крупных промышленных городов, в магазинах, на рынках, в транспорте появилось большое количество детей-попрошайек, которые свыклись с этой ролью и часто довольно умело выпрашивали деньги у прохожих. Среди них появляются те, кто занимается воровством, иногда к этому их толкают взрослые, иногда этим дети промышляют самостоятельно. Сюда могут быть отнесены и некоторые другие социальные роли негативного характера.

Освоение ребенком механизма ролевого поведения обеспечивает ему успешную включенность в социальные отношения, поскольку дает ему возможность приспособливаться, адаптироваться к каждой новой для него ситуации или позиции на протяжении всей последующей жизни. Этот процесс приспособления индивида к условиям социальной среды называется *социальной адаптацией*.

Социальная адаптация является неременным условием и результатом успешной социализации ребенка, которая, как известно, происходит в трех основных сферах: деятельности, общения и сознания. В сфере деятельности у ребенка происходит расширение видов *деятельности*, ориентация в каждом виде, ее осмысление и освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности. В сфере *общения* происходит расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребенка и в обществе в целом. В сфере *сознания* — формирование образа «собственного Я» как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки.

В процессе социализации, и в частности социальной адаптации, ребенка проявляется объективная потребность человека быть «как все». Однако параллельно с этим в процессе индивидуального развития личности у ребенка постепенно формируется другая объективная потребность — проявить себя, свою индивидуальность. Ребенок начинает искать способы и средства для ее выражения, проявлять их, в результате чего происходит его *индивидуализация*, которая выражается в том, что те или иные социально значимые качества и свойства личности проявляются в индивидуальной, присущей именно этому человеку форме, что его социальное поведение при всей общей внешней схожести с поведением других людей приобретает черты неповторимости, уникальности.

Социальное развитие ребенка, таким образом, происходит по двум взаимосвязанным направлениям: социализации (овладения социокультурным опытом, его присвоения) и индивидуализации (приобретения самостоятельности, относительной автономности).

Если при вхождении ребенка в социум устанавливается равновесие между процессами социализации и индивидуализации, когда, с одной стороны, он усваивает нормы и правила поведения, принятые в данном социуме, а с другой — вносит свой значимый «вклад» в него, свою индивидуальность, происходит *интеграция* ребенка в социум. При этом происходит взаимная трансформация и личности и среды.

Эти процессы проявляются на всех уровнях социума, в том числе и при вхождении ребенка в какую-либо конкретную группу, общность людей, и оказывают влияние на формирование его определенных личностных качеств.

Так, если не происходит процесс адаптации ребенка к группе, то у него может появиться робость, неуверенность в себе, безынициативность, что может привести к серьезной личностной деформации.

Если ребенок преодолел фазу адаптации и начинает предъявлять окружающим свои индивидуальные отличия, которые они отвергают как несоответствующие их представлениям и потребностям, это может привести к развитию у ребенка негативности, подозрительности, агрессивности, завышенной самооценки. Положительное вхождение ребенка в группу, его интеграция способствует формированию у ребенка чувства товарищества. При вхождении ребенка в асоциальную группу у него могут развиваться асоциальные качества.

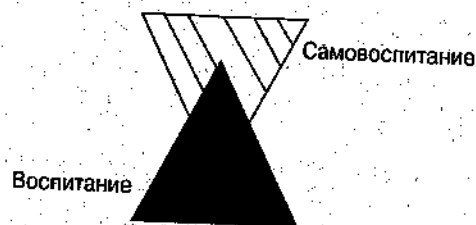
Все эти процессы могут происходить спонтанно, стихийно в ходе жизнедеятельности ребенка, а могут регулироваться, хотя бы отчасти, целенаправленным влиянием на развитие ребенка — *воспитанием*.

В течение последних пятнадцати лет в педагогике и других социальных науках широко обсуждается вопрос о соотношении понятий «социализация» и «воспитание». Особое внимание приковано к этой проблеме в связи с изменением идеологии государства (отказом от коммунистической идеологии), пересмотром целей, содержания и методов воспитания. При этом одни авторы пытаются заменить воспитание социализацией, другие рассматривают воспитание как часть социализации личности ребенка, третьи под социализацией понимают гражданское и нравственное воспитание. Есть и другие точки зрения. Однако бесспорным для всех является то, что воспи-

тание – один из основополагающих факторов социализации личности ребенка.

В самом общем виде воспитание – это целенаправленный процесс, способствующий развитию и формированию нравственных качеств личности, тем самым влияющий на социализацию ребенка. Являясь составной частью влияния социальных факторов на человека, оно имеет свои особенности. Этот процесс, в отличие от других, всегда целенаправлен и осуществляется сознательно на него или специально подготовленными для этого людьми: родителями, учителями, воспитателями, вожатыми, социальными педагогами и др.; через воспитание происходит учет других социальных факторов, влияющих на социализацию ребенка – среды, в которой он находится, средств массовой коммуникации, культуры и пр. В процессе воспитания учитывается также индивидуальная самобытность каждого ребенка. Однако следует помнить, что воспитание занимает вполне определенное место среди других социальных факторов и не может их ни заменить, ни исключить.

Другой вопрос, что влияние воспитания на развитие ребенка динамично меняется с течением времени. Чем меньше ребенок, тем сильнее воспитательное воздействие на становление и развитие личности. Со временем, по мере взросления ребенка, его доля уменьшается, зато возрастает степень самостоятельности ребенка в выборе и предпочтении тех или иных социальных ценностей и ориентиров, его собственного влияния на свое развитие. Это можно представить в виде двух соединенных вершинами пирамид, представленных на схеме:



Основанием первой пирамиды является воспитательное воздействие на ребенка с его рождения. Постепенно это воздействие ослабевает, однако набирает силу другой процесс – *самовоспитание*, более активной становится самостоятельная деятельность ребенка по совершенствованию своей личности, саморазвитию и самореализации, способствующая его самостоятельной интеграции в общество. Известно, что потребность в самовоспитании – высшая форма развития личности, которая

определяется ведущими личностными качествами человека и обеспечивает ему позицию субъекта социализации. Поэтому влияние воспитателя начинает снижаться. Зато на первый план выходят мотивы, идущие непосредственно от самого человека. Согласно нашей модели, человек будет стремиться к основанию пирамиды, достичь которой ему вряд ли суждено, поскольку процесс самовоспитания длится почти всю жизнь.

В результате воспитания, самовоспитания и позитивного влияния других социальных факторов (культурно-исторических и религиозных традиций, средств массовой информации, детских общественных объединений, школьного коллектива, друзей и др.) происходит естественный процесс интеграции ребенка в общество, «врастания в человеческую культуру» (Л.С. Выготский), т. е. его социализация. При этом чем значительнее и многообразнее влияние социальной среды на ребенка, тем свободнее и независимее от нее становится ребенок.

Однако нередко процесс социализации ребенка по каким-либо объективным или субъективным причинам осложняется. Так, вхождение ребенка в общество может быть затруднено вследствие особенностей его физического или психического развития. Или усвоение социальных норм и ценностей ребенком искажается в результате негативного – стихийного либо преднамеренного – влияния среды, в которой он живет, и т. д. В результате ребенок «выпадает» из нормальных социальных отношений и поэтому нуждается в специальной помощи для успешной интеграции его в общество.

Процесс социализации таких детей также происходит, прежде всего, через воспитание, посредством которого осуществляется целенаправленное влияние, управление этим процессом. Однако при этом для каждой категории детей должны быть разработаны свои методики и технологии воспитательного процесса, позволяющие активизировать позитивные факторы и нейтрализовать негативные.

В целом усилия воспитателей и специалистов должны быть направлены на *социальную адаптацию* ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, т. е. на его активное приспособление к принятым в обществе правилам и нормам поведения или на преодоление последствий влияния негативных факторов.

Если же степень утраты или несформированности социальных значимых качеств столь высока, что это препятствует успешному приспособлению ребенка к условиям социальной среды, т. е. происходит его *социальная дезадаптация*, то в этом случае необходима *социальная реабилитация* ребенка, которая предусматривает применение специальной системы мер, направ-

ленных на восстановление утраченных ребенком общественными связями и отношений, восстановление его социального статуса, обеспечивающего социальную адаптацию в обществе.

Таким образом, в процессе развития ребенка в социуме должна осуществляться его социализация, которая включает в себя социальную адаптацию. Если же этого не происходит, наблюдается другое явление – дезадаптация, тогда возникает необходимость в социальной реабилитации ребенка.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое социализация? Какие факторы влияют на социализацию ребенка?
2. В чем проявляется позитивное и негативное влияние наследственных факторов на развитие ребенка?
3. Какова роль среды в социализации личности?
4. Какова взаимосвязь между воспитанием и социализацией ребенка?

Литература

1. Вульфев Б.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. М., 1981.
2. Гуров В.Н., Седюкова Л.Я. Социализация личности: Социальный педагог, семья и школа. Ставрополь, 1993.
3. Мануйлов Ю.С. Воспитание средой: Сб. ст. разных лет. Н.Новгород, 2003.
4. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». М., 1991.
5. Новикова Л.И. Школа и среда. М., 1985.
6. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства. М., 1997.

Глава 7

ПОНЯТИЕ НОРМЫ И ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НОРМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Норма и отклонение: понятия и характеристики.
Типы отклонений. Теории отклонений.*

Норма и отклонение: понятия и характеристики. В любом обществе независимо от того, на какой стадии развития оно находится – будь то процветающая, экономически развитая страна или развивающееся общество, есть люди, которые требуют особого внимания к себе. Это – люди, имеющие какие-либо отклонения в физическом, психическом или социальном развитии.

Такие люди всегда выделялись в особую группу, в обществе и государстве складывалось особое отношение к ним. Однако в разные времена в зависимости от конкретных культурно-исторических условий отношение к этой категории людей было самым различным: в одних обществах, как, например, в Древней Спарте, оно отличалось крайней жестокостью вплоть до их физического уничтожения, в других было милосердно-сострадательным.

В современных США и западноевропейских государствах практически реализуется концепция интеграции людей, имеющих те или иные отклонения, в общество, согласно которой эти люди рассматриваются как обычные, равноправные его члены, только имеющие определенные проблемы или ограниченные возможности. Понятие «человек с проблемами» широко используется в США, а понятие «люди с ограниченными возможностями» больше характерно для европейских стран.

Сегодня проблема отношения к людям с ограниченными возможностями, прежде всего здоровья, становится все более актуальной вследствие того, что их число, как во всем мире, так и в России, имеет устойчивую тенденцию к увеличению, изменить которую, по прогнозам ЮНЕСКО, мировое сообщество в ближайшее время не сможет. Поэтому рост числа лиц с ограниченными возможностями, и, прежде всего детей, следует рас-

смагивать как постоянно действующий фактор, требующий отдельных, частных, а планомерных социальных решений.

Но даже в условиях интеграции, когда выделяют различные проблемы или характер ограничений в возможностях людей, те самым уже полагают, что внешние обстоятельства, в которых находятся, или состояние их здоровья не соответствуют определенным, принятым в данном обществе нормам. Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы, а все то, что находится за их пределами, определяется как «ненормальное» «патологическое». На практике — осознанно или неосознанно происходит оценивание индивидов по признаку соответствия или несоответствия норме, которая и определяет эти границы.

Понятие нормы широко используется в медицине, психологии, педагогике, социологии и других науках. Попытка дать точное и единственно верное определение этому понятию, скорее всего, обречена на неудачу. Так, например, только в медицине ученые насчитывают до 200 его определений.

Сложность в определении понятия «норма» не только терминологическая, но и содержательная. Например, нравственные нормы не могут быть раз и навсегда зафиксированы во всех без исключения сообществах, потому что они имеют национальную специфику, а, кроме того, со временем преобразуются, изменяются. Так, в США после Второй мировой войны в течение двух-трех десятилетий курение было обычным, «нормальным» явлением, к которому общество относилось вполне доляно. В настоящее же время, когда общество включилось в борьбу против этой вредной для здоровья человека привычки, курение считается признаком дурного тона.

Причем, чем демократичнее общество, тем терпимее оно относится к нестандартным формам проявления личности, в то время как тоталитарные режимы склонны строго регламентировать поведение человека, жестоко наказывать, если допускается отклонение от предписанных норм.

При этом важно помнить, что норма — это некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней. Использование понятия нормы в общественных науках можно сравнить с использованием понятия «идеальный газ» в физике. В природе такого газа нет, однако благодаря этому понятию физикам удалось сделать много открытий. Законы выявляются для идеального газа, но в каждом конкретном, реальном случае делается определенная поправка, вводится определенный коэффициент для того или иного реального газа.

В медицине, психологии, социологии имеются свои показатели, параметры, характеристики нормы. То, что не соответствует норме, обозначается другим словом — «отклонение».

Для социальной педагогики понятия «норма» и «отклонение от нормы» — очень важные. Они используются для характеристики процесса развития и социального поведения человека.

Отклонения могут носить как негативный, так и позитивный характер. Например, отклонениями от нормы в развитии ребенка являются и умственная отсталость и талантливость. Такие негативные отклонения в поведении, как преступность, алкоголизм, наркомания и др., оказывают отрицательное влияние на процесс социального становления человека, и на развитие общества в целом. Позитивные же отклонения в поведении, к которым можно отнести все формы социального творчества: экономическую предприимчивость, научное и художественное творчество и др., напротив, служат развитию социальной системы, замене старых норм новыми.

В социальной педагогике понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определенную точку отсчета, относительно которой можно уточнять причины, вызывающие те или иные отклонения, выяснять, каким образом они влияют на процесс социализации личности, и на основе этого строить практическую социально-педагогическую деятельность.

Типы отклонений. Отклонения от нормы условно можно разделить на четыре группы: физические, психические, педагогические и социальные. Рассмотрим их подробнее.

Физические отклонения от нормы, прежде всего, связаны со здоровьем человека и определяются медицинскими показателями. В медицине для каждой возрастной и половой группы детей определяются свои показатели (вес, рост, объем груди и пр.), которые характеризуют здоровье ребенка. Фактически это — идеальные показатели, и вряд ли можно найти такого ребенка, который точно соответствовал бы им.

На начало 1990-х гг. в России, по статистическим данным, каждый пятый ребенок рождался нездоровым, в том числе 5-8% — с наследственной патологией и 1-2% — с врожденными аномалиями в развитии. В настоящее время лица с ограниченными возможностями в здоровье составляют свыше 10% от общего числа обучающихся в образовательных учреждениях системы образования. В специальных средствах образования нуждается до 8% населения, а фактически получает возможность их использовать только четвертая часть нуждающихся

детей. Это означает, что процесс социализации таких детей проходит с особыми сложностями и требует специальной работы.

Отклонения в здоровье могут быть вызваны или наследственными факторами, или какими-либо внешними обстоятельствами: тяжелой экологической обстановкой, неудовлетворительным качеством питьевой воды, снижением общего уровня жизни семьи и др.

Существует довольно много классификаций людей, имеющих отклонения в здоровье и развитии. Так, Всемирная организация здравоохранения в 1980 г. приняла британский вариант трехуровневой шкалы ограниченных возможностей:

- *недуг* – любая утрата или аномалия психических либо физиологических функций, элементов анатомической структуры, затрудняющая какую-либо деятельность;

- *ограниченная возможность* – любые ограничения или потеря способности (вследствие наличия дефекта) выполнять какую-либо деятельность в пределах того, что считается нормой для человека;

- *недееспособность (инвалидность)* – любое следствие дефекта или ограниченная возможность конкретного человека, препятствующая или ограничивающая выполнение им какой-либо нормативной роли, исходя из возрастных, половых или социальных факторов.

В специальном образовании физические отклонения определяются исходя из возможностей обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. К ним относят детей, имеющих физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных стандартов без создания специальных условий для получения образования. Рассматривается также понятие «недостаток», выделены виды недостатков – физические, психические, сложные и тяжелые.

К *физическим недостаткам* относят подтвержденные в установленном порядке временные или постоянные недостатки в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека, либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание.

Психический недостаток – это утвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе повреждения мозга, а также нарушения умственного развития, задержку психического развития, создающие трудности в обучении.

Сложный недостаток сочетает в себе физические и (или) психические недостатки, подтвержденные в установленном порядке.

Тяжелый недостаток – подтвержденный в установленном порядке физический или психический недостаток, выраженный в такой степени, что образование в соответствии с государственными образовательными стандартами является недоступным.

К отклонениям в физическом развитии ребенка могут быть внесены: болезнь, нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Психические отклонения от нормы, прежде всего, связаны с умственным развитием ребенка, его психическими недостатками.

К этой группе отклонений относятся *задержка психического развития* (ЗПР) ребенка и *умственная отсталость* детей, или олигофрения (от греч. *oligos* – малый и *phren* – ум). Умственная отсталость может быть обусловлена врожденными дефектами нервной системы или являться результатом болезни, травмы или другой причины. У детей может проявляться различная степень выраженности умственной отсталости: от легкой – дебильности до глубокой – идиотии.

К психическим отклонениям относятся также *нарушения речи* разной степени сложности: от нарушения произношения и заикания до сложных дефектов с нарушениями чтения и письма.

Еще одной разновидностью психических отклонений являются *нарушения эмоционально-волевой сферы* ребенка. Как крайние формы этого вида отклонений выступают аутизм (греч. *autos* – сам) – состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, и суицид – попытки к самоубийству.

Особую группу отклонений представляет *одаренность* детей. Это своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения какой-либо деятельности. Способности – характеристика личности, выражающая меру освоения некоторой совокупности деятельности. Мера одаренности и таланта устанавливается не по характеристикам самих способностей, а по характеру продуктов деятельности, отличающихся новизной, нестандартностью, оригинальностью и другими показателями.

Хорошо известно, что у ребенка проявляются разные способности: одни проявляют способности к музыке, другие – к математике, третьи – к изучению иностранных языков и т. д. Только при благоприятных внешних условиях они приобретают форму одаренности. Большей знаток психологии ребенка писатель Корней Чуковский в своей знаменитой книге «От двух до пяти» писал: «... Начиная с двух лет всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом. Поистине ребенок есть величайший

умственный труженик, который, к счастью, даже не подозревает об этом». Психолог Н. Лейтес, изучавший способности и одаренность в детские годы, приводит в своих работах многочисленные примеры проявления одаренности великих людей в ранние годы. Например, основатель кибернетики Н. Винер в 12 лет поступил в университет, а в 14 лет имел свою первую ученую степень. А.С. Грибоедов в 11 лет поступил в Московский университет, а в 15 лет окончил два отделения (словесное и юридическое) философского факультета. И таких примеров много.

В настоящее время разработаны уникальные методики, позволяющие обнаружить ранние способности детей к музыке, изобразительному искусству, некоторым видам спорта, интеллектуальные способности детей, а также методики их формирования. Однако этим проблема не исчерпывается, поскольку возникает множество вопросов: как обнаруживать способности детей, как помочь ребенку в реализации этих способностей, какие существуют пути и средства развития одаренности детей?

Причины физических и психических отклонений у детей весьма основательно проработаны в науке. При этом следует заметить, что ограничения на уровне биологической организации человека встречаются не так часто — лишь у 8–10% детей; количество же детей, пострадавших от неблагоприятных условий развития, колеблется от 20 до 50%¹.

Для диагностики физических и психических недостатков создается постоянная межведомственная *психолого-медико-педагогическая комиссия* (из расчета одна комиссия на 10 тысяч детей, но не менее чем одна на территории каждого субъекта РФ).

Задачи комиссии весьма обширны. Это и проведение возможно более раннего психолого-медико-педагогического обследования детей, и выявление особенностей их развития в целях установления диагноза и удовлетворения прав ребенка на получение образования. В задачу комиссии также входит консультирование родителей (или законных их представителей), педагогических, медицинских работников, социальных педагогов и других специалистов по вопросам, связанным со специальными условиями для получения детьми образования. Сведения, которые получает комиссия, заносятся в банк данных о детях с ограниченными возможностями.

В состав психолого-медико-педагогической комиссии входят специалисты разного профиля: психолог, врач-психиатр, невропатолог, ортопед, окулист, терапевт (педиатр), физиотерапевт.

¹ О положении детей в Российской Федерации: Государственный доклад. М., 1995.

Кроме того, в состав комиссии обязательно входят представители специального образования — логопед, олигофренопедагог, специалист, занимающийся детьми с отклонениями в умственном развитии), сурдопедагог (специалист, работающий с глухими детьми), тифлопедагог (специалист по работе со слепыми детьми), а также социальный педагог и юрист.

Установление физического или психического отклонения у ребенка влечет за собой создание определенных условий, в том числе специальных образовательных учреждений: для детей с нарушениями речи, слуха, зрения, психики, опорно-двигательного аппарата, со сложными нарушениями, в том числе со слепотой, для детей, подверженных хроническим соматическим или инфекционным заболеваниям. Такие специализированные учреждения позволяют комплексно проводить работу как по оздоровлению детей, так и по их воспитанию и обучению.

Однако изоляция ребенка в специальном образовательном учреждении, отделение от других, непохожих на него детей создает определенные трудности в его социализации, интеграции в общество. Поэтому такие дети, как правило, нуждаются в социально-педагогической помощи. Вместе с тем функции социального педагога в работе с этими категориями детей на сегодняшний день пока еще не определены. Но, безусловно, социально-педагогическая деятельность по социализации детей, имеющих отклонения в физическом или психическом развитии, в дальнейшем получит официальный статус и будет иметь большое значение.

Педагогические отклонения — такое понятие пока что редко употребляется в педагогике и социальной педагогике. Между тем в педагогической деятельности для реализации педагогических целей, стимулирования развития личности используются различные нормы, с помощью которых регулируется деятельность обучаемых путем сопоставления норм с показателями, характеризующими процессы и результаты этой деятельности, формируются оценки ее успешности. Прежде всего, это касается стандартов, определяющих уровень образования; затем перспективы, к достижению которой стремится школьник; это могут быть и нормы индивидуального развития ученика, обеспечивающие новые, более высокие результаты в обучении, и другие.

С наибольшей точностью и определенностью можно говорить о нормах получения или неполучения (что является отклонением) образования. В последние годы в России появились дети, которые в силу определенных обстоятельств не получили общее образование. Такие отклонения от нормы могут быть названы *педагогическими*.

Педагогической нормой, или нормой образования, являются стандарты общего образования, которые приняты в стране. В соответствии с этими стандартами ребенок в определенном возрасте должен получить соответствующий уровень образования, закончить начальную, неполную среднюю (9 классов) или полную среднюю (11 классов) школу. Согласно закону «Об образовании РФ» обязательным является общее среднее образование.

Однако есть *дети, не получившие общего образования*. К этой категории детей относят таких, которые не посещают школу, окончили только начальную школу; не получили общего среднего образования. Причин такого положения детей у нас в стране довольно много: прогулы в школе и неуспеваемость школьника приводит к нежеланию учиться; неблагополучие в семье толкает подростка на улицу, где он вместо посещения уроков начинает зарабатывать себе на жизнь; экологические и социальные катаклизмы, когда дети теряют родителей, оказываются искалеченными, выпадающими из системы образования на некоторое время. Увеличивается количество детей, склонных к бродяжничеству, которые также не посещают школу. Можно назвать еще много причин, по которым дети не учатся в школе.

Следует отметить и большие трудности в получении образования детей, имеющих отклонения в психическом или физическом развитии. Для таких детей, как было показано выше, существуют школы, где они обучаются под руководством профессионально подготовленных специалистов. Но многое зависит от того, где живет ребенок: в городе или сельской местности, из какой он семьи – или это семья, заинтересованная в получении образования своего ребенка, или же семья, например, алкоголиков, бомжей, где образование ребенка занимает далеко не первое место в жизни. Если добавить сюда семьи переселенцев и беженцев, которые имеют таких детей, в этом случае проблема получения образования детей еще более усугубляется.

Для некоторых детей, имеющих проблемы в здоровье, обучение проводится на дому индивидуально. Однако при этом, как правило, преподаются только основные дисциплины, а такие, как музыка и изобразительное искусство, входящие в стандарт общего образования, обычно дома детьми не изучаются. Вместе с тем они имеют большое значение для развития способностей детей. Отделение ребенка от школьного коллектива также негативно сказывается на становлении и развитии ребенка, на его самоутверждении.

Главное личностное затруднение таких детей, связанное с интеграцией в общество, заключается в их дальнейшем профессиональном самоопределении и получении профессионального

образования. Профессиональное самоопределение выступает в следующем виде деятельности для подростка, закончившего 9 классов, и учащихся старших классов. Однако получение среднего образования, отвечающего интересам и способностям молодежи, осложняется различными обстоятельствами объективного и субъективного характера: уменьшается количество учебных заведений начального профессионального образования, среднее и высшее профессиональное образование можно получить на конкурсной основе, увеличивается платное обучение, для подростков зачастую характерна неадекватная оценка своих возможностей и др.

Особое значение в этом плане имеет профессиональное образование детей-инвалидов и молодежи, находящейся в местах лишения свободы. Не следует сбрасывать со счетов и неадекватную установку у некоторых подростков на снижение престижности образования («деньги можно заработать и другим путем»).

Следует также иметь в виду довольно большую категорию подростков, которые самостоятельно не способны выбрать вид профессиональной деятельности в силу нарушения социального развития на предшествующих этапах. Таких подростков объединяет нежелание или неумение реализовать себя в социально значимой профессиональной области деятельности. В таком случае появляются люди, *не получившие профессионального образования*, которые для преодоления этого отклонения нуждаются в социально-педагогической помощи специалиста.

Социальные отклонения связаны с понятием «социальная норма». *Социальная норма* – это правила, образец действия или мера допустимого (дозволенного или обязательного) поведения или деятельности людей или социальных групп, которое официально установлено или сложилось на том или ином этапе развития общества. Фактически социальные нормы выступают моделью должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются людьми на основе познания социальной реальности.

Тенденция к отклонению от общепринятых правил поведения имеет свой исторический путь развития. Она была известна еще в глубокой древности. Но общество, побуждаемое стремлением к самосохранению, пыталось регулировать взаимоотношения между людьми и вводило различные социальные ограничения: мифы, табу (запрет), традиции, религиозные догматы. По мере усложнения человеческого общества и совершенствования общественных отношений стали формироваться более устойчивые правовые, нравственные позиции людей по отношению к поведению, отклоняющемуся от норм морали и права, принятых в

том или ином обществе. Социальные отклонения могут быть вызваны социальным статусом человека, его ролью как субъекта деятельности, характером выполняемой деятельности, ценностными критериями и другими факторами.

Социальные нормы делятся на две большие группы: *универсальные*, т.е. распространяющиеся на каждого человека в обществе, и *частные*, относящиеся и регулирующие определенную сферу профессиональной деятельности или жизнедеятельности людей (например, врач, социальный педагог, брат и др.). Социальные нормы являются элементами системы нормативной регуляции и обеспечения устойчивой общественной жизни (мораль, право, традиция). Социальные нормы можно сгруппировать и по другим признакам. Например, они могут подразделяться на правовые, моральные, политические, религиозные и др. Соблюдение социальных норм обеспечивается путем превращения внешних требований в потребности и привычку человека через его социализацию или применения различных санкций (правовых, общественных и др.) к тем, чье поведение отклоняется от принятых социальных норм.

Социальные нормы и отклонения от них в поведении человека являются неотъемлемыми факторами функционирования любого общества.

Особенностью социальных норм для детей является то, что они выступают фактором воспитания, в процессе которого происходит усвоение социальных норм и ценностей, вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта. В этом случае одной из важных функций воспитания выступает ее управляющая функция, задачей которой является управление и организация обстоятельств, которые влияют на сознание и поведение детей, и при этом обеспечивается нужный воспитательный эффект.

В социологической, психологической и педагогической литературе достаточно основательно проработаны проблемы детей и молодежи с отклоняющимся поведением, разновидностями которого являются детский алкоголизм, токсикомания, наркомания, проституция, беспризорность, безнадзорность, бродяжничество, правонарушения и преступность. В научной педагогической литературе для этой категории детей используются различные термины: «трудный», «трудновоспитуемый», «ребенок с девиантным, асоциальным поведением» и др. Несмотря на некоторые тонкости в определении этих понятий, многие исследователи сходятся в одном – что в этом случае поведение человека не соответствует нормам и правилам, принятым в данном обществе.

Причины такого отклоняющегося поведения также достаточно хорошо изучены. Они связаны с трудностями подросткового переходного возраста, неопределенностью социального положения в обществе, нестабильностью развития страны, возникновением экстремальных ситуаций, из которых подросток может самостоятельно найти выход, и др.

Для оказания помощи таким детям создаются специализированные социальные службы. Подростки, совершившие общественно опасные деяния и достигшие возраста одиннадцать лет, по решению суда с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии могут направляться в специальные школы или в специальные профессиональные учебные заведения.

Среди детей, имеющих отклонения в социальном развитии, следует также выделить такую категорию, как дети, оставшиеся без попечения родителей. Это дети-сироты и так называемые «социальные сироты» – дети, которые имеют биологических родителей, но в силу разного рода обстоятельств не живут с ними. Для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, существуют специальные образовательные и социальные учреждения. К ним относятся: дома-ребенка, детские дома, школы-интернаты, социально-реабилитационные центры помощи детям, социальные приюты и др.

Обобщая характеристику различных типов отклонений от нормы, представим их в сводной таблице:

Типы отклонений от нормы

Физические	Психические	Педагогические	Социальные
Болезнь	Задержка психического развития	Отклонения в получении общего образования	Сиротство
Нарушения зрения	Умственная отсталость	Отклонения в получении профессионального образования	Отклоняющееся поведение: алкоголизм, токсикомания, наркомания, проституция, беспризорность, безнадзорность, бродяжничество, правонарушения, преступность
Нарушения слуха	Нарушения речи		
Нарушения опорно-двигательного аппарата	Нарушения эмоционально-волевой сферы		
	Одаренность		

Следует отметить, что в реальности «чистых» отклонений как правило, не бывает. Одно отклонение провоцирует другое, одна группа отклонений накладывается на другую. Социальные отклонения у ребенка обычно имеют в качестве причин предпосылок отклонения в здоровье, психические и педагогические отклонения. Например, детей с проблемами в физическом и психическом развитии объединяет то, что в первые годы жизни отклонения в здоровье отрицательно сказываются на формировании их биологических потребностей: физических, физиологических, вследствие чего они поздно осваивают предметно-манипулятивную деятельность. Такое запаздывание в физическом развитии ребенка, безусловно, оказывает влияние на его социальное развитие. Чтобы это отставание не приобрело хронические формы устойчивой дезадаптации ребенка, необходимо развивать у него компенсаторные механизмы, определенные социально-психологические установки, позволяющие ему адаптироваться и интегрироваться в общество.

Таким образом, любое отклонение нельзя рассматривать «в чистом виде», оно, как правило, интегрирует другие виды отклонений. Поэтому в Федеральном законе РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» введено понятие «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации». В эту категорию входят фактически все дети, о которых шла речь выше: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети, оказавшиеся в экстремальных ситуациях; дети – жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Для работы социального педагога очень большое значение имеет пограничная зона между нормой и отклонением. Так, если говорить о социальных отклонениях, то между нормальным типом поведения и отклоняющимся, отмеченным такими чертами, как безволие, презренная активность, гнев и страх, резко выраженная внушаемость и др., располагается неизмеримое количество переходных ступеней от нормы к отклонению. Вследствие этого нет возможности провести четкую грань между естественным проявлением характера ребенка и отклонениями в нем.

Поэтому, с одной стороны, работа социального педагога направлена на профилактику отклонений, предупреждение нарушений определенных норм и правил, принятых в обществе, с другой – на реабилитацию подростков, в развитии которых установлены те или иные отклонения. Это очень важная и большая работа: как помочь детям молодежи, «выпавшим из социальной колеи», вернуться в общество.

Теории отклонений. Уровень достигнутого сегодня знания позволяет выделить среди многочисленных факторов, являющихся источником отклонения в развитии ребенка и его социализации, три основные группы: биогенные, социогенные и психогенные.

При этом можно сделать вывод о том, что любая «поломка», любое ограничение потенциальных возможностей человека неизбежно затрагивает всю организацию в целом и ведет к нарушениям взаимодействия человека со средой, к «социальному выпадению».

Связанные с этим процессы и явления изучаются учеными разных областей знания – социологии, психологии, специальной педагогики, социальной педагогики, медицины и др. Каждая из этих наук предлагает свои теории «выпадений», которые со временем развиваются, обогащаются новым содержанием и новыми технологиями. Кроме того, они тесно взаимодействуют между собой, взаимодополняя друг друга.

Так, отклонения в поведении детей, имеющих ограниченные возможности, рассматривались вначале в русле медицинской модели, которая определяла подходы к их воспитанию и обучению. Согласно этой теории, отклонения в социальной жизнедеятельности таких детей, подобно отклонениям в телесных процессах, являются отражением и проявлением внутренних болезненных процессов. Иными словами, несоответствие социальной норме в поведении ребенка рассматривается как патология здоровья.

В качестве причин, вызывающих отклоняющееся поведение, в рамках медицинской модели социального выпадения выдвигались эндокринные нарушения, нарушение созревания (акселерация и недоразвитие), органические мозговые нарушения, генетические отклонения и др. Тот факт, что социальное пространство, в котором находится ребенок, тоже оказывает на него свое воздействие, в рамках этой модели во внимание не принимается. Отсюда в научных работах и методиках, касающихся проблем воспитания таких детей, гораздо шире используется медицинская терминология, чем социальная и педагогическая.

На рубеже XIX–XX вв. в рамках медицинской модели сформировалась теория социальной полезности людей с ограниченными возможностями, которая получила широкое распространение во многих развитых странах. Суть ее заключается в следующем. В обществе имеются люди, физические и психические возможности которых ограничены, но это не мешает им осуществлять хотя бы элементарную социально полезную деятельность, например обслуживать себя или выполнять какую-либо простую работу. Это значит, что при необходимом профессиональном обучении такие люди могут материально сами себя обеспечивать, а не становиться обузой и бременем для государства, которое их должно содержать. Кроме того, они могут быть источником дешевой рабочей силы, что также выгодно государству. Таким образом, в этой теории очевиден приоритет государства над личностью. Следует отметить, что в нашей стране эта теория определяла позицию государства в отношении людей, в том числе и детей, имеющих ограниченные возможности, на протяжении многих десятилетий и, к сожалению, практически не утратила своего значения до сегодняшнего дня.

В течение долгого времени для обозначения людей с ограниченными возможностями повсеместно использовалось слово «инвалид» (от лат. *invalidus* – бессильный, слабый), которое противопоставляло эту категорию граждан здоровым, сильным людям, подчеркивая, что инвалиды – более слабые, а потому менее способные. По сути дела это слово выражало отношение общества к данной категории людей, которое проявлялось в реальной жизни в том, что они не могли решать самостоятельно свои проблемы, участвовать в политической и экономической жизни общества, быть избранными в органы власти наряду со здоровыми и многое другое. Жизнь таких людей полностью контролировалась здоровыми людьми, находилась под их абсолютным патронатом: что здоровые люди решат или захотят сделать для инвалидов, то они и должны принимать. Этим медицинская модель оказывала определенное влияние на законодательство, на социальную политику государства, организацию помощи людям с ограниченными возможностями.

В 60-х гг. XX в. на смену медицинской модели пришла социальная модель, развитию которой послужила теория психоанализа. Этот новый подход к проблемам людей с ограниченными возможностями был инициирован ими самими, когда они стали объединяться в ассоциации и различные движения, чтобы отстаивать свои права. В фокусе этой модели находятся не внутренние причины, обуславливающие ограниченные возможности человека (болезнь, нарушения в развитии и т.д.), а взаи-

мосвязь между отдельным человеком и социумом. С этой точки зрения ограничение возможностей человека вызвано во многом отношением к нему окружающих людей, выделяющим его из общества, а также барьерами, которые существуют в окружающей его среде (архитектурной, социальной, психологической, педагогической и др.), рассчитанной, прежде всего, на здоровых людей. Другими словами, ограниченные возможности как проблема являются результатом социальной, экономической и политической дискриминации таких людей в обществе. Чтобы преодолеть ее, необходима интеграция людей с ограниченными возможностями в общество на их собственных условиях, а не путем их приспособления к нормам и правилам жизни здоровых людей. В связи с этим новым подходом в современной зарубежной литературе слово «инвалид» как выражающее социальное притеснение и неравноправие определенной категории граждан теперь не употребляется.

В рамках социальной модели отклоняющееся поведение детей стало рассматриваться во взаимосвязи с процессами семейного воспитания и межличностного взаимодействия. С разработкой новой теории изменились приоритеты в объяснении социальных выпадов. Неадекватное, не соответствующее социальным ожиданиям поведение детей и подростков стало рассматриваться как деформированный процесс накопления социального опыта, как результат субъективных нарушений, связанных с семейным неблагополучием, недостаточной педагогической культурой родителей, негативным балансом поощрений и наказаний, отсутствием любви к ребенку и другими факторами. Постепенно накапливающиеся неразрешенные конфликты и приводят к отклоняющемуся поведению. А поскольку оно обусловлено не только болезненными процессами, на которые практически невозможно влиять, становится возможной его коррекция. Таким образом, социальная модель позволила рассматривать поведение ребенка не только как отклоняющееся, но и корректирующееся.

Теории социальных отклонений, не связанных с физическими и психическими нарушениями, будут рассмотрены ниже, при характеристике девиаций.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему в социальной педагогике рассматриваются понятия «норма» и «отклонение от нормы»?
2. Докажите, что сущность социально-педагогических норм заключается в регулировании сознания и поведения человека.

3. Сравните понятия «ребенок с отклонения в развитии», «ребенок-инвалид», «ребенок с проблемами», «ребенок с ограниченными возможностями». Какие из них предпочтительнее при работе социального педагога с такой категорией детей?

4. Выделите признаки общего и особенного в социализации детей с ограниченными возможностями?

5. Является ли сиротство отклонением в социальной жизни ребенка?

Литература

1. Дети с отклонениями в развитии: Метод. пособие для педагогов, воспитателей массовых и спец. учреждений и родителей. М., 1997.
2. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. М., 1997.
3. Леви В.Л. Нестандартный ребенок. М., 1983.
4. Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков. М., 1996.
5. Шипицина Л.М. Старое и новое: социальная защита в России. СПб., 1997.
6. Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности. Саратов, 1997.

Глава 8

КАТЕГОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Категории педагогики и социальной педагогики. Социально-педагогическая деятельность. Социальное обучение. Воспитание и социальное воспитание.

Категории педагогики и социальной педагогики. Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли науки во многом зависят от уровня развития теории, которая дает целостное представление о законах и закономерностях, объективно отражающих определенную область действительности и являющихся предметом изучения данной науки.

Каждую науку отличает своя система знаний, ориентированных на объяснение предмета исследования данной науки. Система знаний науки отражается в ее *понятиях* и *категориях*.

Понятия – это одна из форм отражения реального мира в процессе его познания. Понятия в науке закрепляются не сразу. Рождаются стихийно, как результат осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, они становятся частью системы знания той или иной науки. Чтобы определить сущность понятия, выделяют, прежде всего, его признаки, отражающие объект изучения науки.

Но реальная действительность многогранна и изменчива. В частности, рассуждая о природе деятельности человека, следует помнить об определяющей роли потребностей, которые обуславливают возникновение той или иной деятельности. Человеческие потребности в различных исторических, социально-экономических условиях различны. Поэтому и понятия, отражающие эту изменчивую деятельность, не являются статичными. Они изменяются в зависимости от исторической обстановки, той объективной действительности, которую они призваны отражать. Понятия как бы проживают свою собственную жизнь. Значимость некоторых понятий в системе науки может то возрастать, то снижаться. Например, понятие «христианское воспитание» в отечественной педагогике было одним из ведущих до Октябрьской революции 1917 г., затем оно почти исчезло из педагогической лексики, однако в конце XX в. оно снова стало входить в научный оборот педагогики.

В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в *категории* науки, которые представляют собой наиболее общие, фундаментальные, называемые, «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия, используемые в данной науке.

Таким образом, в каждой науке формируется своя понятийно-категориальная система, отражающая взаимосвязь и взаимообусловленность входящих в нее понятий. В то же время система понятий любой науки всегда находится во взаимосвязи с понятийными системами других наук, которые изучают тот же самый объект, поскольку науки обмениваются между собой добытыми знаниями.

Не является в этом смысле исключением и социальная педагогика, понятийная система которой находится в тесной взаимосвязи с системами понятий, прежде всего, педагогики, отраслью которой она является, а также психологии, социологии и целого ряда других наук.

Хорошо известно, что педагогика, имея свою определенную область исследования и являясь самостоятельной и достаточно разработанной наукой, развивается в тесной взаимосвязи с другими гуманитарными науками, изучающими человека. Их достаточно много, однако среди них особо выделяются такие, которые связаны с педагогикой «родственными» узами, причем степень и характер такого «родства» могут быть различными.

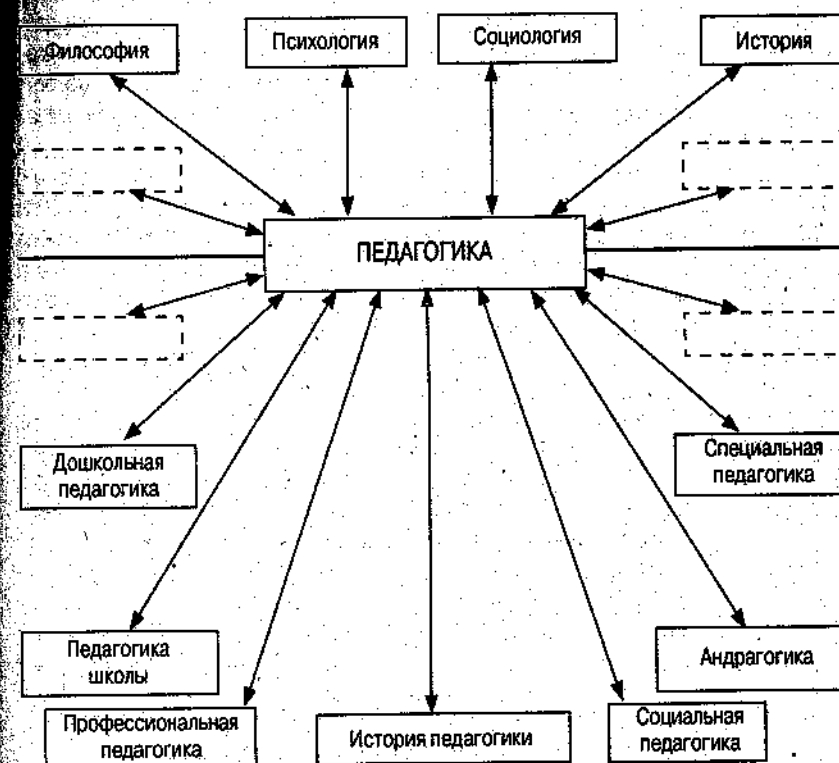
Родственные отношения между науками возникают в результате процессов дифференциации и интеграции, которые характеризуют развитие науки на протяжении всего ее существования, но со второй половины XX в. приобрели особенно интенсивный характер.

По мере роста новых знаний, расширения сферы проникновения научной мысли в реальную жизнь, по мере возникновения новых проблем и потребностей общества и связанного с этим более углубленного изучения каких-то явлений действительности наблюдаются тенденции *дифференциации* и *специализации* наук, т. е. разделения основной науки на ряд более частных областей, развивающихся самостоятельно. Так в свое время из философии выделились педагогика и социология, из биологии — психология и т. д. А сегодня эти науки постоянно выделяют все новые и новые «дочерние» научные отрасли.

В частности, в педагогической науке процесс дифференциации и специализации за последнее время значительно усилился. Некоторые из специализированных областей уже оформились в самостоятельные научные отрасли педагогики, такие как дошкольная педагогика, педагогика школы, профес-

сальная педагогика, специальная педагогика, андрагогика (педагогика взрослых) и др. К их числу относится и социальная педагогика.

Взаимосвязь педагогики с другими науками можно представить схематично:



В верхней части схемы показаны связи педагогики с науками, которые изучают интересующие ее явления действительности, выходящие за рамки ее собственного объекта исследования. Категории этих наук (вместе с соответствующими знаниями) заимствуются педагогикой, входят в ее понятийную систему и активно используются ею как в теоретических исследованиях, так и непосредственно в практической деятельности педагогов. При этом сплошными линиями показаны связи педагогики с другими науками, которые носят регулярный характер; пунктирными линиями обозначены ее многочисленные научные связи, не имеющие постоянного характера.

В нижней части схемы сплошными линиями показаны связи педагогики с ее «дочерними» научными отраслями, а пунктирными обобщенно обозначены области педагогической науки, которые характеризуются относительной самостоятельностью и со временем могут также стать частными науками.

Очевидно, что каждая новая научная отрасль, отделившаяся от педагогики, имеет свои специфические особенности, которые находят отражение в системе ее категорий и понятий. Однако понятийный аппарат частной науки формируется не сам по себе, а на основе понятийно-категориальной системы педагогики и во взаимосвязи с ее основными категориями.

Тот факт, что социальная педагогика выделилась из педагогики, означает, что в поле ее зрения находятся те же процессы и явления, которые изучаются педагогикой, но рассматриваются они в определенном, специфическом аспекте. Очевидно, что специфика этой новой области педагогических знаний отражена в слове «социальная».

Понятием «социальный» (от лат. *socialis* – общий, общественный), как известно, объединяется все то, что связано с обществом, совместной жизнью людей, с различными формами их общения и взаимодействия. В таком случае, если педагогика – это наука о воспитании и образовании, то социальная педагогика особо выделяет в процессах воспитания и образования те аспекты и явления, которые связаны с «вхождением» человека в общество, с его социальным развитием, приобретением им определенного социального опыта (в виде знаний, ценностей, правил поведения, установок), адаптацией в социуме и другими сторонами жизни человека, которые обобщаются понятием социализации.

С другой стороны, в решении ряда проблем наблюдается явление *интеграции*, объединения ряда самостоятельных наук, которые изучают один объект, но с разных точек зрения. Например, на стыке педагогики с различными науками выделились самостоятельные области исследования: с философией – философия образования, с социологией – социология воспитания и социология образования, с психологией – педагогическая психология. Таких примеров можно привести множество.

Науки, возникшие в результате интеграции знаний из различных областей, еще называют *междисциплинарными*.

Социальная педагогика, хотя и выделилась из педагогики, опирается на ее богатейшее историческое наследие, использует педагогические методы и средства, в то же время, в силу специфичности социально-педагогической практики, вынуждена

вбирать в себя и многое из того, что исследуется другими науками о человеке. Так, одно из важнейших, центральных для социальной педагогики явлений – социализация – как часть общества и общественных отношений было выделено и изучается социологией, а поэтому социальная педагогика использует и некоторые социологические теории, некоторые методы и средства, выработанные этой наукой. Многие исследуемые социальной педагогикой явления находятся на стыке с философией, психологией, медициной, культурологией, политологией и другими областями знания. Поэтому социальная педагогика, будучи по своему происхождению отраслью педагогики, вместе с тем имеет и все признаки *междисциплинарной* области научных исследований. Это, в частности, проявляется и в том, что в понятийном аппарате социальной педагогики много понятий, заимствованных из других, смежных наук.

Наряду с этим социальная педагогика вырабатывает и собственные понятия и категории, выражающие ее специфику как самостоятельной науки.

Исходя из этого, можно утверждать, что, выделив собственные категории социальной педагогики и рассмотрев их во взаимосвязи с основными педагогическими категориями, мы тем самым обозначим специфику этой области знания, позволяющую ее выделять в самостоятельную педагогическую отрасль. Для этого можно воспользоваться формально-логическим приемом: сначала выделим категории педагогики (как заимствованные ею из других наук, так и ее собственные); затем спроецируем педагогические категории на социальную педагогику и попытаемся разобраться, что она заимствует у других наук, а какие понятия являются ее собственными, отражающими предмет ее исследования.

Педагогика, как известно, заимствует и широко использует такие междисциплинарные понятия, как «личность», «развитие», «деятельность», «социализация», «общество». Классически ее собственными категориями являются «образование», «воспитание» и «обучение». В настоящее время также считается общепризнанной категория «педагогическая деятельность».

Попытаемся выделить и обосновать собственные категории социальной педагогики. К ним мы относим категории «социально-педагогическая деятельность», «социальное обучение» и «социальное воспитание».

Для наглядности сведем основные категории педагогики и социальной педагогики в сопоставительную таблицу и рассмотрим их в сравнении.

Категории педагогики и социальной педагогики

Педагогика		Социальная педагогика	
Заемствованные	Собственные	Заемствованные	Собственные
	Образование	Образование	
	Обучение	Обучение	Социальное обучение
	Воспитание	Воспитание	Социальное воспитание
Личность		Личность	
Развитие		Развитие	
Деятельность	Педагогическая деятельность	Деятельность	Социально-педагогическая деятельность
Общество		Общество	
		Социум	
		Социальный институт	
Социализация		Социализация	
		Социальная адаптация	
		Социальная реабилитация	

Рассмотрим подробнее каждую из собственных категорий социальной педагогики.

Социально-педагогическая деятельность, как отмечалось выше, имеет многоуровневый характер в зависимости от того, кто (что) выступает ее субъектом – государство в целом, организация или конкретный специалист.

Социально-педагогическая деятельность каждого уровня имеет свои специфические цели, а также особенности содержания и соответствующие им формы реализации. Однако все эти разноуровневые цели, в конечном счете, направлены на достижение главной цели – оказания педагогического содействия в социа-

лизации, социальном развитии каждому конкретному человеку. Эта цель непосредственно реализуется в профессиональной деятельности конкретного специалиста – социального педагога.

Поэтому именно в профессиональной деятельности социального педагога наиболее ярко раскрывается сущность и специфика социально-педагогической деятельности. Ее мы и будем рассматривать далее.

Социально-педагогическая деятельность профессионального уровня (т.е. профессиональная деятельность социального педагога) по своей сущности очень близка к педагогической деятельности, из которой она выделилась, однако имеет и свою специфику. Чтобы выявить ее отличительные особенности, рассмотрим эти виды деятельности в сопоставлении.

Педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания, на создание условий для личностного развития обучаемых.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется педагогами – работниками дошкольных учреждений, учителями, преподавателями профессиональных учебных заведений и др. – в образовательных учреждениях различных типов и видов: дошкольных, общеобразовательных учреждениях, учреждениях профессионального и дополнительного образования и др. Деятельность в таких учреждениях носит нормативный характер, поскольку она регламентирована образовательными стандартами, учебными планами, программами, предполагает использование установленных форм и средств обучения и воспитания, методической литературы и других атрибутов образовательного процесса.

Педагогическая деятельность имеет непрерывный, планомерный характер, поскольку все дети обязательно должны пройти определенные образовательные уровни, т.е. она равнонаправлена на всех детей. Кроме того, объектом педагогической деятельности могут быть и взрослые, как, например, в системе профессионального образования.

Социально-педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи детям и молодежи в процессе их социализации, социального развития, освоения ими социальных норм и ценностей, на создание условий для их самореализации в обществе.

Осуществляется она социальными педагогами, как в различных образовательных учреждениях, так и в других учреждениях, организациях, объединениях, в которых могут находиться дети и молодежь.

Основными направлениями социально-педагогической деятельности, как отмечалось ранее, являются:

- деятельность по профилактике явлений дезадаптации (социальной, психологической, педагогической), повышению уровня социальной адаптации детей и молодежи посредством их личностного развития;

- деятельность по социальной адаптации и реабилитации детей и молодежи, имеющих те или иные отклонения от нормы.

Однако профилактическая деятельность в работе социального педагога, как правило, имеет второстепенный, вспомогательный характер. Основу профессиональной деятельности этого специалиста составляет работа с конкретным ребенком (молодым человеком), направленная на решение его индивидуальных проблем, возникающих в процессе социализации, интеграции в общество, посредством изучения личности ребенка (молодого человека) и окружающей его среды, составления индивидуальной программы помощи ему. Поэтому социально-педагогическая деятельность по своей сути является адресной, она локальна, ограничена тем временным промежутком, в течение которого решается проблема клиента.

Представим выделенные отличия сопоставляемых видов профессиональной деятельности в таблице:

Педагогическая и социально-педагогическая деятельность

Вид профессиональной деятельности	Цель деятельности	Характер деятельности
Педагогическая деятельность	Передача социокультурного опыта	Программно-нормативный, непрерывный
Социально-педагогическая деятельность	Помощь в социализации человека	Адресный, локальный
Вид профессиональной деятельности	Объект деятельности	Учреждения, где осуществляется деятельность
Педагогическая деятельность	Все дети, а также обучающиеся взрослые	Образовательные учреждения
Социально-педагогическая деятельность	Человек с проблемами социализации	Образовательные учреждения, социально-педагогические учреждения, социальные службы

Таблица наглядно показывает специфику социально-педагогической деятельности по сравнению с педагогической деятельностью.

Поскольку проблема человека, требующая разрешения, как правило, имеет и внутренние, личностные, и внешние аспекты, социально-педагогическая деятельность включает две составляющие:

- непосредственную работу с клиентом;

- посредническую деятельность в его взаимоотношениях со средой, способствующую его социальному становлению и развитию.

По содержанию социально-педагогическая деятельность чрезвычайно многообразна. Выделение ее разновидностей с точки зрения содержания имеет большое значение не только для развития науки и практики, но и для профессиональной подготовки социальных педагогов, так как это даст надежный критерий и для выделения специализаций. Однако в настоящее время это – задача непростая, поскольку сфера практической социально-педагогической деятельности находится в стадии становления и не охватывает все потенциально возможные области ее применения.

Теоретически можно предположить, что профилактическая деятельность должна осуществляться во всех учреждениях и организациях, где проводится массовая работа с детьми и молодежью. С этой точки зрения могут быть выделены следующие виды социально-педагогической деятельности, имеющие свою специфику:

- социально-педагогическая деятельность в образовательных учреждениях;

- социально-педагогическая деятельность в социальных службах разных ведомств (социальной защиты населения, правоохранения и др.);

- социально-педагогическая деятельность в детских и молодежных общественных объединениях и организациях;

- социально-педагогическая деятельность в учреждениях досуга детей и молодежи;

- социально-педагогическая деятельность в местах летнего отдыха детей и молодежи;

- социально-педагогическая деятельность в конфессиях.

Работа по социальной реабилитации детей и молодежи, имеющих отклонения от нормы, должна быть содержательно ориентирована на различные их категории, что дает основание выделить несколько видов социально-педагогической деятель-

ности, каждый из которых требует применения особых, специфических подходов, методик и технологий:

- *социально-педагогическая деятельность с детьми, имеющими социальные отклонения (дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей, дети переселенцев и беженцев и др.)*
- *социально-педагогическая деятельность с детьми и подростками, имеющими отклонения в развитии или здоровье;*
- *социально-педагогическая деятельность с детьми и подростками, имеющими педагогические отклонения;*
- *социально-педагогическая деятельность с детьми и подростками, имеющими отклоняющееся (девиантное) поведение.*

В посреднической деятельности социального педагога особое значение имеет *социально-педагогическая работа с семьей*. Данное направление особенно значимо в решении проблем ребенка, что обусловлено той важнейшей ролью, которую играет семья в процессе его социализации. Именно семья является ближайшим социумом, определяющим, в конечном итоге, каким будет влияние на ребенка всех остальных социальных факторов. Поэтому работа социального педагога с семьей является обязательным компонентом его социально-педагогической деятельности со всеми категориями детей с проблемами, а иногда — в профилактической работе. Нередко работа с семьей помогает социальному педагогу решать и проблемы совершеннолетних взрослых клиентов.

Каждый социальный педагог должен иметь представление обо всех видах социально-педагогической деятельности, хотя в своей практической работе он, скорее всего, будет осуществлять лишь несколько из них, может быть даже какой-то один, что зависит от специфики того учреждения, где он будет работать.

В настоящее время теоретическая разработка, организационное оформление, нормативное закрепление, оснащенность методиками и технологиями выделенных видов профессиональной социально-педагогической деятельности реализованы в разной степени. Общая ситуация такова, что официально должность социального педагога введена далеко не во всех учреждениях, где она нужна, а там, где введена. Профессиональный потенциал такого специалиста реализуется, как правило, недостаточно полно — либо вследствие неразработанности его функциональных обязанностей, либо потому, что в этой должности работает человек, не имеющий профессионального образования в области социальной педагогики, либо в силу других объективных или субъективных причин.

С другой стороны, разные работники детских учреждений и организаций (учителя, руководители кружков, клубов, вожа-

воспитатели и др.) всегда профессионально выполняли — и продолжают выполнять до сих пор — те или иные социально-педагогические функции, прежде всего — профилактического характера. Поэтому при введении в этих учреждениях должности социального педагога возникает проблема практического перераспределения функциональных задач между работниками этих учреждений, что требует времени.

В этой ситуации необходимо учитывать разную степень актуальности решения тех или иных социально-педагогических проблем. Так, профилактическая работа или работа с детьми, имеющими отклонения в физическом и психическом развитии, может ждать, пока естественным путем сформируется система профессиональной социально-педагогической помощи этим категориям детей, поскольку фактически она частично осуществляется другими специалистами-педагогами (учителями, организаторами внешкольной работы, вожатыми, воспитателями и др.) в различных образовательных и досуговых учреждениях.

Другое дело, например, — проблемы социализации детей, имеющих социальные и педагогические отклонения, которые в своем подавляющем большинстве оказались вне сферы педагогического воздействия. Эти социально-педагогические проблемы должны грамотно, профессионально решаться уже сегодня, ибо от этого зависит социальное здоровье нашего общества завтра. Вот почему, на наш взгляд, теоретическая разработка и организационное оформление социально-педагогической деятельности с этими категориями детей приобретает сегодня приоритетное значение. При этом необходимо опираться на тот богатый опыт, который накоплен в рамках образования, медицины, социальной защиты, органов внутренних дел и других сфер практической профессиональной деятельности, где такая работа велась до введения института социальной педагогики.

Социальное обучение. В процессе социализации человек усваивает большое количество знаний об обществе, общественных отношениях, социальных статусах и ролях, нормах и правилах социального поведения и многом другом.

Он также приобретает различные умения и навыки, которые способствуют его интеграции в общество. Причем наиболее интенсивно этот процесс протекает в детстве. Известно, что ребенок до пяти лет усваивает огромное количество знаний, которые в дальнейшей его жизни, в основном, корректируются и дополняются.

Напомним некоторые положения из анатомии, физиологии, психологии, педагогики и других дисциплин, которые харак-

теризуют специфику освоения социума ребенком, имеющего отклонения от нормы.

Если рождается нормальный (физически и психически здоровый) ребенок в нормальной семье, то его физическое, психическое и социальное становление происходит по известным законам. Благодаря органам зрения, слуха, осязания ребенок вначале осваивает физическое пространство, учится ориентироваться в нем: ползать, сидеть, ходить, бегать и т. д. Вначале это — пространство, которое окружает ребенка дома, затем он осваивает улицу, знакомится с природой, новыми предметами, окружающими его.

Одновременно с этим ребенок осваивает социально-психологическое пространство. Этот процесс вживания в социальную жизнь, вращаясь в человеческую культуру — довольно сложный и продолжительный. Вначале происходит восприятие людей как живых существ, затем выделение близких (отца, матери, родных, окружающих ребенка). Ребенок рано привыкает к тому, что он имеет свое имя, рано начинает реагировать на него, улыбаться, поворачивать голову; дальше он привыкает к определенным действиям по отношению к себе со стороны матери, отца, окружающих его близких людей. У ребенка формируются социальные симпатии, чувства, формируется первоначальный социальный опыт. Дети приучаются к тому, что у них есть свое «место» в окружающей их социальной среде. Затем они начинают выделять себя из окружающей обстановки, осознавать свою родность своей личности и личностей окружающих людей.

Особая роль в социальном становлении ребенка отводится освоению им речи. Развитие речи связано у ребенка с длительным и сложным процессом, в котором ребенок научается владеть формами того языка, в атмосфере которого он развивается. При вступлении в жизнь ребенок получает готовый и сложившийся язык, которым он должен овладеть, чтобы вступить в общение с окружающими его людьми. Вместе с языком ребенок незаметно для себя усваивает целую систему идей, понимания мира и человека в нем. Все, что хранится в сокровищнице народного духа, переходит в душу ребенка с помощью языка. В языке запечатлелась история народа, его характер, традиции, обычаи. Осваивая язык, ребенок осваивает и народную культуру, социальный опыт и социальные традиции. Если ребенок не осваивает эти знания, то у него могут возникнуть сложности в понимании окружающей действительности, сложности интеграции его в общество.

Социальное созревание ребенка, развитие и формирование социальных умений и навыков лишь частично происходит в серьезном и деловом взаимодействии с окружающей средой.

Особую роль в социальном становлении ребенка играют окружающие его люди. Самое же главное социальное развитие ребенка происходит в играх; с помощью игр дети знакомятся с различными социальными позициями, вживаются в мир других людей, проникают в сущность взаимоотношений людей. Например, дети, играя «в родителей», совершают те действия, которые они замечали у родителей, повторяют их движения, воспроизводят речи, которые они слышали, повторяют позиции родителей; через игру происходит определенное эмоциональное вживание ребенка «в чужую душу». В процессе игры дети не только копируют то, что они видели, но и проявляют самостоятельность, активность; в игре обязательно присутствует полет фантазии. Так происходит творческое усвоение социального опыта, социальных ролей, вживание в разнообразные социальные позиции, знакомство с бесконечным многообразием социальных отношений.

Если же ребенок рождается с физическими или психическими недостатками, то естественный путь освоения и физического, и социально-психологического пространства оказывается значительно затруднен. Так, ребенку, от рождения слепому, гораздо труднее осваивать физическое пространство. И путь его движения от естественной домашней среды во внешнюю, более обширную сопряжен с различными трудностями; еще большие сложности возникают у ребенка, если к этим недостаткам прибавляются другие, например, слепота, нарушение координации движений, сложности в освоении речи и др.

У такого ребенка возникают серьезные затруднения и при освоении социально-психологического пространства, в общении и взаимодействии его как со взрослыми, так и со сверстниками: здоровыми детьми и детьми, имеющими те же проблемы. Если такой ребенок развивается в обычной семье, то решение задачи его социального становления падает на родителей, которые к этому не всегда, а чаще просто не готовы.

Другая ситуация, когда ребенок в силу каких-либо причин, воспитывается и развивается вне обычной, необходимой для него среды, например, в доме малютки, затем в детском доме. В этом случае становится невозможным освоение естественным путем некоторых социальных ролей: матери, отца, брата, других родственников.

В таких и других подобных случаях должны существовать специальные методики и технологии, позволяющие формировать у детей определенные знания и умения, способствующие освоению ими социального опыта и интеграции их в общество.

Итак, в процессе физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, пози-

ясит, что для детей как можно больше доступных социальных знаний и навыков в жизни.

В педагогике это означает сле- за школой или другом образова- нием, получает, прежде чем приобрести для них усвоения и овладения с этим он должен овладеть социальными навыками, дополняют стихийно получае- мые, обеспечивают ему более успеш- ный становок, ценностей, ролей, изменений, и навыки становятся одними из специальных помощ-

В педагогике социальных знаний и навыков, способствующих овладению социальными навыками. В научной литературе используется термин социальное образование появился в России с открытием институтов социаль- ной работы. Однако его значение не было определенным. Различа- ют несколько значений этого словосочетания. В образовании понимают: образование специалистов для работы в различных видах профессионального образования высшее и послевузовское, а также подготовку специалистов. В педагогике обозначениям других

Внимание ученых на протяжении всей истории развития педагогической мысли.

Вместе с тем проблема содержания понятия «воспитание» как бы запрограммирована на постоянную новизну и актуаль- ность, ибо оно имеет принципиальное значение, так как смы- словое наполнение этого понятия определяет основные подходы к целям, задачам и средствам педагогической деятельности.

Воспитание — это вечная и всеобщая категория обществен- ной жизни. Очевидно, что социальный феномен воспитания гораздо шире обозначаемого его термина. Попробуем вкратце проследить, как менялись цели и содержание воспитания в истории развития нашего общества. Эти изменения находят отражение, как правило, в уточняющем определении, которое присоединяется к этому слову: семейное воспитание, народное воспитание, нравственное воспитание и др.

В отечественной истории истоки воспитания уходят в древне- славянскую языческую этнокультуру. Принятие христианства на Руси явилось важной вехой в развитии русской культуры и про- просвещения. Дошедшие до нас летописи и другие документы дают представление о воспитательных традициях Древней Руси.

Переход от язычества к христианству был продолжителен и драматичен, однако религия постепенно упрочила свои позиции и, в конце концов, утвердилась как господствующая идеология. Именно религия выступала в роли хранительницы общечело- веческих ценностей. В религиозной литературе, проповедях содержится постоянное обращение к нравственным заповедям. Поэтому христианское воспитание, в основе которого лежало усвоение подрастающим поколением христианской морали, было ведущим вплоть до Октябрьской революции 1917 г.

В обществе была разработана и эффективно действовала система христианского воспитания, которая включала и опре-

деленную политику государства, когда одним из основных принципов воспитания, на котором строился учебно-воспитательный процесс в школах, провозглашалось единство «православия, самодержавия и народности». В 70–80-е гг. XIX в. в России было единое Министерство просвещения и духовных дел, Закон Божий являлся одним из основных предметов в образовательных учреждениях. Осуществлялось это воспитание всеми социальными институтами: семьей, школой, церковью и др.

Коренной поворот в изменении целей и содержания воспитания был сделан после революции 1917 г., когда произошел разрыв с христианским воспитанием, богатейшим наследием отечественной педагогической мысли и практики.

Это явление породило у ученых-педагогов многочисленные дискуссии: что является предметом педагогической науки, какая должна быть взаимосвязь между обществом и школой, какова роль школы в воспитании подрастающего поколения, может ли школа повлиять на социальную среду? и др. В эти годы прочно утвердился термин *социальное воспитание*. В первые годы советской власти проблема социального воспитания была одной из ведущих в педагогике. Это обусловлено, по крайней мере, двумя факторами: социальным положением детей в России и активным развитием педологии.

Сиротство, беспризорность, безнадзорность, правонарушения среди детей – «социальные болезни» общества и острейшие педагогические проблемы, которые требовали своего решения. Страницы педагогической и непедагогической печати того времени пестрели такими заголовками, как «Новейшая система перевоспитания беспризорных», «Выбитые из социальной колеи дети», «Роль и место детского дома в системе социального воспитания детей» и т. д. В этих условиях основной задачей педологии стало получение систематизированных знаний о ребенке, необходимых для его воспитания.

Наиболее ответственным и важным участком в системе народного образования считалась область социального воспитания. Однако единого толкования этого понятия среди педагогов того времени не было. Известный педагог Н. Н. Иорданский в 1923 г. опубликовал книгу «Основы и практика социального воспитания», в которой он выделил четыре взгляда на сущность социального воспитания: *первый* – вся система воспитания со всеми его сторонами (учебные занятия, их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, личность учителя и др.); *второй* – воспитание как общественное явление, опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни; *третий* – воспитание социальных инстинктов

и навыков, создание социальной жизни в учебных занятиях детей и в организации их жизни на основе самоуправления; *четвертый* – связан с социальной педагогикой как научной и практической дисциплиной.

Однако очень скоро термин «социальное воспитание» приобретает идеологическое содержание, классовый характер, оно начинает подразумевать различные виды педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за строительство социалистического общества. Классовый принцип социального воспитания получил наиболее широкое распространение в 1920-е гг. Именно тогда широко внедряются такие слова, как «буржуй», «кулак», «пролетарий». В этом общественном контексте понятие «социальное воспитание» было тесно связано с социальным происхождением человека.

Таким образом, в России в связи с изменившимися социальными условиями происходит переход от христианского воспитания к социальному. Однако термин «социальное воспитание» просуществовал сравнительно недолго. Н. К. Крупская критиковала его как нечто «аморфное, неопределенное». А после печально известного Постановления Центрального комитета ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпроса» социальное воспитание фактически прекратило свое существование.

В советский период развития нашего общества на смену социальному воспитанию пришел термин «коммунистическое воспитание». Раскрытию сущности коммунистического воспитания, его содержания, методики воспитательной работы было посвящено много исследований. В этот период закрепились трактовка понятия воспитания в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания. Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности. Следует отметить, что в советское время в России была теоретически разработана и практически реализована система коммунистического воспитания. Идеология воспитания разрабатывалась и осуществлялась коммунистической партией. Причем она старалась распространять свое влияние абсолютно на все стороны и составляющие этого процесса: определяла стратегию воспитания, уточняла цели воспитания на каждом этапе развития советского государства, руководила подготовкой кадров воспитателей, координировала деятельность всех социальных институтов, участвующих в

воспитании, направляла развитие всей системы образования, литературы, искусства, средств массовой информации, направляя их на усиление воспитательных функций.

Свое «второе рождение» термин «социальное воспитание» получил в 1990-е гг. Связано это с крушением коммунистических идеалов вообще и теории коммунистического воспитания в частности. Однако фактически вместе «с водой» (коммунистическое воспитание) был выплеснут и «ребенок» (воспитание). В официальных документах школа из «учебно-воспитательного учреждения» превратилась в «образовательное учреждение», внешкольные учреждения, основной функцией которых было прежде всего, коммунистическое воспитание детей, стали называться «учреждениями дополнительного образования», были ликвидированы общественные – комсомольская и пионерская – организации детей, главной задачей которых также было утверждение идеалов коммунистического воспитания.

Это повлекло за собой пересмотр соотношения воспитания и образования, закрепление за образовательными учреждениями, в основном, образовательных функций и перенос центра тяжести воспитательной работы на семью, которая в силу объективных причин оказалась к этому не готовой.

Возникновение социальной педагогики как области научной и практической деятельности совпало с периодом переосмысления сущности воспитания как социального феномена и определения содержания социального воспитания, которое оказалось в центре внимания этой новой отрасли знания.

Определяя *социальное воспитание*, следует обратить внимание на работы ученых, занимающихся проблемами социальной педагогики: В.Г. Бочаровой, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова, Г.Н. Филонова и др. В этих исследованиях можно найти различные определения социального воспитания как категории социальной педагогики.

Очевидно, что специфика социального воспитания по сравнению с воспитанием вообще определяется прилагательным «социальное». И с этой точки зрения, при всем многообразии определений и трактовок термина «социальное воспитание», встречающихся в научных работах современных отечественных ученых, а также в написанных ими учебных пособиях, можно выделить два основных его толкования, в зависимости от того, какой смысл вкладывается в слово «социальное».

В одном понимании это прилагательное отражает специфику *субъекта* воспитания, т. е. того, кто его осуществляет. С этой точки зрения социальное воспитание представляет собой всю совокупность воспитательных воздействий *общества* на кон-

кретного человека или какие-либо группы, категории людей. Именно общество является и заказчиком и организатором социального воспитания, осуществляя его через различные организации – как специально для этого созданные, так и другие организации, для которых воспитание не является их основной функцией¹. При этом социальное воспитание выделяется среди других видов воспитания, осуществляемых другими субъектами. Так, семейное воспитание осуществляет семья, религиозное (конфессиональное) воспитание – конфессия и т. д.

В другом понимании слово «социальное» отражает содержательную *направленность* воспитания, и в таком толковании социальное воспитание означает «целенаправленную воспитательную деятельность, связанную с жизнедеятельностью людей в обществе»². То есть социальное воспитание в этом смысле предполагает *подготовку человека к жизни в обществе*, и осуществлять такое воспитание могут государство, семья, образовательные учреждения, социальные учреждения и организации, наконец, сам человек в процессе самовоспитания.

Есть и другие точки зрения, но все их объединяет одно – акцентирование в воспитании как многогранном, сложном общественном явлении его социальной составляющей.

Таким образом, социальное воспитание как одна из основных категорий социальной педагогики является видовым понятием по отношению к категории «воспитание», которая изучается многими науками: педагогикой, социологией, психологией и др. Входит эта междисциплинарная категория и в категориальную систему социальной педагогики как ответвления педагогической науки. Однако основной, базовой категорией она выступает в педагогике.

Педагогика рассматривает воспитание детей как целенаправленный процесс формирования нравственных качеств личности.

Качества личности выступают в человеке на первый план, когда речь идет об определенной роли и функции человека в обществе, об активности его действий, о том, насколько он осознает свое место в обществе.

В педагогической литературе качества личности рассматриваются как постоянно закрепившиеся отношения человека к природе, обществу, продуктам деятельности человека, самому себе; как определенная система мотивов, форм и способов поведения, в которых эти отношения реализуются.

¹ Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999. С. 176.

² Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Курс лекций. М., 2002. С. 91.

Известно около 1500 слов, которые могут характеризовать личность. Из них выбирают доминирующие, которые составляют конкретную программу воспитания, учитывающую индивидуальные качества личности, помогающую ребенку реализовать их. Необходимо не только назвать эти качества, но и уяснить, что собой представляет каждое из них, как они между собой взаимосвязаны, какие структурные элементы отражаются или не отражаются в реальной действительности, а также уметь владеть методикой формирования этих качеств.

Качества личности проявляются в действии, которое рождает поступок, если оно рассматривается во взаимосвязи с порождающими его целями и задачами. Поступки же в конечном итоге формируют поведение человека.

В основе нравственного воспитания ребенка лежит формирование нравственных убеждений — знаний, бесспорных для человека, в истинности которых он уверен, которые проявляются в поведении человека и становятся его руководством к действию. Следующими составляющими нравственного воспитания являются формирование нравственного поведения и нравственных чувств.

Нравственные убеждения, поведение регулируются в обществе нравственностью — совокупностью принципов и норм поведения людей по отношению к обществу и другим людям. Гарантом нравственных требований, объектом социального контроля выступает общественное мнение.

Таким образом, нравственное воспитание ребенка — одна из важнейших и сложнейших задач педагогической деятельности.

Однако этот процесс не всегда бывает достаточно эффективным. Рассматривая выше назначение социального обучения, мы показали, что у ребенка должны быть сформированы определенные социальные знания, умения и навыки. Процесс их формирования связан с формированием отношения, например к отцу, матери — заботливое, внимательное, любовное и др. Если по какой-либо причине у ребенка не сформированы социальные знания, значит, и не сформированы отношения, т. е. не сформированы и какие-то необходимые ему в социализации качества личности. Поэтому в процессе социально-педагогической деятельности такие социально значимые качества у ребенка должны быть сформированы — это и есть задача социального воспитания.

То есть под *социальным воспитанием* понимается целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации.

Как вытекает из этого определения, социальное воспитание имеет практико-ориентированный характер. Поясним эту мысль. Воспитание, в целом, направлено на формирование качеств личности, которые и характеризуют индивида как члена общества, т. е. все качества личности социально значимы. Однако когда мы говорим о практическом формировании конкретных качеств у конкретного ребенка, то с точки зрения структуры и содержания педагогической деятельности, применяемых методик и технологий выделяются различные аспекты воспитания: физическое воспитание, эстетическое воспитание, трудовое воспитание и др.

Одним из таких аспектов воспитания, который выделился в связи с развитием социальной педагогики как практико-ориентированной отрасли педагогического знания и соответствующей сферы профессиональной практической деятельности, является и социальное воспитание.

Вопросы для самоконтроля

1. Проведите сравнительный анализ заимствованных и собственных категорий социальной педагогики и педагогики.
2. Рассмотрите разные точки зрения на определение понятия «социально-педагогическая деятельность».
3. Сравните понятия «социальная работа как вид деятельности» и «социально-педагогическая деятельность».
4. Обоснуйте виды социально-педагогической деятельности.
5. В чем особенность социального воспитания как основы профессиональной деятельности социального педагога?
6. В чем сущность понятия «социальное обучение»?

Литература

1. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. — Екатеринбург, 1993.
2. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
3. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика shk. воспитат. систем. М., 1996.
4. Социальное воспитание учащихся: Основные теоретические положения / Под ред. В.П. Битиниса, В.Г. Бочаровой. М., 1990.
5. Филонов Г.Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. М., 1995.

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Понятия «принцип» и «правило».

Принцип природосообразности.

Принцип культуросообразности. Принцип гуманизма.

Понятия «принцип» и «правило». Слово «принцип» происходит от латинского слова *principium*, которое означает «основа», «начало».

Каждая наука и соответствующая ей область практической деятельности в своем развитии руководствуются определенными принципами – основными, исходными положениями, которые вытекают из установленных наукой закономерностей. Так, строители хорошо знают, что возводить любое здание необходимо с закладки его фундамента. Не случайно есть выражение «построить дом на песке». Здание, построенное таким способом, рано или поздно разрушится.

Для любой науки существуют свои принципы, реализация которых происходит через определенные правила. Принципы и правила существуют объективно, независимо от нас, и отступать от них нельзя, ибо в противном случае такая деятельность может быть не только бесполезна, но и вредна.

Социальная педагогика, как было сказано выше, отпочковалась от педагогики и, естественно, в основе своей опирается на принципы этой науки. Принципы педагогики, отражая уровень развития общества и его потребности с определенной мерой опережения практики воспитания, в общем виде выражают выработанные в обществе требования к воспроизводству определенного типа личности: определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания, стиль взаимодействия его субъектов. Принципы в педагогике дают общее направление воспитания и образования личности и служат основанием для решения конкретных педагогических задач.

Однако вопрос о принципах педагогики для каждого периода развития этой науки является дискуссионным. Не является исключением и современный период. Разные ученые выдвигают те или иные принципы или по-новому толкуют уже известные.

Еще большие сложности возникают в этом плане у социальной педагогики, ибо, несмотря на ее зрелый мировой возраст (более ста лет), в России эта наука делает свои первые шаги. Понимание социального воспитания как составной части развития социализации человека, подход к нему как субъектно-субъектному взаимодействию, определение социального воспитания как создания условий для целенаправленного систематического развития личности позволяет выделить ряд общечеловеческих принципов, которые проверены многовековой практикой отечественной и зарубежной педагогической мысли и которые могут рассматриваться как основание для формирования социального опыта человека и индивидуальной помощи ему.

Мы рассмотрим три таких принципа – природосообразности, культуросообразности и гуманизма. Каждый из этих принципов имеет свое преломление в социальной педагогике, свою специфику и по-особому отражается в социально-педагогической деятельности.

Принцип природосообразности. *Природосообразность* – принцип социальной педагогики, согласно которому социальный педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития человека.

Характеристики принципа природосообразности можно встретить в трудах педагогов, психологов, философов, которые отражали те или иные его аспекты. Приведем примеры.

Принцип природосообразности был сформулирован впервые Я.А. Коменским в его главном сочинении «Великая дидактика». Он считал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в человеческом обществе. Он писал о том, что там, где рождаются люди, требуется воспитание, чтобы дары природы из возможных стали действительными. Я.А. Коменский опирался не только на общие законы природы, но и на психологию личности ребенка. Он выдвигает, обосновывает и строит свою систему воспитания и обучения детей, опираясь на возрастные характеристики детей, подростков и юношей.

Впоследствии принцип природосообразности был положен в основу построения различных педагогических и социально-педагогических теорий. Так, французский философ Жан-Жак Руссо (1712–1778) считал, что воспитание ребенка должно происходить сообразно природе. Он писал, что «природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми». Он придавал большое значение воспитанию самой природой,

по его мнению, оно должно осуществляться путем внутреннего развития человеческих способностей, развития органов чувств. Поэтому у Ж.-Ж. Руссо на первом плане была природа ребенка, которой и следовало подражать, осуществляя подготовку человека к будущей жизни. Своеобразие теории заключалось не столько в содержании, сколько в организации воспитания ребенка от его рождения до совершеннолетия в естественных, природных условиях. Для своей теории свободного воспитания он установил собственную возрастную периодизацию детей.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), создавший учреждения и приют для сирот и беспризорных детей, считал, что цель воспитания – развить природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоничным. Основным принцип воспитания, по И.Г. Песталоцци, это согласие с природой. Причем в отличие от Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци не идеализировал природу ребенка. Он считал, что для развития природных способностей ребенку необходима помощь. По его образному выражению, воспитание строит свое здание поверх большой прочной скалы – природы. Он утверждал, что любое воспитание, которое не было построено на принципах природосообразности, проходит по ложному пути.

Немецкий ученый-педагог Адольф Дистервег (1790–1866), вслед за И.Г. Песталоцци, также считал этот принцип важнейшим принципом воспитания. В своих трудах он писал о том, что нужно следовать за процессом естественного развития человека, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности школьника. А. Дистервег утверждал, что «принцип природосообразности вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества».

Идея природосообразности нашла отражение и в трудах отечественных классиков педагогики. К.Д. Ушинский (1824–1871) в своем главном психолого-педагогическом сочинении «Человек как предмет воспитания» писал, что для воспитания и обучения ребенка учителю необходимо не только знать принципы и правила воспитания, но и вооружиться также основными законами человеческой природы, уметь их применять в каждом конкретном случае для каждого конкретного ребенка. Разрабатывая программу по педагогике, К.Д. Ушинский обосновал необходимость предварительного изучения основ физиологии, гигиены и психологии (внимание, память, воображение, «рассудочный процесс», чувства, волю), на основе которого можно переходить к изучению дара слова, нравственных, эстетических и религиозных чувств, дидактики.

Последователем идеи свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо в России был писатель Л.Н. Толстой. Он верил в природное совершенство личности ребенка, который от рождения уже является прообразом гармонии правды, красоты и добра. Если у Ж.-Ж. Руссо воспитание означало соответствие естественному развитию ребенка, его природе, то у Л.Н. Толстого воспитание – это создание условий, способствующих развитию личности ребенка.

Развитие принципа природосообразности можно проследить и в трудах советских педагогов П.П. Влосского, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ю.К. Бабанского, Г.И. Щукиной, Т.И. Ильиной и др. Основное внимание при воспитании и обучении детей советские ученые уделяли учету возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Особо следует выделить в России деятельность В.П. Кащенко (1870–1943), создавшего в 1908 г. санаторий-школу для дефективных детей, который сочетал в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели. На основе этого учреждения в 1918 г. организуется дом изучения ребенка. Развивая принцип природосообразности, В.П. Кащенко подробно исследовал физические и психические отклонения детей, которые необходимо учитывать при воспитании и образовании «исключительных» (с отклонениями в развитии) детей.

Говоря о принципе природосообразности применительно к социальной педагогике, прежде всего, следует помнить, о какой категории детей идет речь: обычный, нормальный ребенок или ребенок, имеющий отклонения в психическом, физическом или социальном развитии. Поэтому социальный педагог, следуя принципу природосообразности, в своей деятельности должен придерживаться следующих правил:

- учет возрастных особенностей;
- учет половых особенностей;
- учет индивидуальных особенностей детей и молодежи, связанных с их отклонением от нормы;
- опора на положительное в человеке, на сильные стороны его личности;
- развитие инициативы и самостоятельности личности.

Принцип культуросообразности. Этот принцип является продолжением принципа природосообразности. Необходимость его обусловлена самой природой человека.

Человек рождается как биологическое существо, становится же он личностью, усваивая социальный опыт поведения, кото-

рый передается в процессе воспитания и развития личности одного поколения к другому.

Еще в античном обществе философами и педагогами были вскрыты глубокие связи между формированием личности и культурой. При этом обозначились два важных тезиса: личность формируется через приобщение к культуре, а главное богатство любой культуры — это человек. Педагоги прошлого в своих произведениях, обращаясь к проблеме приобщения молодежи к культуре, считали последнюю необходимым и очень важным фактором формирования высоконравственного человека.

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, одним словом всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова. Все человечество, каждый народ и каждое поколение всегда находятся на определенной ступени развития культуры — это наследие, оставленное предками как результат их истории. Состояние культуры, утверждал немецкий ученый, должно рассматриваться как естественное явление, так же необходимое, как тот или иной характер флоры и фауны. Человек — продукт своего времени, хотя его развитие и зависит от природных задатков.

В отечественной педагогике идея культуросообразности была развита в трудах К.Д. Ушинского. Он писал о том, что, если мы хотим воспитать образованного человека и гражданина, начинать нужно с умения писать, читать, считать, со знания своей религии, своей родины, ее природы, географии, истории, культуры. В произведениях К.Д. Ушинского, а также других наших соотечественников (М.В. Ломоносова, В.Г. Белинского) эта идея отражается как идея *народности*. Под народностью К.Д. Ушинский понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями.

К.Д. Ушинский, изучая системы воспитания передовых стран того времени, пришел к выводу, что система воспитания каждой страны (в большей или меньшей степени) есть выражение характера самого народа. Отсюда он делает вывод: воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, всегда лучше других систем. По утверждению К.Д. Ушинского, народ и его культура создали идеал человека, которому нужно следовать в воспитании. Поэтому он выдвигал требование «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется».

Принцип культуросообразности полагает престиж общечеловеческих ценностей культуры, учет в воспитании ценностей норм общечеловеческих и национальных культур. Общечеловеческие ценности полагают признание человека как личности, семьи как естественной среды существования, труда как основы жизнедеятельности, мира на земле как условия существования, знания как основы деятельности, культуры как исторически сложившегося социального опыта.

Приобщение ребенка к различным культурам общества: бытовой, физической, сексуальной, интеллектуальной, политической, духовной — весьма сложная задача, решение которой обеспечивается совместными усилиями семьи и общества, различных учреждений и объединений (школа, детские сады, внешкольные учреждения, молодежные организации и др.), в которых находится ребенок в разные периоды своей жизни. Если ребенок развивается нормально, то он усваивает культуру общества и естественным путем интегрируется в общество.

Если же ребенок имеет отклонения в физическом, психическом или социальном развитии, то проблема приобщения его к культурным ценностям народа значительно усложняется. Например, если ребенок лишен зрения, слуха или слепоглухонемой, тогда возникают очень большие сложности в приобщении детей к культуре, формировании у них культурного опыта. Поэтому для этих детей разработана своя методика и технология приобщения детей к ценностям культуры.

Однако восприятия культуры ребенком не происходит пассивно, он сам становится творцом этой культуры. Детские ансамбли, художественные студии, кружки и секции позволяют детям приобщаться к культуре. Развитие творческих способностей детей, имеющих недостатки в развитии или воспитании, — особая задача. Известно, что глухие дети поют и танцуют, играют на музыкальных инструментах, общаются с компьютером. Но пока это явление — не норма, а скорее исключение. И развитие таких детей — заслуга энтузиастов-педагогов.

Принцип гуманизма. Слова «гуманизм» и «гуманность» имеют одно и то же происхождение — от лат. *humanus* «человечный».

Гуманизм — это система взглядов, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а равенство, справедливость, человечность — желаемой нормой отношений в обществе. Гуманность, человечность — идеал различных на-

правлений гуманизма, его целью является развитие ценностных способностей, чувств и разума человека, высшее развитие человеческой культуры и нравственности и соответствующее поведения личности и ее отношения к миру.

Понятие «гуманизация», широко используемое в наше время, подразумевает деятельность отдельных людей и человеческих сообществ по реализации гуманизма как системы мировоззрения, признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Понятие гуманизма развивается во взаимосвязи с понятием «человек». В современном определении гуманизма мы возвращаемся к философским, психологическим, педагогическим гуманистическим традициям (Н. Бердяев, В. Соловьев, В. Вернадский, Ж. Пиаже, К. Роджерс, К. Ушинский, В. Сухомлинский и др.), согласно которым сущность человека никогда не сводилась только к биологическим или социальным сторонам, она всегда наполнена духовными отношениями.

Наибольшего расцвета идеи гуманизма в педагогике и социальной педагогике получили свое развитие в период Возрождения, хотя идеи гуманистического воспитания прослеживаются в высказываниях еще античных философов (Сократа, Платона, Аристотеля и др.).

Идеалом гуманистического воспитания была свободная всесторонне развитая личность. В сочинениях Томаса Мора (1478–1535), Франсуа Рабле (1494–1553), Мишеля Монтеня (1533–1592) и др. раскрывалось содержание воспитания и были предприняты попытки разобраться в сущности и средствах гуманистического воспитания: от наставления и примера до самоанализа и самовоспитания. Общим для педагогов-гуманистов был взгляд на человека, его природу и воспитание. По мнению М. Монтеня, в ребенке прежде всего нужно воспитывать просвещенного человека; поскольку наихудшие пороки зарождаются в самом нежном возрасте, нужно избегать ошибок семейного воспитания; недостаточно только того, чтобы воспитание не портило детей, нужно, чтобы оно изменяло ребенка к лучшему, чтобы воспитанники стремились к самопознанию и самосовершенствованию, чтобы они умели делать все без исключения, но любили делать только хорошее.

С позиций современного гуманизма, благо человека – это критерий оценки всех социальных явлений действительности. Гуманизм отражает социальную действительность с точки зрения не сущего, а должного, предъявляет обществу и отдельным

его представителям высокие требования достойного, уважительного отношения к человеку, признание его самой высокой ценностью на земле.

Современное понятие гуманизма в педагогике и социальной педагогике отражает процесс обновления воспитания на основе ценностей общечеловеческой и национальной культуры, установок на воспитание личности с высокими интеллектуальными, моральными и физическими ценностями.

Ведущим проявлением гуманизма является любовь к детям и воспитание любви в детях. Все произведения выдающихся классиков педагогики и социальной педагогики проникнуты любовью к детям. Приведем лишь несколько примеров. Уже упоминавшийся И.Г. Песталоцци, создавший приют для беспризорных и стремившийся сделать его большой семьей, в письме одному из своих друзей писал: «Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. У меня ничего не было: ни дома, ни друзей, ни прислуги, были только они».

Януш Корчак, воспитатель сиротского дома в варшавском гетто во время Второй мировой войны, совершил героический подвиг. Гитлеровцы обрели несчастных детей на гибель в печах Тремблинки. Когда Я. Корчаку предложили выбрать: жизнь без детей или смерть вместе с ними, он без колебаний и сомнений выбрал смерть. Когда ему гестаповец сказал, что они знают его как хорошего врача и ему не обязательно идти в Тремблинку, Я. Корчак ответил: «Я не торгую совестью». Он пошел на смерть вместе с детьми, успокаивал их, заботясь о том, чтобы в сердца малышей не проник ужас ожидания смерти. Смерть во имя любви к детям – изумительной нравственной силы подвиг, совершенный Я. Корчаком.

Любовь к детям – основной смысл жизни такого выдающегося педагога, как В.А. Сухомлинский, не случайно его славный труд жизни называется «Сердце отдаю детям»; вниманием, заботой, любовью проникнуты произведения Ш.А. Амонашвили «Гуманная педагогика», «Педагогическая симфония». Можно продолжить этот список людей, бескорыстно преданных и любящих детей.

Задача социального педагога вместе с другими специалистами (учителями, воспитателями, психологами и др.) не только любить детей, но и научить их любить людей: своих мать и отца, братьев и сестер, друзей и всех тех, кто живет с ними. Любить, чтобы понимать и быть понятыми, любить, чтобы сотрудничать, любить, чтобы творить добро.

Гуманистические идеи в социальной педагогике требуют особого внимания, если в поле зрения находятся дети, имеющие

отклонения в развитии. Это особенно ярко отразил в своих произведениях А.В. Суворов. Рассматривая понятие гуманизма, он сравнивает его с понятиями милосердия и благотворительности. Милосердие, как уже отмечалось ранее, это готовность помочь кому-либо или простить кого-либо из сострадания, человеколюбия, благотворительность – деятельность, направленная на оказание безвозмездной помощи человеку, нуждающемуся в ней.

Казалось бы, в отношении людей, которые имеют отклонения в развитии, гуманное общество должно проявлять заботу в виде благотворительности и милосердия. Однако в своих работах А.В. Суворов иначе оценивает эти проявления общества. Милосердие по отношению к инвалиду он понимает как жалость. Гуманизм же – это сочувствие ему как человеку, попавшему в несколько более сложное положение, чем другие люди.

«Милосердие – это односторонняя опека инвалида, превращающая его в объект обслуживания. Тем самым инвалид лишается всех прав, кроме одного – «права» на благодарность за благодеяние, за то, что вообще из «милосердия» ему позволено физически существовать. Гуманизм – это совместное (помогающих и нуждающихся в помощи) осмысление и решение всех возникающих проблем»¹. Милосердие, по его мнению, фактически разделяет людей инвалидов и неинвалидов: «они» – большой мир нормальных людей и «мы» – убогий инвалидный мирок, общечеловеческая культура и инвалидная субкультура.

Гуманизм – наоборот – это интеграция, объединение. Слияние всех людей в одном общечеловеческом коллективе, где у каждого временно или постоянно могут быть какие-либо трудности, проблемы, независимо от того, какой это человек. Только решение этих проблем может происходить по-разному с учетом особенностей того или иного человека. Гуманизм – это принципиальное признание равенства всех и личностной полноценности, осуществляемое вопреки, но с учетом тех или иных отклонений.

Таким образом, по мнению А.В. Суворова, инвалид воспринимается милосердием как пассивный объект обслуживания, в случае же гуманизма – как активный и даже главный решатель собственных проблем при помощи и взаимопомощи окружающих.

К сожалению, в нашем обществе распространено отношение к инвалиду именно как к человеку, который нуждается в милосердии. Такое отношение общества к людям с проблемами, действительно, выделяет их в особую группу, в то же время это формирует определенную, изживенческую психологию у

самых этих людей, ориентированную на получение от общества и конкретных людей каких-либо привилегий, льгот, благотворительности.

Гуманное отношение к этой категории людей требует прежде всего достойного, равноправного отношения к ним, в котором милосердие может и должно выступать как помощь в преодолении трудностей, возникающих у инвалида.

То же самое можно отнести к детям, имеющим отклоняющееся поведение. Такие дети у большинства населения вызывают чувства жалости и сострадания и поэтому первое желание – проявить благотворительность. Не случайно дети, попадающие в приемники-распределители (центры временной изоляции детей) от каждого посещения взрослых ожидают, какие подарки им принесут. И на это направлена деятельность общества. Представители различных конфессий, представители властных структур, просто граждане, желающие помочь таким детям, прежде всего оказывают им материальную помощь, тогда так гуманное отношение к этим детям требует уважения к ним, признания их человеческого достоинства, поиска путей, помогающих им преодолеть свои проблемы. Гуманное отношение к детям включает любовь к ним, заинтересованность в их судьбе, оптимистическую веру в способности ребенка, общение с детьми, основанное на доверии, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимость к детским недостаткам. Гуманное отношение предполагает уважение права ребенка на свободный выбор, ошибку, собственную точку зрения.

Итак, *принцип гуманизма* в социальной педагогике полагает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья, создание условий для развития ребенка, его творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи ему в жизненном самоопределении, интеграции его в общество, полноценной самореализации в этом обществе. Принцип гуманизма требует соблюдения следующих правил:

- достойного отношения общества ко всем людям, независимо от того, в каком физическом, материальном, социальном положении они находятся;
- признания права каждого человека быть самим собой, уважительного к нему отношения: уважать – значит признавать право другого быть не таким, как я, быть самим собой, а не моей копией;
- помощи ребенку с проблемами в формировании уважения к себе и окружающим людям, формировании позиции «Я сам», желания самому решать свои проблемы;

¹ Суворов А.В. Школа взаимной человечности. М., 1995. С. 41.

• понимания милосердия как первой ступеньки гуманизма, которое должно опираться не на жалость и сочувствие, а на желание помочь детям и молодежи в интеграции их в общество, основываться на позиции: общество открыто для человека, человек открыт для общества;

• стремления не выделять людей с проблемами в особые группы и не отторгать их от нормальных; если мы хотим подготовить детей-инвалидов к жизни среди здоровых людей, должна быть выстроена система общения таких детей со взрослыми и детьми.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем историческая обусловленность развития принципов социальной педагогики?
2. Какова взаимосвязь педагогических принципов и принципов социальной педагогики?
3. Раскройте принцип природосообразности для социальной педагогики.
4. Докажите с помощью цитат и выдержек, что истоки гуманизма можно найти в трудах философов, психологов и педагогов.
5. Что общего между понятиями «гуманизм», «милосердие» и «благотворительность» и какие между ними различия? Какова сущность принципа гуманизма?

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
2. Арнольд А.И. Социальная педагогика и культурология: содружество наук. М., 1996.
3. Гуманизация воспитания в современных условиях / Под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. М., 1995.
4. Становление гуманистического мировоззрения личности: Пособие для студентов педвузов. М., 1994.
5. Сухомлинский В.А. Воспитание гражданина. М., 1980.
6. Яркина Т.Ф. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики. М., 1996.

Глава 10

МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Сущность понятий «методология» и «методы научного исследования». Задачи научного исследования в социальной педагогике. Этапы и методы социально-педагогического исследования.

Сущность понятий «методология» и «методы научного исследования». Научное познание действительности имеет свою ярко выраженную специфику, отличающую его от других форм познания, в частности от эмпирического. И главное отличие заключается в применении особых способов, средств получения новых знаний – *методов научного исследования*.

Метод (греч. *methodos* – буквально «путь к чему-либо») в самом общем значении – способ достижения цели.

В общенаучном смысле метод – это способ построения и обоснования философского и научного знания, а также совокупность приемов практического и теоретического освоения действительности. Метод является условием и средством получения новых знаний.

Методов научного познания великое множество. Их классификация достаточно сложна, а в настоящее время к тому же она требует кардинального пересмотра в связи с чрезвычайно интенсивным развитием и науки, и общественной практики на рубеже XX–XXI вв., которые привели к необходимости переосмысления многих традиционных мировоззренческих представлений, а значит, и способов деятельности. Поэтому отметим лишь наиболее общие, устойчивые классификационные характеристики методов.

Научные методы, т. е. методы познания, в самом общем виде принято подразделять на теоретические методы, используемые в процессе познания на уровне мышления (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование и др.), и эмпирические, необходимые для получения знаний об изучаемой

действительности на уровне практического опыта (наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа и др.).

Когда речь шла о структуре социально-педагогической деятельности, уже отмечалось, что методы познания следует отличать от методов деятельности. Однако важно еще раз подчеркнуть, что любой метод – будь то теоретический или эмпирический метод познания либо метод практической деятельности – своими генетическими корнями восходит к практической деятельности человека, приемы которой должны соотноситься со свойствами и законами действительности.

Совокупность всех методов, применяемых в какой-либо науке или сфере практической деятельности, называется *методологией*.

Согласно другому определению, методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Методология в этом смысле призвана дать принципиальные ответы на вопросы о том, как возможно получить знания о познаваемом объекте, какие методы обеспечивают достоверность этого знания и обоснованность выводов об объекте.

В науке выделяются общенаучная методология, раскрывающая общие для всех наук методологические положения и принципы познания, а также частные методологии, учитывающие специфику каждой конкретной области знаний с точки зрения применяемых для ее изучения способов и средств.

Социальная педагогика, как было отмечено выше, является относительно новой для нашей страны областью научной и практической деятельности, и многие ее аспекты в теоретическом плане до сих пор остаются дискуссионными. Поэтому не случайно проблемы определения методов социальной педагогики, их классификации и содержательная характеристика часто становятся предметом обсуждения ученых и практиков.

Тем не менее, методология социальной педагогики уже начинает формироваться. Она понимается как учение о структуре, логической организации, методах и средствах познавательной и преобразовательной социально-педагогической деятельности, а также деятельность по получению и применению методологического знания¹.

Основной формой научного познания является *исследование*. Оно представляет собой целенаправленное и целесообразно ор-

ганизованное познание, изучение, осмысление определенных явлений действительности.

Научное исследование – это процесс выработки новых научных знаний на основе уже имеющихся в науке, проверенных и обоснованных ранее знаний. Любое научное исследование характеризуется определенными качествами: объективностью, воспроизводимостью, доказательностью и точностью.

Занимаются научными исследованиями, как правило, ученые, которые профессионально к этому подготовлены; работают они в научных учреждениях, имеющих экспериментальное и лабораторное оборудование. Каждая наука для добывания новых знаний использует свои методы и средства. Для построения научных теорий ученые используют понятийный и категориальный аппарат науки, владеют системой научной информации. Знания в процессе исследования могут выступать либо как предпосылка, либо как средство, либо как результат научного исследования.

В зависимости от того, какие применяются методы познания, различают два основных вида научного исследования: эмпирическое и теоретическое. Эмпиризм – философское учение, признающее чувственный опыт единственным источником знаний. Эмпирическое познание строится на изучении реальной действительности, практического опыта. Занимаются эмпирическим исследованием, как правило, практики – профессионалы в той или иной области деятельности (учителя, социальные педагоги, психологи и др.).

Теоретическими исследованиями, как мы уже отметили, занимаются специально к тому подготовленные люди: кандидаты и доктора наук, а также начинающие исследователи – аспиранты, работающие в научных учреждениях и высших учебных заведениях.

В эмпирическом исследовании, как правило, используют такие эмпирические методы, как наблюдение, описание, эксперимент. В теоретических исследованиях используются, главным образом, теоретические методы – абстрагирования, идеализации, аксиоматизации, формализации, моделирования и др. Кроме того, и в эмпирических и в теоретических исследованиях применяются такие логические методы, как анализ – синтез, индукция, дедукция и др. Подробнее о них еще будет сказано.

Отличаются эмпирические и теоретические исследования также полученными результатами. В первом случае они фиксируются в виде утверждений, правил, рекомендаций, во вто-

¹ Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ. Учеб. пособие. М., 2004. С. 51.

ром – это теоретические знания: научные концепции, законы и закономерности, открытия и изобретения и др.

Сравнение эмпирического и теоретического познания представим в таблице:

Эмпирическое и теоретическое познания

Эмпирическое познание	Научное познание
1. Эмпирическое исследование осуществляется практическими работниками, занятыми профессиональной деятельностью. 2. Познавательная деятельность не носит систематического и целенаправленного характера. 3. Методы познания – наблюдение, описание, эксперимент и др. 4. Полученные знания фиксируются в виде утверждений, правил, рекомендаций и пр.	1. Научное исследование проводится специально подготовленными к этому людьми – учеными. 2. Научная деятельность носит систематический и целенаправленный характер. 3. Специальные методы познания: абстрагирование, идеализация, формализация, моделирование и др. 4. Полученные знания отражаются в виде научных концепций, законов и закономерностей, изобретений и открытий и др.

Несмотря на отличие эмпирического и теоретического знания, они тесно между собой взаимосвязаны: теоретическое исследование строится на основе знаний, фактов, выявленных в процессе изучения реальной действительности. Эмпирический уровень позволяет изучать реальную действительность, выявлять новые факты и явления, и на основе их строить обобщения, делать выводы, давать практические рекомендации. На теоретическом уровне выдвигаются общие закономерности, позволяющие объяснить взаимосвязь ранее открытых фактов и явлений, формулировать законы, на основе которых возможно предсказать развитие будущих событий. Это лишь общая схема научных исследований, открытие новых научных законов. Переход от эмпирического уровня к теоретическому означает качественный скачок в знании.

Задачи научного исследования в социальной педагогике. Научное исследование в области социальной педагогики принято называть *социально-педагогическим*; оно представляет собой специально организованный процесс познания, в котором происходит выработка теоретических систематизированных знаний о сущности социальной педагогики, ее содержании, методах и формах социально-педагогической деятельности.

Специфика социально-педагогического исследования, его сложность определяется тем, что предметом исследования становится вся система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей его средой, все многообразие социальных связей. Этот процесс динамичный, развивающийся: изменяется с каждым днем человек, изменяется среда, которая его окружает, возникают, закрепляются или наоборот разрываются социальные связи со средой и многие другие процессы, которые влияют на становление личности.

Становление и развитие социальной педагогики в России выдвигает перед учеными целый комплекс задач, которые условно можно разделить на три большие группы.

Первая группа связана с теоретическими проблемами социальной педагогики. К ним относятся уточнение объекта и предмета исследования науки, разработка ее понятийно-категориальной системы на основе изучения становления социальной педагогики за рубежом и в истории отечественной культуры, а также конкретных современных условий развития нашего общества; выявление принципов этих областей научной деятельности и критериев оценки социально-педагогических исследований, специфики методов исследования науки.

Теоретические проблемы связаны с построением современных социально-педагогических, социально-психологических, философско-социальных, историко-социальных и других концепций социальной педагогики, диагностированием и прогнозированием социально-педагогических явлений. Например, разработка системы социально-правовой защиты детства в России; развитие детских домов в том или ином регионе страны; федеральная, региональные и муниципальные системы управления социальными службами для детей и молодежи и др. Нельзя сказать, что такие системы не существуют, совсем наоборот, в практике происходит их интенсивное развитие. Однако их прогнозирование и развитие ведется, как правило, на стихийно-эмпирическом уровне.

Вторая большая группа научных исследований связана с разработкой теорий, обслуживающих непосредственно

социально-педагогическую деятельность: исследование держания, методов и средств, используемых в деятельности социального педагога, взаимосвязь социальной педагогики с социальной работой, специальной и коррекционной педагогикой, историей социальной педагогики; разработка технологий деятельности социального педагога с различными группами детей и молодежи и в различных социально-педагогических учреждениях и др. Например, разработка содержания и методов работы с детьми в различных социумах; работа социального педагога с семьей, в которой есть ребенок-инвалид; работа социального педагога с детьми и молодежью отклоняющегося поведения; работа социального педагога в воспитательных колониях и др.

Третья большая группа проблем связана с профессиональной подготовкой социального педагога: разработка концепций такой подготовки, уточнение стандартов профессиональной подготовки социального педагога, разработка комплекса учебных пособий: по социальной педагогике, истории социальной педагогики, социально-педагогическим технологиям и др.; разработка содержания, форм и методов семинарских, лабораторных занятий, практикумов, форм и методов проведения практики аттестации выпускников учебных заведений и др.

Эффективность научных исследований в социальной педагогике во многом зависит от того, какие источники она использует в своей творческой деятельности: подходы, образцы идей, технологии и др. В.И. Загвязинский выделяет пять таких источников:

- 1) общечеловеческие гуманистические идеалы, отраженные в так называемом социальном заказе общества;
- 2) достижения всего комплекса наук о человеке: психологии, педагогики, валеологии (науки о здоровом образе жизни), к этому также можно добавить философию, социологию, социальную работу;
- 3) теоретические концепции и отечественный и зарубежный опыт;
- 4) педагогический потенциал окружающей ребенка социальной среды (семьи, школы, учреждений культуры и др.);
- 5) творческий потенциал работников социальной сферы (социальных педагогов, социальных работников, социальных психологов и др.)¹.

¹Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М., 1995. С. 11.

Этапы и методы социально-педагогического исследования. Для научного исследования важно определение цели или целей исследования, ограничение области исследования (в пространстве и во времени), ибо объять необъятное невозможно, поэтому правильно определить логику исследования, наметить план исследования – важный момент в работе ученого.

План – простейшее средство для достижения максимальных результатов при минимальных затратах сил. Длительность периода планирования имеет большое значение как для качества выполненной работы, так и для сокращения общего времени исполнения.

План – это рабочий инструмент, которым пользуется исследователь. Он, естественно, может изменяться, уточняться, исправляться. Лучший план – это план изменения планов. Разработка плана фактически содействует разработке логики исследования, в котором последовательность шагов исследования во многом предопределяется полученными уже в ходе работы результатами и новыми возникшими трудностями.

Различают три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительско-внедренческий.

Первый этап исследования – выбор области исследования, определение проблемы, уточнение темы исследования, предварительная формулировка гипотезы и задач исследования. Любое научное исследование начинается с определения проблемы: теоретического или практического вопроса, ответ на который не известен и на который нужно ответить. Проблема – это нечто неизвестное в науке, это мост от неизвестного к известному. Часто употребляют выражение «проблема – это знание о незнании».

Реальная социально-педагогическая действительность обширна и многогранна, поэтому прежде всего необходимо выделить объективную сферу, на которую направлено внимание исследователя. Образно говоря, существует «поле исследования» – объект, в котором должен разобраться ученый. Выбор объекта исследования зависит от многих факторов, следует учитывать, насколько актуальна для исследования эта область, что может нового сказать ученый в результате исследовательской работы, каковы перспективы развития этой области знания для социальной педагогики, насколько интересна эта тема для самого исследователя, какой опыт работы он имеет в этой области. Переходя от практики и опыта практической деятельности, необходимо детально разобраться в «поле исследования» (объекте) и найти неисследованный участок – «белое

пятно», которое и будет предметом исследования. Этот повод довольно длительный.

С одной стороны, реальная действительность, которую знает исследователь, с другой – его сомнения, насколько актуальна эта для науки, а может эта проблема уже исследована другими учеными, но он этого не знает. Сомнения, неуверенность, предположения и т. п. всегда сопровождают научный поиск ученого. Например, вы хотите заниматься проблемами социально-педагогической реабилитации детей. Актуальность этой темы обусловлена социальными потребностями общества в реабилитации дезадаптированных детей, педагогическими неразработанностью такой системы реабилитации в социально-педагогических учреждениях. Но это «поле исследования» чрезвычайно обширно и многогранно, поэтому необходимо, как было сказано выше, выделить свой «участок» – предмет исследования. Для этого нужно ввести ограничения в исследование. В названной области могут быть такие ограничения: границы изучаемого в жизни подростков периода определяются от 13–14 до 17 лет, так как этот возраст наиболее значимый с точки зрения формирования интересов, потребностей детей и проявления отклонений в их поведении. Второе ограничение может быть связано с определением социума, в котором происходит реабилитация подростков. Например, это может быть крупный промышленный город, оказывающий позитивное и негативное влияние на социализацию подростка. Определение объекта и предмета исследования довольно сложная задача даже для опытного исследователя, поэтому начинающий ученый должен помнить, что объект и предмет исследования – это не рядоположенные понятия, объект и предмет соотносятся как общее и частное или как родовое и видовое понятие, объект и предмет соподчинены друг другу.

Следующий важный этап в исследовании – это формулировка темы, тоже непростая задача для начинающего исследователя. Ученого опять мучает сомнение – правильно ли он определил название темы исследования, которая в процессе работы может уточняться, корректироваться, но она всегда должна находиться в рамках предмета исследования. Существуют определенные требования к формулировке темы: в названии темы желательно отразить проблему, область исследования и ограничения; в теме должно быть отражено движение от достигнутого и известного к неизвестному, в названии лучше не употреблять слова «проблема» (она не ставится, а решается), «роль» (это актуальность, которая раскрывается в работе), «посредством» (это скорее методы, которые также отражаются в работе); в на-

звании желательно избегать союза «и» или запятых, иначе вам придется рассматривать не одну, а две проблемы. Для примера, приведенного выше, тема может звучать следующим образом: «Социально-педагогическая реабилитация подростков в условиях крупного промышленного города».

Следующая важная процедура – определение гипотезы исследования. *Гипотеза* – это гипотетическое предположение, которое необходимо доказать. Чтобы понять суть гипотезы, отвлечемся от наших исследований и представим, что ученый захотел вывести новый сорт гладиолусов. Занимаясь этой работой, он, конечно, знает, что это за цветы, как они растут, как можно выводить новые сорта, и предполагает, какой сорт хочет вывести он сам, его цвет, форму, высоту и другие характеристики. Ученый описывает предполагаемый сорт, а дальше намечает то, что необходимо для этого сделать. После того, как он все предположил и составил план действий, он начинает действовать – выводить этот сорт, экспериментировать и убеждаться в том, насколько верны были его предположения. Гипотеза в результате научного исследования может оправдаться, может частично оправдаться, а может совсем не оправдаться. Отрицательный результат в науке – это тоже научный результат.

Приведенный выше пример показывает, что гипотеза пронизывает все исследование фактически от начала до конца. Гипотеза по сути должна предвосхитить результат работы, определить в основных чертах ее итог, и все последующие этапы работы будут ступеньками к достижению результата.

Формулировка гипотезы – тоже непростая работа для исследователя. Для этого исследователь должен обладать определенными знаниями логики, сущности научного исследования, эмпирическим опытом в рамках исследуемой проблемы, обладать способностями к конструированию и реконструированию знаний, мысленному моделированию, прогнозированию. Можно выделить ряд требований к формулировке гипотезы. Для этого исследователь мысленно отвечает на следующие вопросы: что является самым существенным в предмете исследования, каков главный инструмент (метод) исследования, каков состав (из каких элементов) и структура (взаимосвязь и взаимообусловленность элементов) изучаемого предмета исследования, как развивается предмет исследования (продолжительность протекания явлений, изменение элементов, связь с внешним миром, прогноз и др.), каковы условия успешности решения поставленных задач? Например, в приведенном выше примере: «Социально-педагогическая реабилитация подростков в условиях

крупного промышленного города будет проходить успешно, если функционирует система социальных служб, в основе которой лежит модульная структурно-функциональная модель, включающая три компонента, функциональный компонент, который имеет три составляющие: диагностическую (социальное развитие детей и их потребности); деятельностную (системообразующие виды деятельности) и прогностическую (задачи социальных служб); структурный компонент, включающий учреждения социализации в микросоциуме, профильные службы реабилитации и координационный научно-методический центр; модульный компонент, который позволяет создавать варианты социальных служб в зависимости от потребностей ребенка и социума».

Завершается **первый** – постановочный – этап исследования постановкой *задач*. Задачи исследования должны соответствовать проблеме, предмету и гипотезе исследования, их обычно исследователь выдвигает три-четыре. Чаще всего первая связана с изучением истории и современного состояния проблемы, вторая – с раскрытием структуры, функций, сущности изучаемого, третья – с разработкой условий реализации изучаемых явлений в практике, четвертая – с проведением эксперимента по проверке выдвигаемых гипотез. Конечно, задач может быть и больше и меньше, все зависит от того, какую научную проблему решает ученый. Фактически задачи – это уточнение плана исследования.

Дальше ученый будет одну за другой решать эти задачи. Так, в приведенном выше примере, исследователь может поставить следующие задачи: выявить степень разработанности проблемы в теории и практике; разработать модель городской социальной службы реабилитации подростков; определить социально-педагогические условия реабилитации подростков; экспериментально проверить выдвигаемые положения.

Второй этап научной работы – собственно исследовательский. Этот этап у каждого исследователя протекает по-своему. Однако есть много общего для всех исследований. Прежде всего он связан с выбором методов исследования.

Метод – это инструмент для решения главной задачи науки – открытия объективных законов действительности. В процессе развития познания объективного мира человечеством выработаны общие принципы научного мышления, получившие название общенаучных методов. К ним относятся методы, о которых шла речь выше, это эмпирические (наблюдение, описание, диагностика, эксперимент и др.), теоретические (абстрагирование, моделирование и др.), а также методы, применяемые

на теоретическом и эмпирическом уровнях: анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, обобщение и др.

Наряду с общенаучными существуют специальные методы конкретных наук, отражающие специфику предмета каждой науки. В каждом специальном методе проявляются в той или иной мере принципы и методы научного мышления. Поскольку социальная педагогика – это сравнительно молодая отрасль педагогической науки, ей еще предстоит выработать свои специфические методы исследования. На данном этапе развития этой науки она использует как общенаучные методы исследования, так и методы наук, очень близких ей по предмету исследования, прежде всего педагогические, психологические и социологические.

Собственно исследование начинается с изучения литературных источников и обобщения опыта практической деятельности. Анализ литературных источников начинается, как правило, с уточнения основных, ключевых понятий исследования, которые отражены в его теме.

Естественно, что каждый исследователь заинтересован как можно быстрее получить точные данные об изученности темы. Но чем полнее освещены вопросы изучаемой темы в литературе, тем больше вероятность для исследователя упустить что-то очень важное в работе.

Поэтому одним из путей оперативного анализа состояния исследуемой проблемы является изучение базовых, основных понятий, которые отражены в теме, проблеме, задачах исследования. Анализ ключевых понятий исследования лучше начинать со словарно-энциклопедической литературы, ибо в ней концентрированно и полно отражена сущность того или иного понятия на данном этапе развития науки.

Во всех отраслях науки, в том числе в педагогике и социальной педагогике, происходит упорядочение, своеобразная инвентаризация основных понятий, составляются каталоги понятий. Результатом развития научных языков выступают *тезаурусы*, которые дают описание системы знаний о той или иной действительности. Они представляют собой словарь *дескрипторов*. Под дескриптором обычно понимают лексическую единицу, т. е. слово или словосочетание, которому придается однозначный смысл. Такими дескрипторными словами, например, могут выступать *социальная педагогика, социально-педагогическое исследование, социальное воспитание* и др. Необходимость создания таких словарей возникла в связи с созданием информационно-поисковых языков (ИПЯ), которые составляют элемент информационно-поисковой системы (ИПС). Такой поиск можно

осуществить по электронному каталогу в библиотеке воспользоваться услугами Интернета.

Дальше можно переходить к научным работам по исследованию. Начинаящий ученый, анализируя такие работы, очень быстро приходит к выводу, что одно и то же по-разному может толковаться различными авторами. Перед исследователем стоит задача — либо самому дать свое понимание этого понятия (и это будет определенный вклад его в науку), либо принять точку зрения какого-либо автора и ей следовать на протяжении всего исследования. Однозначность толкования принятых в исследовании ключевых понятий является одним из залогов успешности исследования. Анализ источников информации необходим для изучения различных теорий, подходов к изучению личности и зарубежной теории и практики.

Однако для построения теории ученые используют не только известные в педагогике и социологии методы, как наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, изучение творческих работ, изучение их личных дел и др.

Дадим краткую характеристику некоторым из них.

Наблюдение в социально-педагогическом исследовании — метод познания социально-педагогических явлений, основанный на восприятии органами чувств с одновременной регистрацией, обработкой и анализом получаемой информации. Наблюдение отличается от обыденного рядом признаков: целенаправленностью, аналитическим характером, комплексностью, систематичностью. Наблюдение может быть непосредственным и дискретным; широким (например, наблюдение за поведением детей-бродяг) или узкоспециальным (использование метода в качестве поправок); исследователь может быть непосредственным участником исследуемого процесса или же быть сторонним наблюдателем. Использование различных технических средств (фотоаппарат, видеозапись и др.) значительно облегчает исследование. Каждый вид исследования имеет свои преимущества и недостатки. Достоинством наблюдения является возможность изучать предмет в естественных условиях, учитывая все его многогранные связи и проявления, изменять конкретную ситуацию или намеренно создавать новую. К недостаткам этого метода следует отнести его трудоемкость и продолжительность, влияние субъективных факторов, т. е. самого исследователя на процесс наблюдения.

Опросные методы. К ним традиционно относятся беседа и интервью) и письменный (анкетирование) опрос. Основным достоинством опросных методов является выявление опыта, оценки, мнения ребенка или группы детей. В беседе также можно

выяснить мнения, споры, дискуссии. При использовании этих методов исследования важна ясная, четко поставленная цель; продуманный план беседы, определение вопросов, которые будут заданы испытуемому. Различают вопросы закрытого типа, когда от опрашиваемому необходимо выбрать один из предложенных ответов; полужакрытого типа, когда опрашиваемый может выбрать один из предложенных ответов или высказать свое собственное мнение; и открытого типа, в этом случае испытуемому на все вопросы дает свой ответ.

Вопросы также имеют свои слабые и сильные стороны. С одной стороны, сторонам следует отнести возможность живого взаимодействия исследователя с испытуемым, возможность индивидуализации ответов, их корректировки во время опроса, возможность диагностики достоверности и полноты ответов. С другой стороны, вопросы опроса трудоемки, требуют длительного времени, в эксперименте, не дают возможность охватить большое количество испытуемых.

Недостатки частично устраняются при использовании закрытых вопросов и анкетировании. При этом более тщательная подготовка ведется перед проведением опроса. Анкеты могут быть открытые, когда испытуемый указывает свои выходные данные (фамилия, имя, возраст и др.), а также закрытые, когда неизвестно конкретное опрашиваемое лицо. Метод анкетирования заимствован из социологии, поэтому к нему предъявляются такие же требования, что и в социологических исследованиях.

В педагогике широко используются методы исследования, применяемые в психологии при изучении личности: анализ характера, темперамента, социальной группы, социального статуса ребенка, и др. При этом следует помнить, что в своих исследованиях может воспользоваться услугами специалистов. В этом случае можно привести аналогию: когда вы приходите к терапевту, то прежде, чем поставить вам диагноз, врач отправляет вас на обследование. В этом помогают многие специалисты, одни проводят рентген, другие мочи, третьи снимают кардиограмму и пр. Для того, чтобы изучить ребенка в каком-то социуме, необходимо воспользоваться услугами психолога, медика, педагога и других специалистов. Важно, чтобы ученый представлял точные конкретные задачи ему необходимо решить и кто ему поможет в этом.

Научные знания, добытые таким путем, позволяют ученому проверить свое теоретическое видение проблемы, в этом исследовании используются теоретическими методами. Построение

теории и переход от нее к реальной действительности связаны с формированием идеализированных объектов, моделей, не имеющих непосредственных аналогов в эмпирическом знании. Назначение таких идеальных объектов служить средством выявления и исследования закономерных связей, присущих той или иной реальной социально-педагогической действительности. Говоря об идеальной модели, следует помнить, что она не существует в реальности так же, как в природе нет идеального газа, между тем многие физические законы открыты благодаря тому, что было введено это понятие.

Для построения идеальной картины изучаемого объекта применяются системный подход и метод моделирования.

Слово «система» происходит от греч. *systema* – «целое». Под *системой* понимают совокупность конечного числа элементов, находящихся в определенных отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность и единство. Системные объекты, относящиеся к педагогике и социальной педагогике, крайне сложны. Объект их исследования – ребенок и социум – это материальные, развивающиеся и динамичные системы. Поэтому при исследовании таких систем на помощь исследователям приходит системный анализ или системный подход. При использовании этого метода сложный системный объект не исчерпывается особенностями его составляющих элементов, а связан, прежде всего, с взаимодействием этих элементов. При этом вскрываются как причины явлений, так и влияние результатов на причины, его породившие.

У исследователя складывается представление об изучаемом объекте как системе, в которой акцентируется внимание на ведущих (системообразующих) факторах, взаимосвязях и взаимозависимости элементов системы. Отсюда идет выстраивание структуры системы; выявление отдельных функциональных особенностей элементов ее, определение исходных, основных и производных факторов, взаимовлияния целого и его элементов, динамики развития системы.

Само по себе построение идеальной модели ученым недостаточно, она нужна постольку, поскольку является основой для практической деятельности, дает возможность использовать ее на практике, преобразовывать и совершенствовать. Поэтому *третий этап* исследования – определение условий, при которых эта система может работать. Эти знания отражают социально-педагогическую действительность, какой она должна быть, по мнению исследователя.

Построенное таким образом научное знание исследователя требует проверки – эксперимента. Как правило, различают

два вида эксперимента: констатирующий и формирующий. *Констатирующий* эксперимент применяется в начале исследования для выяснения состояния объекта исследования. После разработки научных положений проводится формирующий эксперимент по апробации научных предположений, проверке их эффективности. Наряду с основным – *формирующим* экспериментом проводится дублирующий, в котором идеи и гипотезы проверяются на ином материале, в нескольких иных условиях. Затем проводится анализ этих экспериментов. И в заключении приводятся *выводы*: насколько подтвердилась выдвинутая исследователем гипотеза, как были решены задачи исследования, каковы перспективы дальнейшей работы в этом направлении.

Важным завершающим этапом исследовательской работы ученого должно быть оформление результатов научного исследования. Для студента, осваивающего азы исследовательской деятельности, это – курсовые и дипломные работы. Для начинающего ученого – защита диссертации: магистерской – для обучающихся в магистратуре, кандидатской – для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. Результатом исследования может также стать патент на научное изобретение или открытие. В большинстве же случаев научные работы оформляются как различные научные публикации: монографии, учебные пособия, научные статьи и др. Все теоретические и научно-практические положения, которые отражены в такого рода источниках, и составляют в совокупности содержание данной науки.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем сущность понятия «метод исследования»?
2. Сравните роль эмпирического и теоретического познания в социальной педагогике.
3. Какова специфика социально-педагогического исследования?
4. Каковы основные этапы организации социально-педагогического исследования?
5. Назовите и раскройте методы, применяемые в социально-педагогическом исследовании.
6. В каком виде представляются итоги научной работы?

Литература

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Жукова. М., 1988.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М., 1995.
3. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.
4. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пособие. М., 2004.
5. Междисциплинарные исследования в педагогике / Под ред. В.М. Подольского. М., 1994.

Раздел III ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятия «методика» и «технология» в социальной педагогике. Методы социально-педагогической деятельности. Социально-педагогические технологии.

Понятия «методика» и «технология» в социальной педагогике. Осваивая любую профессиональную деятельность, будущий специалист, прежде всего, знакомится с тем видом деятельности, которым ему предстоит заниматься в дальнейшем.

Так, чтобы стать учителем физики, необходимо изучить законы физики, знать, что доступно для усвоения учащимися, какие знания могут изучаться в школе, в каких классах, и многое другое, что имеет отношение к преподаванию физики. Готовясь стать детским врачом, студенты изучают анатомию и физиологию ребенка, детские болезни. И так в каждой профессии. Но затем встает вопрос: как это делать – как учить, как лечить?

Этот же вопрос встает и перед будущими социальными педагогами. Познакомившись с особенностями этой науки, изучив содержание социальной педагогической деятельности, будущий социальный педагог оказывается перед проблемой: как, каким путем помочь ребенку или молодому человеку стать личностью, каким образом предупредить отклоняющееся поведение? На эти и многие другие вопросы дают ответы *методика и технология*.

Вначале рассмотрим суть и соотношение понятий «методика» и «технология».

Методика (греч. *methodjke*) в самом общем виде представляет собой совокупность методов, приемов и средств целесообразного проведения какой-либо работы.

Технология (греч. *techne* – «искусство, мастерство» и *logos* – «учение») понимается как совокупность форм, методов, приемов, средств преобразования объекта деятельности, а также определенная последовательность применяемых в деятельности операций и процедур.

Как видно уже из этих определений, данные понятия очень близки.

Общим для них является то, что и та и другая предполагают применение определенных методов, приемов, средств, форм деятельности.

Наиболее очевидное их отличие заключается в том, что технология, помимо совокупности применяемых средств, предполагает еще и достаточно четкий, целесообразно установленный алгоритм и последовательность действий в рамках конкретной деятельности.

В методике же главным, определяющим элементом, фактором деятельности выступает *метод*.

Понятие методики, а также методов воспитания и обучения является традиционным для педагогики и до недавних пор было одним из ведущих в педагогической деятельности. Л.С. Выготский так высказывался о значении метода в педагогике: «Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка... опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение – значит, в известной мере, выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем...»¹.

Поэтому для того, чтобы разобраться в сущности понятий методики и технологии, выделить специфику их применения в социальной педагогике, необходимо, прежде всего, рассмотреть, что такое метод, научиться отличать «метод», «прием» и «средства» работы, а также видеть их взаимосвязь и взаимообусловленность в социально-педагогической деятельности.

Согласно философскому определению, методы – это способы практического или теоретического освоения действительности, исходящие из сущности и закономерностей изучаемого объекта.

Как способ практического преобразования действительности метод представляет собой совокупность определенных, относительно однородных приемов, операций, применяемых в практической деятельности для решения конкретной задачи ее целенаправленного изменения.

Применительно к социальной педагогике данное определение можно конкретизировать следующим образом: *методы социально-педагогической деятельности* – это способы взаимосвязанной деятельности социального педагога и клиента, которые способствуют накоплению позитивного социального

¹ Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 42.

опыта, содействующего социализации или социальной реабилитации клиента.

Следует подчеркнуть, что в каждой отдельной сфере профессиональной деятельности вырабатываются свои специфические методы преобразования действительности. Учитывая «молодость» социальной педагогики, вполне закономерно, что своих особых социально-педагогических методов практической деятельности она пока еще не выработала либо они находятся в стадии становления. Однако со временем такие методы, безусловно, появятся. В частности, уже получил достаточно широкое признание и распространение метод социально-педагогической диагностики, который может считаться специфическим методом социальной педагогики.

В то же время отсутствие собственных методов не препятствует осуществлению социально-педагогической деятельности, поскольку она многопрофильна, а значит, в ней необходимо используются методы из разных областей деятельности. Так, при выполнении образовательно-воспитательной функции социальный педагог использует методы воспитания и обучения, применяемые в педагогике, организационная функция требует знания и умения применять методы организации и управления, диагностика или коррекция личностных качеств невозможна без применения психологических методов и т. д.

Необходимо отметить и то, что в деятельности социального педагога, как и в любой другой профессиональной деятельности, используются также практически все научные методы, т. е. методы познания. Прежде всего, они применяются при выполнении специалистом диагностической функции, предполагающей изучение объекта деятельности и среды, оказывающей на него влияние. Кроме того, такие методы мышления, как анализ, синтез, обобщение и др., помогают социальному педагогу постоянно осмысливать ход и результаты своей деятельности.

Кроме метода в социально-педагогической деятельности, как и в других областях деятельности, широко используются понятия «прием» и «средство». Прием понимается как частное выражение метода, его конкретизация, носит по отношению к методу частный, подчиненный характер. Соотношение между методом и приемом можно рассматривать как взаимодействие родового (метод) и видового (прием) понятий. Фактически каждый метод реализуется через совокупность отдельных приемов, которые накапливаются практикой, обобщаются теорией и рекомендуются к их использованию всеми специалистами.

Однако приемы могут использоваться социальным педагогом и вне зависимости от методов. Э.Ш. Натанзон в педагогике вы-

делил так называемые «созидающие» и «тормозящие» приемы¹. К созидющим приемам он относит такие, как поощрение, внимание, просьба, проявление огорчения, укрепление веры в собственные силы ребенка, доверие и др. К тормозящим он относит такие, как приказание, намек, ласковый упрек, мнимое безразличие, мнимое недоверие, проявление возмущения, осуждение, предупреждение, взрыв и др. Эти приемы могут использоваться и в практической деятельности социального педагога.

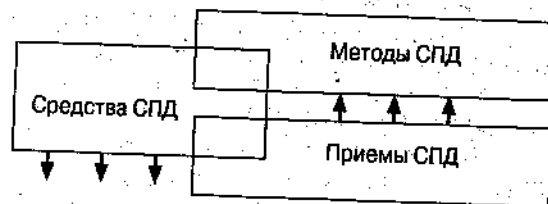
Применение того или иного приема социальным педагогом зависит от конкретной социально-педагогической ситуации, мотивов поведения клиента, умения ориентироваться в сложившейся ситуации, арсенала приемов, которые он имеет в запасе. Однако использование того или иного приема зависит не только от того, насколько хорошо социальный педагог владеет тем или иным методом, какие приемы являются для него предпочтительными, какими он владеет в совершенстве, но также и от субъективных особенностей самого специалиста; какими мотивами руководствуется социальный педагог, насколько искренне он хочет помочь клиенту, как он обращается к нему, от его тона, позы, мимики и др.

Средство является, напротив, более широким понятием, чем прием и метод, поскольку последние сами в определенных обстоятельствах могут выступать средствами. Средства – это совокупность материальных, эмоциональных, интеллектуальных и других условий, которые используются социальным педагогом для достижения поставленной цели. Средства сами по себе, по своей сути, не являются способами деятельности, а становятся ими только тогда, когда используются для достижения какой-то цели. Так, игра может быть отдыхом, развлечением и пр. Однако если она организована таким образом, что будет служить достижению определенной цели, например формированию каких-то социальных умений, то игра выступает средством социально-педагогической деятельности. В качестве средств социально-педагогической деятельности могут выступать природа, произведения искусства, книги, средства массовой информации и многое другое. Подчас эти средства не зависят от социального педагога, но он может воспользоваться ими в своей профессиональной деятельности, а методы – это те пути, с помощью которых он это делает.

Различая эти понятия, следует помнить, что в реальном процессе деятельности четкую границу между ними провести весьма сложно, так как методам свойственна подвижность,

¹ Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. М., 1972.

изменчивость. В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения задачи, в других он входит в прием, который используется в различных обстоятельствах по-разному. Связь между этими тремя понятиями можно условно изобразить так, как это показано на схеме:



где СПД – социально-педагогическая деятельность.

Для выполнения своей профессиональной деятельности социальному педагогу следует овладеть методами, которые, как было показано выше, состоят из отдельных приемов. Методы, приемы и средства взаимосвязаны между собой таким образом, что методы и приемы могут выполнять в отдельных случаях роль средств. Средства, в свою очередь, могут быть самыми различными, что обозначено на схеме стрелками, направленными вниз.

Методы социально-педагогической деятельности. Рассмотрим подробнее наиболее значимые и распространенные методы, используемые в социально-педагогической деятельности.

Поскольку социальная педагогика, как мы уже знаем, является отраслью педагогики, при рассмотрении методов социально-педагогической деятельности мы будем опираться в первую очередь на традиционные методы обучения и воспитания, используемые в педагогике. С другой стороны, учитывая специфику социального воспитания и социального обучения, будем опираться и на взаимосвязь социальной педагогики с другими близкими к ней науками: социологией, психологией, социальной работой.

Вспомним также, что в нашем поле зрения находится человек и окружающая его социальная среда, а социальный педагог помогает решению проблем человека в процессе его социализации. Социальный педагог может работать непосредственно с ребенком и молодежью или опосредованно – через семью, друзей, коллектив – воздействуя на человека. Он может решать какие-то частные, кратковременные задачи, а может работать с человеком в течение длительного времени. С помощью методов социальный педагог может оказывать целенаправленное воздействие на

сознание, поведение, чувства ребенка, а также воздействовать на окружающую его социальную среду.

Из методов педагогики, которые наиболее широко используются в социально-педагогической деятельности, выделим такие методы, как *убеждение* и *упражнение*. Особенность использования этих методов заключается в том, что социальный педагог имеет дело с клиентами, у которых по каким-либо причинам не сформированы общепринятые нормы и правила поведения в обществе или же у него сформированы искаженные понятия об этих нормах и соответствующие формы поведения.

Приобщение к нормам жизни, принятым в данном обществе, морали, труду, создание ясных и точных представлений о них, которые в конечном итоге формируют убеждения личности, ее жизненную позицию, зависят от знаний, представлений о них. Совершаемые поступки, действия, привычки без осознания их общественной значимости могут носить случайный характер, они не имеют действенной силы. Метод убеждения содействует трансформации принятых норм в обществе в мотивы деятельности и поведения человека, что способствует формированию убеждений.

Убеждения – это твердая уверенность личности в истинности и справедливости нравственных знаний, они являются внутренним побуждением человека к нравственным действиям и поступкам. Убеждение – это разъяснение и доказательство правильности или необходимости определенного поведения. В процессе убеждения социальный педагог воздействует на сознание, чувства и волю клиента. Убеждение оказывает влияние на человека только через его внутреннюю сферу.

Убеждение выступает формой регуляции отношений личности и социума. Воспитательная сила убеждения обуславливается тем, как внутренне воспринимает его человек. Если убеждение не вызывает положительной внутренней настроенности клиента, оно теряет свой основной смысл и тогда ничем не отличается от авторитарных (приказных) методов воздействия на личность.

Чтобы методы убеждения достигли своей цели, необходимо учитывать психологические особенности человека, его уровень воспитанности, интересы, личный опыт. Убеждать, прежде всего, можно словом, его сила велика, поэтому умение говорить правильно, глубоко по содержанию, ярко и образно по форме, способность убеждать клиента в правоте своих взглядов – неотъемлемая часть профессиональной деятельности социального педагога.

При убеждении, как уже было сказано выше, социальный педагог воздействует на сознание, волю и чувства клиента. Однако при этом нельзя смешивать понятия «убеждение» и

«морализирование», когда декларируются хорошо известные истины; а если они еще и произносятся в командном тоне, то ребенок, например, перестает слушать взрослого или агрессивно относится к нему.

Еще А.С. Макаренко говорил «о внутреннем сопротивлении личности воспитательным процессам» (я и сам знаю, как нужно поступать, нечего меня учить и т. п.). Социальному педагогу чаще всего приходится иметь дело с ребенком, у которого накоплен определенный негативный опыт, а поэтому действия и поступки совершаются им согласно определенным убеждениям. Необходимо различать смысловой и эмоциональный барьер слова. К смысловому относится отрицательное реагирование на любое требование социального педагога, на любые его слова. При таком негативизме слова социального педагога могут вызывать противоположный эффект – «эффект бумеранга». При эмоциональном барьере у человека возникает чувство неприятия, антипатии, порой озлобленности.

Психологические особенности восприятия содержания речи должны быть таковы, чтобы вызвать у клиента надежду, гордость, чувства раскаяния в содеянном поступке и другие положительные эмоции.

Органическая часть убеждения – это *требование*, без которого невозможно перестроить неверно сложившиеся представления личности о правилах и нормах поведения, принятых в обществе. Требования могут быть различными: безоговорочное, не допускающее возражений (нельзя воровать, обманывать, ходить грязными, неопрятными и т. д.), более мягкое, требование в виде обращения (сделай, пожалуйста; не делай этого, иначе ты огорчишь родных, и др.). Требования должны быть основаны на уважении к личности, понимании ее душевного состояния, пронизаны гуманностью, заинтересованностью в судьбе клиента, разумностью предлагаемых действий по их выполнению; они должны выдвигаться с учетом мотивов и внешних обстоятельств, вызвавших те или иные поступки. Требование играет вспомогательную роль в социально-педагогической деятельности. Его основная функция заключается в том, чтобы поставить перед клиентами задачу, довести до их сознания смысл норм и правил поведения, а также определить содержание предстоящей деятельности.

Убеждение может реализовываться через такие известные в педагогике методы, как рассказ, лекция, беседа, диспут, положительный пример.

Рассказ и лекция – монологические формы метода, которые ведутся от одного лица – социального педагога. И тот, и другой метод используются для того, чтобы разъяснить детям опре-

деленные нравственные понятия. Рассказ используется при работе с младшими детьми, он непродолжителен во времени, основан на ярких, красочных примерах, фактах. В лекции, как правило, раскрываются более сложные нравственные понятия (гуманизм, патриотизм, долг, добро, зло, дружба, товарищество и др.). Лекция применяется для старшего возраста детей. Лекция более продолжительна по времени, в ней рассказ используется как прием.

Беседа и диспут – диалогические формы метода, при их использовании важное место имеет работа самой личности. Поэтому большую роль в использовании этих методов играет: выбор и актуальность обсуждаемой темы, опора на положительный опыт детей, позитивный эмоциональный фон беседы. Беседа – это вопросно-ответный метод. Искусство социального педагога проявляется в том, какие вопросы он полагает для обсуждения: это могут быть вопросы на воспроизведение каких-либо фактов и явлений, уточнение этических понятий, сравнение и анализ конкретных форм поведения, вопросы-проблемы, на которые должны дать ответ дети. При использовании беседы специалист должен уметь так ее вести, чтобы вопросы задавал не только он сам, но и дети.

Для подростков и юношей используется диспут – метод, способствующий формированию суждений. Диспут выявляет разные точки зрения молодежи на этические понятия, противоречивость в оценке разных форм поведения. Поэтому необходимо учить клиентов аргументировать свои взгляды, уметь выслушать другого, возразить ему. Роль социального педагога при проведении диспута внешне сводится к руководству им: оперативному направлению хода диспута, обобщению и анализу высказываний его участников, подведению итогов. Однако положительный исход диспута зависит от тщательной подготовки к нему социального педагога: выбор темы диспута, понятной и близкой участникам, тщательный отбор вопросов, которые будут предложены для обсуждения. Таких вопросов может быть немного, но каждый из них должен предполагать разные ответы; необходимо заранее согласовать тему диспута, подобрать соответствующую литературу, использовать различные средства, например, видеофильмы, картины, фотографии и др.

Важным в деятельности социального педагога является учет нравственного идеала, которому следует личность. Нравственный идеал – это эмоционально окрашенный, внутренне принятый человеком образ, который становится регулятором его поведения и критерием оценки поведения других людей. Сила воспитательного примера основывается на подражатель-

ности человека, на его способности копировать те действия, поступки, которые с его точки зрения кажутся значительными, соответствуют его взглядам. Известно выражение, что «длинный путь через наставления, короток через пример». К.Д. Ушинский писал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью.

Подражая образцу поведения, ребенок заимствует готовую программу поведения, экономя тем самым силы в самостоятельном освоении мира, другой человек для ребенка – это проекция его самого в будущем. Избранный им идеал поведения становится движущей силой его развития. Помочь ребенку выбрать этот пример – идеал – весьма сложная задача для социального педагога, но она способствует ускорению духовного развития ребенка. Энергия при этом возникает из сравнения себя с идеалом, и она побуждает ребенка работать над собой. Сложность использования данного метода заключается в том, что идеал себе выбирают дети независимо от нас. Поэтому в качестве такого человека часто используются герои боевиков, физически сильные люди, деловые, богатые люди, люди с криминальными устремлениями. Сменить ориентацию ребенка очень сложно, у него должен появиться такой пример, которому он хотел бы подражать, видеть в нем физическую красоту, чувствовать и понимать красоту морального поступка, следовать его примеру.

В конечном итоге убеждение – это разъяснение и доказательство правильности и необходимости определенного поведения. Однако их действенность определяется по тому, насколько сформированы у человека навыки и привычки нравственного поведения, какой нравственный опыт у них имеется. К.Д. Ушинский писал о том, что благодаря хорошей привычке человек воздвигает нравственное здание своей жизни все выше и выше. Если убеждение «программирует» сознание человека, то упражнение – формирует умения, навыки и привычки.

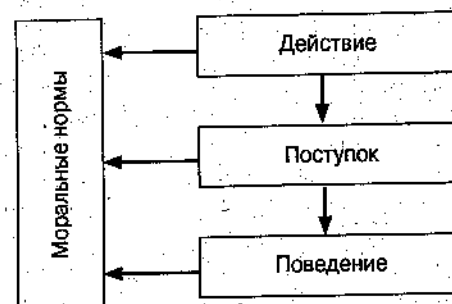
Все дело в том, что любое явление, действия окружающих человек оценивает через призму своего опыта. Понятие «опыт нравственного поведения» шире и богаче понятия «привычки и навыки нравственного поведения», оно включает интеллектуальную, волевую, чувственную и исполнительскую сферу личности, тогда как привычки касаются только исполнительской стороны поведения человека.

В формировании нравственных умений и привычек главную роль играет такой метод, как *упражнение*. Упражнения необходимы для того, чтобы в конечном итоге сформировать у развивающегося человека нравственное поведение. Поведе-

ние – широкое понятие, оно состоит из более узких – поступков, поступок выражается в действии.

Всякое действие или состояние становится поступком, если оно рассматривается во взаимосвязи с порождающими его целями и мотивами деятельности. Если характеризовать отдельно взятый поступок, в нем можно выделить два элемента: *первый* – составляет его внешнюю сторону и выражается в действии, *второй* – внутреннюю и выражается в целях, намерениях и мотивах, проявляющихся в отношении личности к обществу и другим людям.

Совокупность действий человека выражается в его поступках, последние в свою очередь формируют его поведение. И действия, и поступки, и поведение оцениваются по отношению к моральным нормам, принятым в обществе. Схематично это можно представить так:



Моральные нормы – левая часть схемы – формируются у людей методом убеждения; действия, поступки и поведение – правая половина схемы – формируются путем упражнений.

Метод упражнения связан с формированием у человека определенных нравственных умений и привычек. Воспитание привычек требует многократных действий и многократных повторений. Приведем для сравнения два примера: чтобы научиться красиво и грамотно писать, ученик должен многократно повторять и повторять, на этом во многом основана методика обучения детей грамотному письму. Когда же мы обнаруживаем, что ребенок не умеет вести себя правильно за столом, взрослые подчас возмущаются и требуют от ребенка вести себя правильно, тогда как ребенок, просто не знает и не умеет это делать, потому что его никто специально этому не обучал: дома на это не обращали внимания, в школе, как правило, главная задача сегодня, чем накормить, а не то, как это делать.

Под нравственными упражнениями понимается многократное повторение человеком действий и поступков в целях образования и закрепления у него необходимых в жизни навыков и привычек.

Формирование навыков и привычек включает следующие приемы работы: постановку задачи, разъяснение правил ее выполнения, возбуждение потребности и стремления выполнить эту задачу, практический показ (как это делать), организацию практической тренировки, предъявление требований, напоминание о выполнении этих требований и контроль за правильностью их выполнения. Между умением и привычкой существует определенная дистанция. Вначале мы формируем умения, затем на протяжении определенного времени систематически их закрепляем и добиваемся того, чтобы умения переросли в привычку. «Привычка, — писал К.Д. Ушинский, — укореняется повторением какого-либо действия, повторением его до тех пор, пока в действии начнет отражаться рефлексивная способность нервной системы и пока в нервной системе не установится наклонность к этому действию».

Если упражнения не выполняются систематически и умение не доведено до привычки, то восстановить умение более сложная задача. Сложность работы социального педагога заключается в том, что нравственные привычки большинства детей и молодежи, с которыми он работает, подчас или не сформированы или же относятся к вредным привычкам. Так, малолетние бродяги, поступающие в детские дома, не обладают элементарными гигиеническими навыками. В литературе и в выступлениях журналистов часто встречается слово «маугли», но оно относится не к тем детям, которые выросли среди животных — известные нам примеры, а к детям улицы, подвалов, живущим на свалках и пр. Они не умеют чистить зубы, умываться по утрам, следить за своей одеждой и пр. Поэтому для социального педагога в этом случае метод упражнения — один из основных. Другая трудность в работе с такими детьми — укоренившиеся вредные привычки: курить, пить спиртное, сквернословить, быть агрессивными. В этом случае социальный педагог занимается фактически перевоспитанием детей, приобщением их к нормам и правилам общества.

В работе с детьми эффективность использования метода упражнения повышается, если социальный педагог прибегает к таким формам организации метода упражнения, как игра: творческая, сюжетно-ролевая и другие виды игр. В этом случае социальный педагог использует стремление детей к увлекательным целям (покорять космос, путешествовать в дальние страны, быть справедливым в решении каких-то проблем и др.). Игровая

деятельность — всегда творческая, и дети, как правило, вносят какие-либо новые штрихи в проведение игры. В сюжетно-ролевой игре присутствует определенный нравственный образец (роль матери, отца, защитника, привлекательной профессии и пр.), которому ребенок хочет подражать. Ценность игры заключается в том, что собственными потребностями ребенка становятся те нормы, следовать которым мы его хотим приучить. Игра достигает своего успеха при определенных условиях: идея игры должна быть понятной и принятой детьми, дети должны активно привлекаться к составлению сюжета игры, распределению ролей, социальный педагог должен помогать в обогащении содержания игры, оснащении ее необходимыми атрибутами, содействовать удовлетворению интересов детей во время игры; детям должна предоставляться возможность повторить понравившуюся игру.

Методы убеждения и упражнения тесно между собой взаимосвязаны. А.С. Макаренко все время подчеркивал мысль о слиянии слова и дела, убеждения и упражнения. Самое упорное натаскивание на похвальных мыслях и знаниях, неоднократно подчеркивал он, без соответствующей практики может приводить к формированию «ханжей» и «графоманов».

Среди социально-педагогических методов, заимствованных из педагогики, особую группу составляют методы *коррекции*, к ним относятся *поощрение* и *наказание*. Отношение к этим методам воспитания в разные периоды развития отечественной педагогической мысли было разное: от необходимости применения наказаний (в том числе и физических наказаний в школе) до полного их отрицания.

Приведем мнения некоторых выдающихся педагогов на эту проблему. Так, А.С. Макаренко утверждал, что наказывать надо обязательно, это не только право, но и обязанность педагога. В.А. Сухомлинский считал, что в школе можно воспитывать без наказаний. А.С. Макаренко писал о том, что замечания нельзя делать спокойным ровным голосом, воспитанник должен чувствовать возмущение педагога. В.А. Сухомлинский был убежден, что слово педагога должно, прежде всего, успокаивать ребенка.

Вся история социально-педагогической мысли свидетельствует о том, что методы коррекции (поощрение и наказание) — сложнейшие способы воздействия на личность ребенка. Законом РФ «Об образовании» запрещено физическое и психическое насилие над ребенком, иначе педагог лишается права быть им. Однако эти методы пока еще находят широкое распространение, как в деятельности педагогов, так и социальных педагогов. Чтобы использовать их в практической деятельности, необходимо хорошо представлять их природу.

Поощрения и наказания направлены к одной цели – формировать определенные нравственные качества поведения и характера ребенка. Но достигается эта цель различными путями: поощрение выражает одобрение действий и поступков, дает им положительную оценку, наказание осуждает неправильные действия и поступки, дает им отрицательную оценку.

Поощрение направлено на подкрепление положительных действий, поступков человека. Успехи, замечания и поощрения сопряжены с чувством удовлетворения собственной деятельностью, закреплением положительных действий, стимулированием новых. Наказание оказывает сдерживающее влияние на негативное поведение человека. Наказание связано с отрицательным самочувствием личности, неприятным переживанием совершенного им поступка или действия. Наказание и поощрение напоминают клиенту о неизбежной связи между поступком и его последствиями (поощрение – удовлетворение, наказание – неудовлетворенность, стыд).

Нельзя дать общие рецепты по использованию этих методов, каждый поступок всегда является индивидуальным. Однако существуют некоторые правила успешности применения этих методов, которые необходимо знать социальному педагогу: поощрения и наказания должны быть направлены не на личность, а на его поступок; они должны быть мобильны и индивидуальны, применяться авторитетным в лице клиента человеком; поощрения и наказания требуют уважительного отношения к личности, частое их применение к одному и тому же, например, ребенку создает дополнительные трудности в работе с ним; в практической деятельности социального педагога должны применяться разнообразные виды этих методов.

Методы коррекции не всегда являются издержками воспитания. Они неизбежны, так как детям свойственно исследовать границы дозволенного, а, следовательно, ошибаться и заблуждаться. Поэтому необходимо использование таких приемов, как переубеждение, предупреждение, смена интересов, наказание.

Переубеждение фактически – перестройка сознания, ошибочные представления, неверные жизненные планы не могут быть просто устранены из сознания ребенка – они должны быть вытеснены нравственными взглядами и представлениями. Переубеждение – это разновидность метода убеждения.

Предупреждение – весьма распространенный прием, который использует социальный педагог в своей практической деятельности. Предупреждение связано с прогнозированием поступков клиента и предотвращением таких, которые имеют негативный характер.

Одним из важных методов, который использует социальный педагог в своей практической деятельности, является наблюдение. *Наблюдение* – метод познания и исследования, который используется при изучении внешних проявлений поведения человека без вмешательства в протекание его деятельности. Социально-педагогическое наблюдение обычно проводится в *естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности и общения*. При необходимости поступки и слова наблюдаемого записываются и тщательно анализируются. Перед наблюдением составляется план, предусматривающий то, на что надо обратить особое внимание.

В социально-педагогической деятельности социального педагога широко используются *психологические методы*. Часть психологических исследований проводит психолог, их результаты социальный педагог использует в своей деятельности. Некоторые простые психологические методики в изучении личности социальный педагог может использовать и самостоятельно.

В психологии применяются методы, которые используются в других областях практической деятельности, такие как наблюдение (внешнее, самонаблюдение, свободное, стандартизированное и др.), опрос (письменный, устный, свободный и др.). Только рассматриваются эти методы относительно тех психологических характеристик, которые изучает психология и социальная психология: характеристика интеллектуальных способностей личности, проблемы ребенка во взаимоотношении с семьей или классным коллективом, межличностные проблемы в группе сверстников, психологические особенности подростка-правонарушителя и др.

Одним из наиболее распространенных психологических методов, которые использует в своей работе социальный педагог, является тестирование. *Тесты* – это специализированные методы психологического исследования, применение которых дает качественную или количественную характеристику изучаемого объекта, в нашем случае детей и молодежи. От других методов тесты отличаются тем, что предполагают стандартизированную, выверенную процедуру сбора и обработки данных, а также их интерпретацию. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой различные категории детей и молодежи, с которыми работает социальный педагог, давать оценку их психологическим качествам и поведению личности.

Тест-опросник основан на системе заранее отобранных и проверенных с точки зрения объективности и надежности вопросов, по ответам испытуемых на которые можно судить о различных психологических характеристиках личности.

Тест-задание предполагает оценку психологии и поведения человека не на основе того, что он говорит, а на базе того, что делает. В тестах этого типа человеку дается серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят об изучаемом качестве.

Тесты-опросники и тесты-задания применимы к людям разного возраста, принадлежащим к различным культурам, имеющим разный уровень образования и разный жизненный опыт. Это их положительная сторона. Недостаток в использовании тестов заключается в том, что испытуемый может сознательно повлиять на результаты тестирования. Следует помнить о том, что эти тесты обычно применяются к испытуемым, которые не могут быть полностью уверены в наличии у себя определенных качеств. Такими характеристиками являются, например, многие отрицательные качества и мотивы поведения подростка.

Социальный педагог в своей практической деятельности использует также методы социологии и социальной работы. Поскольку социальная работа относительно новая область науки и практики, сами специалисты по социальной работе используют в своей практической деятельности методы психологии и социологии.

Среди методов социальной работы и социологии социальный педагог использует такие методы, как методы социальной диагностики. К ним относятся интервью, социологический опрос, экспертная оценка, экспертный прогноз, биографический метод.

Интервью предусматривает заранее подготовленные вопросы, адресованные каждому конкретному испытуемому. Интервью организуется и направляется таким образом, чтобы максимально приспособить вопросы к возможностям отвечающего. Требования к организации интервью:

- проведение интервью в привычных для испытуемых условиях, определение достаточного количества времени;
- устранение или уменьшение влияния третьих лиц;
- формулировка вопросов, рассчитанных не на чтение, а на ситуацию беседы.

Выделяют следующие виды интервью:

- свободное интервью (проводится без заранее подготовленного опросника или разработанного плана, определяется только тема, направление беседы, ее логическая структура, последовательность вопросов, получение информации не нуждается в статистической обработке);

- фокусирующее интервью (его цель является сбор мнений, оценок по поводу конкретной ситуации, участников интервью

заранее знакомят с предметом беседы, вопросы заготавливаются заранее, каждый вопрос обязателен, хотя их последовательность может меняться);

- формализованное интервью (строго регламентированное, детально разработанные вопросы и инструкции);

- стандартизированное интервью (преобладают закрытые вопросы);

- интервью с открытыми вопросами.

Мониторинг – научно-обоснованная система периодического сбора и анализа социально-педагогической информации о процессах, протекающих в социуме и личности, и принятие на этой основе стратегических и тактических решений.

Основные принципы мониторинга – достоверность, полнота, системность информации, оперативность получения сведений и их систематическая актуализация, сопоставимость полученных данных, которая обеспечивается единством избранных позиций при сборе и анализе информации, сочетание обобщающих и дифференцированных оценок и выводов.

Сущность социально-педагогического мониторинга состоит в комплексном использовании всех источников данных о социуме, в том числе и получаемых в ходе специально организованного исследования (опрос, анкетирование, метод экспертных оценок и др.).

Важную роль в осуществлении социально-педагогического мониторинга играет умение социального педагога систематизировать сбор информации и полученные результаты.

Социологические опросы подразделяются на письменные (анкетирование) и устные (обращение с анкетой через устный опрос, телевидение, по телефону и др.), экспертные и массовые, выборочные и сплошные и т. д. С помощью опросов получают как событийную (фактическую) информацию, так и сведения о мнениях, суждениях, оценках, предпочтениях опрашиваемых.

Опрос включает следующие необходимые этапы работы:

- устное или письменное обращение социального педагога к определенным категориям детей и молодежи — респондентам с вопросами;

- регистрация самостоятельно и статическая обработка полученных ответов, а также их теоретическая интерпретация.

В качестве методов социально-педагогической деятельности они чаще всего применяются при отсутствии необходимых документальных источников информации об изучаемой проблеме, а также в случае недоступности объекта исследования или отдельных его характеристик для наблюдения. Чаще всего

предметом изучения являются элементы общественного и индивидуального сознания: потребности, интересы, мотивации, настроения, ценности, убеждения.

Методы опроса предусматривают получение информации в процессе социально-педагогического общения. В силу этого он имеет особое значение для организации социально-педагогической деятельности. Это накладывает свой отпечаток на содержание и качество получаемых данных. Нередко часть сведений, имеющих в анкетах и интервью, намеренно или невольно искажается опрашиваемыми. Поэтому результаты опросов должны взаимно перепроверяться и дополняться данными методами сбора информации.

Метод *экспертной оценки* основан на анкетировании или интервьюировании, с помощью которых информация, отражающая знания, мнения, ценностные ориентации и установки испытуемых, их отношения к событиям, явлениям действительности. На практике этот метод используется тогда, когда та или иная проблема нуждается в оценке компетентных лиц – экспертов, имеющих знания о предмете исследования.

Опросы компетентных лиц называются экспертными, а результаты опроса – экспертными оценками.

Близким к экспертной оценке является *экспертный прогноз*. Это метод прогнозирования социального явления как процесса, логическое обоснование выводов о наиболее вероятной динамике поведения человека в той или жизненной ситуации.

Биографический метод – один из методов, наиболее часто используемых в социальной работе. Процедура опроса может быть очной или заочной. В этом методе предпочтение отдается «социальным биографиям», которые позволяют на основе анализа личных документов исследовать различные стороны жизни клиента. Существуют различные источники биографических данных; направленное интервью, свидетельства родственников, различного рода переписка, фотографии, автобиографические фрагменты, сообщение о своей жизни или отдельных ее элементах клиентом.

Рассмотренные выше методы социально-педагогической деятельности применяются не изолированно и не обособленно друг от друга, а в тесной взаимосвязи между собой.

Социально-педагогические технологии. Чтобы выявить сущность и специфику социально-педагогических технологий, необходимо рассмотреть соотношение этого понятия с такими близкими понятиями, как «педагогические технологии» и «социальные технологии».

Термин «педагогические технологии» появился в США первоначально как термин «технологии в образовании» (technology of education), который затем видоизменился в «технологии образования» (technology of education) и, наконец, в «педагогические технологии» (educational technology). Такое преобразование термина отражало содержательное изменение самого понятия. Понятие технологий в образовании и педагогических технологий связано с именами Г. Гейс, Дж. Кэрролл, Б. Блум, Брунер, Д. Хамблин и др.

Термин «технологии в образовании» появился в 1940-х гг. в связи с использованием различных технических средств в школе. С середины 1950-х гг. в образовании реализуется идея программированного обучения, связанного с разработкой специальных аудиовизуальных средств для этих целей. В эти же годы специалисты в области программированного обучения и аудиовизуальных средств объединяются в рамках общего направления – педагогические технологии. С середины 1970-х гг. под педагогическими технологиями понимают изучение, разработку и применение принципов оптимизации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники. В середине 1980-х гг. в школьную практику активно внедряются компьютерные лаборатории и дисплейные классы, возрастает количество педагогических программных средств.

Таким образом, педагогическая технология имеет свои корни в двух принципиально разных областях: с одной стороны, это технические науки – разработка и применение различных технических средств, способствующих повышению эффективности учебного процесса; с другой стороны, гуманитарная область знаний – педагогика (теория воспитания и обучения), в рамках которой возможна определенная заданность и воспроизводимость результатов воспитательной и образовательной деятельности.

В нашем отечественном опыте некоторые подходы, предвосхитившие появление педагогических технологий, можно встретить еще в работах А.С. Макаренко 1920–30-х гг. XX в., в которых он говорил о том, что подлинное развитие педагогической науки связано с ее способностью «проектировать личность», т. е. задавать с полной определенностью качества и свойства личности, которые должны быть сформированы в процессе воспитания. А.С. Макаренко писал, что «педагогика... обязана далеко вперед проектировать качества нового типичного человека, должна обгонять общество в его человеческом развитии»¹. При этом он

¹ Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе // Пед. соч.: В 8 т. Т. 4. М., 1984. С. 120.

отмечал, что должна быть общая программа воспитания и индивидуальный корректив к ней, следующий за качествами личности, направляющий эту личность в наиболее нужную форму.

Неопределенность целей воспитания, утверждал А.С. Макаренко, ведет к безрезультатности педагогического процесса. Он выдвигал в своих работах такие идеи, как «воспитательный процесс – особым образом организованное педагогическое производство», «педагогическая техника: техника дисциплины, техника разговора педагога и воспитанника, техника управления».

А.С. Макаренко писал о том, что педагогическое производство никогда у нас не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Поэтому в нем отсутствуют важные отделы: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, нормирование, контроль, допуск, браковка. Попытки развития педагогических технологий у нас в стране в те годы не получили должного развития.

Внимание к педагогическим технологиям, как в образовании, так и в воспитании у нас в стране усиливается с 1960-х гг. в связи с увеличивающимся потоком сообщений об авторских школах, индивидуальных методиках, интенсивных курсах, обеспечивающих устойчивый результат обучения и воспитания. Дискуссия о сущности педагогических технологий завершилась в середине 1980-х гг.

В это время в педагогической практике и педагогической печати широко обсуждаются и находят признание педагогические технологии Ш.А. Амонашвили (гуманно-личностная технология), В.П. Беспалько (технология программированного обучения), С.Н. Лысенковой (перспективно-опережающее обучение) и др.; педагогические системы воспитания В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой, Н.И. Щурковой и др.

Педагогические технологии учеными определяются по-разному:

- сумма научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей (Н.Е. Щуркова);
- проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В.П. Беспалько);
- упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменившихся условиях образовательного процесса (В.А. Сластенин);
- совокупность основных методов (научно обоснованных способов деятельности), направленных на достижение цели (Л.В. Мардахаев).

Таким образом, под педагогическими технологиями в самом широком смысле этого слова понимаются систематические методы планирования, применения и оценивания всех процессов обучения и воспитания учащихся путем использования человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения эффективности обучения. Технологический подход в педагогике ставит целью так построить процесс обучения и воспитания, чтобы было гарантировано достижение поставленных целей.

Педагогические технологии предполагают системный анализ, отбор, конструирование и контроль всех управляемых компонентов педагогического процесса в их взаимосвязи с целью достижения педагогических результатов. По отношению к методике педагогические технологии являются более узким понятием, так как методика подразумевает выбор определенной технологии.

Понятие «социальные технологии» возникло в социологии и также связано с возможностью программирования и воспроизведения результатов, которая заложена в развитии социальных процессов.

Л.В. Мардахаев, специально изучая социально-педагогические технологии, систематизировал различные подходы к пониманию социальных технологий, среди которых он выделяет наиболее существенные:

- социальная технология – это определенная программа деятельности по решению (управлению решением) социальной проблемы;
- социальная технология – это определенная, специально подготовленная и последовательно реализуемая деятельность, направленная на решение социальной проблемы;
- социальная технология – это специально разработанная программа исследования социальной проблемы¹.

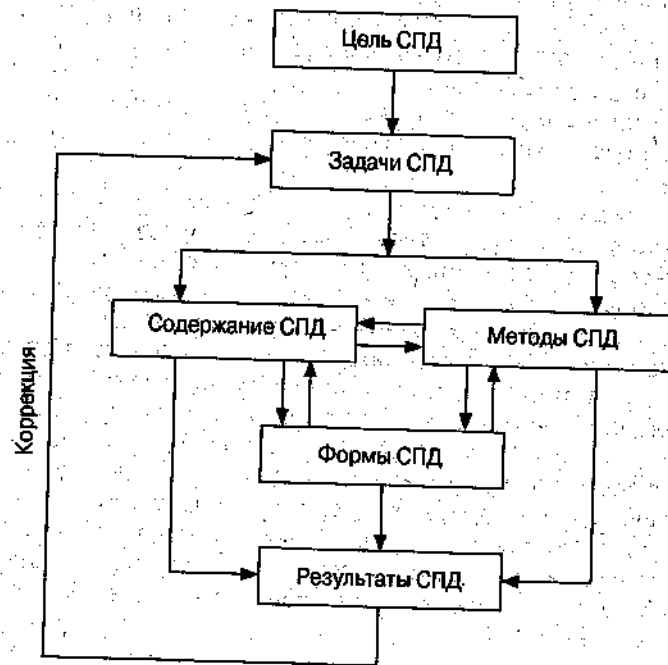
Социально-педагогическая технология является интегративной разновидностью социальной и педагогической технологий. Возможность разработки социально-педагогических технологий обусловлена тем, что социально-педагогическая деятельность, как и всякая другая разновидность социальной деятельности, имеет свою структуру, благодаря которой она может поэтапно расчленяться и последовательно реализовываться. Основными компонентами деятельности выступают целеполагание, выбор способов действия и его инструментария, оценка результатов деятельности.

¹ Мардахаев Л.В. Введение в социальную педагогику. М., 1996. С. 32.

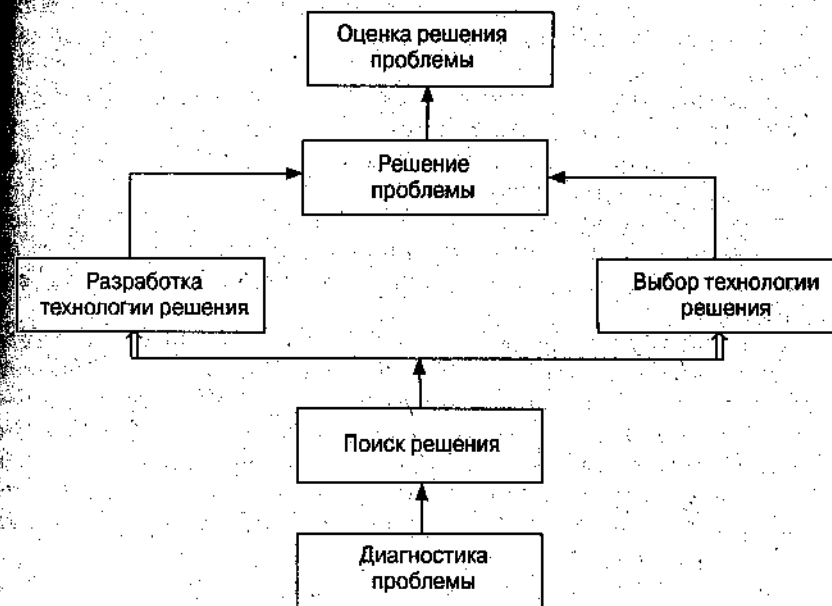
Социально-педагогическая деятельность начинается с постановки *цели и задач*, которые необходимо решить социальному педагогу – сформировать у клиента навыки общения, которые по какой-либо причине у него отсутствуют, помочь подростку адаптироваться в новой среде и др. Цель, в свою очередь, определяет *содержание* деятельности, *методы* ее реализации и *формы* организации, которые взаимосвязаны между собой.

Цель социально-педагогической деятельности и ее конечные результаты зависят от того, насколько правильно определено содержание, какие выбраны методы для ее достижения и формы организации этой деятельности. Понятно, что содержание, методы и формы не могут существовать независимо друг от друга, их взаимосвязь определяется тем, что содержание влияет на формы и методы, те, в свою очередь, могут корректировать содержание и формы; кроме того формы и методы также между собой взаимосвязаны.

Условно взаимосвязь между целью, содержанием деятельности, методами и формами ее осуществления показаны на схеме



Применение технологий в работе социального педагога позволяет поэтапно реализовывать выделенные структурные компоненты его деятельности. Общая схема технологически организованной социально-педагогической деятельности:



Решение любой проблемы клиента, требующей вмешательства социального педагога, начинается с диагностирования проблемы, которое включает в себя обязательный этап сбора, анализа и систематизации информации, на основании которой может быть сделано то или иное заключение. Особенностью деятельности социального педагога является то, что чаще всего он работает с ребенком. А ребенок не всегда может сформулировать проблему, которая у него возникает, и объяснить, чем она вызвана (конфликтом с родителями, конфликтом с учителями, конфликтом с группой детей и др.), поэтому задача социального педагога заключается в том, чтобы, например, самому выявить все значимые обстоятельства ситуации ребенка и поставить диагноз.

Следующий этап – поиск путей решения этой проблемы. Для этого на основании диагноза ставится цель, и в соответствии с ней выделяются конкретные задачи деятельности. Выполнение поставленных задач может осуществляться двумя путями.

Первый – такую проблему можно решить известным способом с применением уже разработанных технологий, поэтому задача социального педагога заключается в выборе именно той технологии, которая обеспечит успешное разрешение проблемы. Для этого социальный педагог должен быть вооружен знаниями обо всех существующих социально-педагогических технологиях, а также умениями выбирать ту, которая необходима в данном конкретном случае.

Если ему это не удастся (случай исключительный), то социальный педагог должен уметь составить свою собственную программу решения проблемы, т. е. самостоятельно разработать технологию своей деятельности в данном случае. Для этого социальному педагогу необходимо знать, что такое индивидуальная программа, как она составляется, как при этом учитываются особенности ребенка и особенности его проблемы и многое другое.

В любом случае эти две ветви, обозначенные на схеме, ведут к решению проблемы. Для этого социальный педагог выбирает определенную технологию и соответствующие методы (педагогические, психологические, социологические или и др.). Он также выбирает формы организации социально-педагогической деятельности (индивидуальная, групповая), определенные средства, которые он использует в работе, и которые ему позволяют решить проблему клиента.

По окончании работы социальный педагог должен оценить, насколько правильно решена проблема клиента. При этом возможны, по крайней мере, два варианта:

– *первый* – социальный педагог положительно решает проблему клиента, и на этом его деятельность с клиентом заканчивается;

– *второй* – социальный педагог не смог или только частично решил проблему клиента, тогда необходимо, выяснив, на каком этапе были допущены ошибки: этапе диагностирования, выбора решения или определения методов и средств. В этом случае необходима корректировка его деятельности на каждом этапе и повторение решения проблемы.

Внедрение технологий в деятельность социального педагога обеспечивает экономию сил и средств, позволяет научно обоснованно строить социально-педагогическую деятельность, способствует эффективности в решении задач, стоящих перед социальным педагогом. Социально-педагогические технологии позволяют решать весь широкий спектр задач социальной педагогики – диагностики, социальной профилактики, социальной адаптации и социальной реабилитации.

Вопросы для самоконтроля

1. Чем отличается методика социальной педагогики от социально-педагогических технологий?
2. Почему и какие психологические методики использует в своей работе социальный педагог?
3. Почему и какие социологические методы использует социальный педагог в своей работе?
4. Каков алгоритм социально-педагогической технологии?

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. М., 2001.
3. Захарова И.Н. Социальная педагогика в школе / Под ред. Г.К. Селевко. М., 1996.
4. Липский И.А. Технология реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности. Тамбов, 2000.
5. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие / Под ред. М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаева. М., 2001.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2001.
7. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М., 2002.

Глава 12

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С СЕМЬЕЙ

Основные функции семьи. Социальный статус семьи и ее типология. Деятельность социального педагога по работе с семьей. Формы социально-педагогической помощи семье.

Основные функции семьи. Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение социальными ролями, необходимыми для его безболезненной адаптации в обществе.

Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

Статистика свидетельствует, что переход к рыночной системе хозяйствования весьма болезненно отразился на состоянии семьи как социального института. Демографы фиксируют катастрофическое падение рождаемости, социологи отмечают рост числа асоциальных семей и предсказывают снижение жизненного уровня, падение нравственных устоев семейного воспитания.

Во все века семья испытывала потребность получать поддержку в воспитании своих детей. История свидетельствует, что когда люди жили большими семьями, то необходимые знания и навыки семейной жизни передавались от поколения к поколению естественно и буднично. В современном индустриальном обществе, когда семейные связи между поколениями нарушены, передача необходимых знаний о формировании семьи и воспитании детей становится одной из важных забот общества.

Чем глубже разрыв между поколениями, тем более остро ощущается потребность родителей в получении квалифицированной по-

мощи в воспитании своих детей. В настоящее время все яснее становится необходимость помощи родителям в воспитании детей со стороны профессиональных психологов, социальных работников, социальных педагогов и других специалистов. Исследования показывают, что в консультациях данных специалистов нуждаются не только неблагополучные, но и вполне благополучные семьи.

Современная ситуация, в которой оказалось наше общество, потребовала поиска новой модели общественного воспитания личности в открытой социальной среде, которое осуществляют сегодня не только родители, но и их помощники – социальный педагог, воспитатели, учителя, общественность.

Существует несколько определений семьи. Семья – это основанная на браке и (или) кровном родстве малая социальная группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями по отношению друг к другу.

Семьей также называется социальный институт, характеризующийся устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которого осуществляется основная часть повседневной жизни людей: сексуальные отношения, деторождение и первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания и т. д.

Семейно-брачные отношения прослеживаются в истории человечества с довольно ранних эпох. Уже в неолите (15–20 тыс. лет назад), к которому относится появление человека разумного, существовали устойчивые общности людей, основанные на естественном половозрастном разделении функций, совместно ведущие хозяйство, воспитывающие детей.

В глубинной подоснове семьи лежат физиологические потребности, которые в мире животных носят название инстинкта размножения. Но кроме биологических законов, проявляющихся в жизнедеятельности семьи, существуют и социальные законы, так как семья – социальное образование, имеющее в каждом конкретно-историческом типе общества свои традиции и специфику.

При всех различиях семейных отношений, зафиксированных в истории, есть нечто общее, что объединяет все семьи. Это семейный образ жизни, в котором человечество нашло единственную возможность существовать, выражая свою социально-биологическую природу.

Ученые выделяют различные функции семьи. Мы остановимся на тех, которые касаются, прежде всего, воспитания и развития ребенка.

Репродуктивная функция (от лат. *productio* – самовоспроизведение, размножение, производство потомства) обусловлена необходимостью продолжения человеческого рода.

Демографическая ситуация в России сегодня складывается таким образом, что уровень смертности превышает уровень рождаемости. В последние годы наблюдается тенденция увеличения доли семей, состоящих из 2–3 человек. Дети, по высказываниям таких семей, – это возможные ограничения свободы родителей в образовании, работе, повышении квалификации, реализации своих способностей.

Установка на бездетность, к сожалению, не просто имеет, она все больше распространяется на супругов детородного возраста. Это обусловлено растущими материально-экономическими трудностями, духовно-материальным кризисом, в результате которого в системе ценностей приоритетными становятся престижные вещи (машина, породистая собака, вилла и пр.) и другими причинами.

Можно выделить ряд факторов, обуславливающих сокращение величины семьи: падение рождаемости; тенденция к отдалению молодых семей от родительских; увеличение в населении доли семей с одним родителем в результате роста разводов, овдовений, рождения детей одинокими матерями; качество здоровья населения и уровень развития здравоохранения в стране. По оценке экспертов, 10–15% взрослого населения по состоянию здоровья не способны иметь детей из-за плохой экологии, аморального образа жизни, болезней, плохого питания и т. д.

Экономическая и хозяйственно-бытовая функция. Исторически семья всегда была основной хозяйственной ячейкой общества. Охота и хлебопашество, ремесло и торговля могли существовать, так как в семье всегда было разделение функций. Традиционно женщины вели домашнее хозяйство, мужчины занимались ремеслами. В век научно-технической революции многие стороны жизни людей, связанные с повседневным обслуживанием, – приготовление пищи, стирка, уборка, пошив одежды и т. д. – частично были переложены на сферу бытовых услуг.

Экономическая функция была связана с накоплением богатства для членов семьи: приданое для невесты, калым для жениха, вещи, передаваемые по наследству, страхование на свадьбу, на день совершеннолетия, накопление денежных средств.

Социально-экономические изменения, происходящие в нашем обществе вновь активизируют экономическую функцию семьи в вопросах накопления имущества, приобретения собственности, приватизации жилья, наследования и т. д.

Функция первичной социализации. Она обусловлена тем, что семья является первой и главной социальной группой, которая наиболее сильно влияет на формирование личности ребенка. В семье складываются естественно-биологические и социальные связи родителей и детей. Эти связи очень важны, ибо они определяют процесс развития психики и первичную социализацию ребенка на самом раннем этапе их развития.

Являясь одним из важных факторов социального воздействия на конкретную социальную микросреду, семья оказывает влияние в целом на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Роль семьи состоит в постепенном введении ребенка в общество, чтобы его развитие шло сообразно природе ребенка и культуре страны, где он появился на свет. Обучение ребенка тому социальному опыту, который накоплено человечеством, культуре той страны, где он родился и растет, нравственным нормам, традициям народа – прямая функция родителей.

Воспитательная функция. Важную роль в процессе первичной социализации играет воспитание ребенка в семье, поэтому эту функцию выделим отдельно. Родители были и остаются первыми воспитателями ребенка.

Воспитание ребенка в семье – сложный социально-педагогический процесс. Он включает влияние всей атмосферы и микроклимата семьи на формирование личности ребенка. Возможность воспитательного воздействия на ребенка заложена уже в самой природе отношения родителей к детям, сущность которого заключена в разумной опеке, сознательной заботе старших о младших. Отец и мать проявляют заботу, внимание, ласку к своему ребенку, защищают от жизненных невзгод и трудностей. Существуют различия по характеру требования родителей и особенности взаимоотношений родителей и детей.

Требования родителей реализуются в их сознательной воспитательной деятельности с помощью убеждения, определенного образа жизни и деятельности ребенка и т. д. Личный пример родителей – важнейшее средство влияния на воспитание ребенка. Его воспитательное значение основывается на присущей детскому возрасту склонности к подражанию. Не имея достаточных знаний и опыта, ребенок копирует взрослых, подражает их действиям. Характер отношений родителей, степень их взаимного согласия, внимания, чуткости и уважения, способы решения различных проблем, тон и характер разговоров – все это воспринимается ребенком и становится образцом для его собственного поведения.

Непосредственно опыт ребенка, приобретенный в семье в младшем возрасте становится подчас единственным критерием отношения ребенка к окружающему миру, людям.

Правда, и в условиях семьи воспитание может быть деформированным, когда родители больны, ведут аморальный образ жизни, не обладают педагогической культурой и т. д. Конечно, семья воздействует на развитие личности детей не просто самим фактом, что есть семья, а благоприятным морально-психологическим климатом, здоровыми отношениями между ее членами.

Рекреационная и психотерапевтическая функция. Смысл ее заключается в том, что семья должна быть той нишей, где человек мог бы чувствовать себя абсолютно защищенным, быть абсолютно принятым, несмотря на его статус, внешность, жизненные успехи, финансовое положение и т. д.

Выражение «мой дом – моя крепость» хорошо выражает ту мысль, что здоровая, неконфликтная семья – наиболее надежная опора, наилучшее убежище, где можно хоть на время укрыться от всех тревог внешнего мира, отдохнуть и восстановить свои силы.

Традиционная модель, когда жена встречала мужа у домашнего очага, безропотно снося все обиды и раздражение своего повелителя, уходит в прошлое. Подавляющее большинство женщин сегодня тоже работают и тоже приносят в свой дом груз усталости. Наблюдения показывают, что полнее всего силы восстанавливаются в семейной обстановке, в общении с близкими, детьми. Совместный отдых вместе с детьми – фактор, благотворно влияющий на крепость семьи, что в наших условиях стало практически невозможным.

Таким образом, существование человека в настоящее время организовано в форме семейного образа жизни. Каждая из функций может быть с большим или меньшим успехом реализована вне семьи, но совокупность их может выполняться только в семье.

Социальный статус семьи и ее типология. Из всех проблем стоящих перед современной семьей, для социального педагога наиболее важной является проблема адаптации семьи в обществе.

В качестве основной характеристики процесса адаптации выступает *социальный статус*, под которым понимается состояние семьи в процессе ее адаптации в обществе.

Рассмотрение семьи как целостного системного образования в процессе социальной адаптации предусматривает анализ це-

лого ряда ее структурных и функциональных характеристик, также анализ индивидуальных особенностей членов семьи.

Для социального педагога важны следующие структурные характеристики семьи:

- ♦ наличие брачных партнеров (полная, формально полная, неполная);
- ♦ стадия жизненного цикла семьи (молодая, зрелая, пожилая);
- ♦ порядок заключения брака (первичный, повторный);
- ♦ количество поколений в семье (одно или несколько поколений);
- ♦ количество детей (многодетная, малодетная).

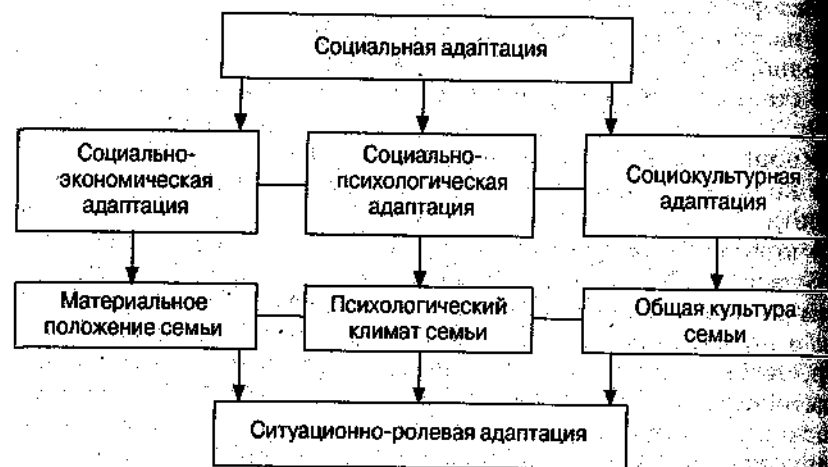
В перечисленных характеристиках кроются как ресурсные возможности семьи (материальные, воспитательные и др.), так и потенциальные факторы социального риска. Например, повторность брака восполняет утраченные супружеские и детско-родительские связи, но может вызвать негативные тенденции в состоянии психологического климата семьи и в воспитании детей; сложный состав семьи, с одной стороны, создает более разнообразную картину ролевых взаимодействий, а значит более широкое поле социализации ребенка, с другой – в условиях дефицита жилья вынужденное совместное проживание нескольких поколений может стать причиной повышенной конфликтности в семье и т. д.

Помимо структурных и функциональных характеристик, отражающих состояние семьи как целого, для социально-педагогической деятельности также важны индивидуальные особенности ее членов. К ним относятся социально-демографические, физиологические, психологические, патологические привычки взрослых членов семьи, а также характеристики ребенка: возраст, уровень физического, психического, речевого развития в соответствии с возрастом ребенка; интересы, способности; образовательное учреждение, которое он посещает; успешность общения и обучения; наличие поведенческих отклонений, патологических привычек, речевых и психических нарушений.

Сочетание индивидуальных характеристик членов семьи с ее структурными и функциональными параметрами складывается в комплексную характеристику – статус семьи. Учеными показано, что семья может иметь, по крайней мере, четыре статуса: социально-экономический, социально-психологический, социокультурный и ситуационно-ролевой.

Перечисленные статусы характеризуют состояние семьи, ее положение в определенной сфере жизнедеятельности в конкретный момент времени, т. е. представляют собой срез некоторого

состояния семьи в непрерывном процессе ее адаптации в обществе. Структура социальной адаптации семьи представлена схеме:



Первый компонент социальной адаптации семьи – *материальное положение семьи*. Для оценки материального благосостояния семьи, складывающегося из денежной и имущественной обеспеченности, необходимо несколько количественных и качественных критериев: уровень доходов семьи, ее жилищные условия, предметное окружение, а также социально-демографические характеристики ее членов, что составляет социально-экономический статус семьи.

Если уровень доходов семьи, а также качество жилищных условий ниже установленных норм (величины прожиточного минимума и др.), вследствие чего семья не может удовлетворять самые насущные потребности в пище, одежде, оплате за жилье, то такая семья считается бедной, ее социально-экономический статус – низкий.

Если материальное благосостояние семьи соответствует минимальным социальным нормам, т. е. семья справляется с удовлетворением базовых потребностей жизнеобеспечения, но испытывает дефицит материальных средств для удовлетворения досуговых, образовательных и других социальных потребностей, то такая семья считается малообеспеченной, ее социально-экономический статус – средний.

Высокий уровень доходов и качества жилищных условий (в 2 и более раза выше социальных норм), позволяющий не только удовлетворять основные потребности жизнеобеспечения, но и

пользоваться различными видами услуг, свидетельствует о том, что семья является материально обеспеченной, имеет высокий социально-экономический статус.

Второй компонент социальной адаптации семьи – ее *психологический климат* – более или менее устойчивый эмоциональный настрой, который складывается как результат настроений членов семьи, их душевных переживаний, отношений друг к другу, к другим людям, к работе, к окружающим событиям.

Чтобы знать и уметь оценивать состояние психологического климата семьи, или иными словами ее социально-психологический статус, целесообразно разделять все взаимоотношения на отдельные сферы по принципу участвующих в них субъектов: супружеские, детско-родительские и отношения с ближайшим окружением.

В качестве показателей состояния психологического климата семьи выделяются следующие: степень эмоционального комфорта, уровень тревожности, степень взаимного понимания, уважения, поддержки, помощи, сопереживания и взаимовлияния; место проведения досуга (в семье или вне ее), открытость семьи во взаимоотношениях с ближайшим окружением.

Благоприятными считаются отношения, построенные на принципах равноправия и сотрудничества, уважения прав личности, характеризующиеся взаимной привязанностью, эмоциональной близостью, удовлетворенностью каждого из членов семьи качеством этих отношений; в этом случае социально-психологический статус семьи оценивается как высокий.

Неблагоприятным психологический климат в семье является в том случае, когда в одной или нескольких сферах семейных взаимоотношений существуют хронические трудности и конфликты; члены семьи испытывают постоянную тревожность, эмоциональный дискомфорт; в отношениях господствует отчуждение. Все это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций – психотерапевтической, т. е. снятия стресса и усталости, восполнения физических и душевных сил каждого члена семьи. В этой ситуации социально-психологический климат – низкий. Причем неблагоприятные отношения могут трансформироваться в кризисные, характеризующиеся полным непониманием, враждебностью друг к другу, вспышками насилия (психического, физического, сексуального), желанием разорвать связывающие узы. Примеры кризисных отношений: развод, побег ребенка из дома, прекращение отношений с родственниками.

Промежуточное состояние семьи, когда неблагоприятные тенденции еще слабо выражены, не имеют хронического ха-

рактера, расценивается как удовлетворительное, в этом случае социально-психологический статус семьи считается средним.

Третий компонент структуры социальной адаптации семьи — *социокультурная адаптация*. Определяя общую культуру семьи, необходимо учитывать уровень образования ее взрослых членов, поскольку он признан одним из определяющих факторов в воспитании детей, а также непосредственную бытовую поведенческую культуру членов семьи.

Уровень культуры семьи считается высоким, если семья справляется с ролью хранительницы обычаев и традиций (сохраняются семейные праздники, поддерживается устное народное творчество); обладает широким кругом интересов, развитыми духовными потребностями; в семье рационально организован быт, разнообразен досуг, причем преобладают совместные формы досуговой и бытовой деятельности; семья ориентирована на всестороннее (эстетическое, физическое, эмоциональное, трудовое) воспитание ребенка и поддерживает здоровый образ жизни.

Если духовные потребности семьи не развиты, круг интересов ограничен, быт не организован, отсутствует объединяющая семью культурно-досуговая и трудовая деятельность, слабая моральная регуляция поведения членов семьи (преобладают насильственные методы регуляции); семья ведет неблагоприятный (нездоровый, аморальный) образ жизни, то ее уровень культуры — низкий.

В том случае, когда семья не обладает полным набором характеристик, свидетельствующих о высоком уровне культуры, но осознает пробелы в своем культурном уровне и проявляет активность в направлении его повышения, можно говорить о среднем социокультурном статусе семьи.

Состояние психологического климата семьи и ее культурный уровень — показатели взаимно влияющие друг на друга, поскольку благоприятный психологический климат служит надежной основой нравственного воспитания детей, их высокой эмоциональной культуры.

Четвертый показатель — *ситуационно-ролевая адаптация*, которая связана с отношением к ребенку в семье. В случае конструктивного отношения к ребенку, высокой культуры и активности семьи в решении проблем ребенка, ее ситуационно-ролевой статус высокий; если в отношении к ребенку присутствует акцентуация на его проблемах, то — средний. В случае игнорирования проблем ребенка и тем более негативного отношения к нему, которые, как правило, сочетаются с низкой культурой и активностью семьи, ситуационно-ролевой статус — низкий.

На основе анализа структурных и функциональных характеристик семьи, а также индивидуальных особенностей ее членов, можно определить ее структурно-функциональный тип и вместе с тем сделать вывод об уровне социальной адаптации семьи в обществе.

Из существующего множества типологий семьи (психологические, педагогические, социологические) задачам деятельности социального педагога отвечает следующая комплексная типология, которая предусматривает выделение четырех категорий семей, различающихся по уровню социальной адаптации от высокого к среднему, низкому и крайне низкому: благополучные семьи, семьи группы риска, неблагополучные семьи, асоциальные семьи.

Благополучные семьи успешно справляются со своими функциями, практически не нуждаются в поддержке социального педагога, так как за счет адаптивных способностей, которые основываются на материальных, психологических и других внутренних ресурсах, быстро адаптируются к нуждам своего ребенка и успешно решают задачи его воспитания и развития. В случае возникновения проблем им достаточно разовой однократной помощи в рамках краткосрочных моделей работы.

Семьи группы риска характеризуются наличием некоторого отклонения от норм, не позволяющего определить их как благополучные, например, неполная семья, малообеспеченная семья и т. п., и снижающего адаптивные способности этих семей. Они справляются с задачами воспитания ребенка с большим напряжением своих сил, поэтому социальному педагогу необходимо наблюдать за состоянием семьи, имеющимися в ней дезадаптирующими факторами, отслеживать, насколько они компенсированы другими положительными характеристиками, и в случае необходимости предложить своевременную помощь.

Неблагополучные семьи, имея низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются с возложенными на них функциями, их адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, малорезультативно. Для данного типа семьи необходима активная и обычно продолжительная поддержка со стороны социального педагога. В зависимости от характера проблем социальный педагог оказывает таким семьям образовательную, психологическую, посредническую помощь в рамках долговременных форм работы.

Асоциальные семьи — те, с которыми взаимодействие протекает наиболее трудоемко и состояние которых нуждается

в коренных изменениях. В этих семьях, где родители ведут аморальный, противоправный образ жизни и где жилищно-бытовые условия не отвечают элементарным санитарно-гигиеническим требованиям, а воспитанием детей, как правило, никто не занимается, дети оказываются безнадзорными, полуголодными, отстают в развитии, становятся жертвами насилия как со стороны родителей, так и других граждан того же социального слоя. Работа социального педагога с этими семьями должна вестись в тесном контакте с правоохранительными органами и также органами опеки и попечительства.

Деятельность социального педагога по работе с семьей. Объектом воздействия социального педагога могут быть ребенок в семье, взрослые члены семьи и сама семья, в целом, как коллектив.

Деятельность социального педагога с семьей включает три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, психологическую, посредническую, которые представлены на схеме:



Рассмотрим последовательно каждую из составляющих.

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности социального педагога: помощь в обучении и воспитании.

Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей.

К наиболее типичным ошибкам в воспитании относятся: недостаточное представление о целях, методах, задачах воспи-

ния; отсутствие единых требований в воспитании со стороны всех членов семьи; слепая любовь к ребенку; чрезмерная строгость; перекладывание забот о воспитании на образовательные учреждения; ссоры родителей; отсутствие педагогического подхода во взаимоотношениях с детьми; применение физических наказаний и др.

Поэтому деятельность социального педагога предусматривает проведение широкого просвещения родителей по следующему кругу вопросов:

- педагогическая и социально-психологическая подготовка родителей к воспитанию будущих детей;
- роль родителей в формировании у детей адекватного поведения в отношении к сверстникам;
- значение личного примера и авторитета родителей в воспитании детей, атрибуты роли отца и матери, отношений между детьми;
- взаимоотношения различных поколений в семье, методы педагогического воздействия на детей, формирования позитивных отношений между детьми и взрослыми;
- воспитание детей в семье с учетом пола и возраста;
- социально-психологические проблемы воспитания «трудных» подростков, проблемы отрицательного влияния безнадзорности и беспризорности на психику ребенка;
- сущность самовоспитания и его организации, роль семьи в руководстве процессом самовоспитания детей и подростков;
- поощрение и наказание в воспитании детей в семье;
- наиболее распространенные ошибки родителей в воспитании детей;
- особенности воспитания детей с отклонениями в физическом и психическом развитии;
- трудовое воспитание в семье, помощь ребенку в выборе профессии, проблемы выявления и развития профессиональных склонностей и задатков детей;
- организация режима труда, учебы, отдыха и досуга детей в семье;
- подготовка детей дошкольного возраста к занятиям в школе;
- нравственное, физическое, эстетическое, половое воспитание детей;
- развитие представлений об общении в детском возрасте;
- причины и последствия детского алкоголизма, токсикомании, наркомании, проституции, роль родителей в имеющейся детской патологии, связь здоровья детей с асоциальными пристрастиями их родителей.

Наряду с передачей родителями такого рода знаний, социальные педагоги могут организовать еще и практические занятия, помогающие в значительной мере упорядочить быт семьи и повысить ее социальный статус.

Социальными умениями, приобретенными в процессе практических занятий, могут быть: умение вести домашний бюджет, рациональное ведение домашнего хозяйства, навыки домоводства, правильного питания детей разных возрастов, навыки в области санитарии и гигиены, этики семейной жизни, культуры взаимоотношений между членами семьи, адекватного социального реагирования на проблемные ситуации и др.

Помощь в воспитании проводится социальным педагогом в первую очередь, с родителями — путем их консультирования, а также с ребенком посредством создания специальных воспитывающих ситуаций для решения задачи своевременной помощи семье в целях ее укрепления и наиболее полного использования ее воспитательного потенциала.

Основными сферами семейной жизни, в которых реализуется воспитательная функция, являются сферы родительского долга, любви и интереса.

Отсутствие активной содержательной жизнедеятельности в этих сферах лишает семью возможности эффективного влияния на детей. Акцентирование на какой-то одной из сфер в ущерб другим искажает воспитательный процесс, лишает его полноты и целостности.

Содержание сферы долга раскрывается через ответственность взрослых и детей за характер жизни и нормальное функционирование семьи. Если нарушены отношения в этой сфере, то социальному педагогу следует оказать помощь в формировании нравственного сознания детей и родителей через бытовую требовательность, взаимную ответственность и уважение.

Сфера долга тесно переплетается со сферой интереса. Общий семейный интерес объединяет и сплачивает родителей и детей в дружный коллектив на основе совместной увлекательной деятельности. Если в семье деформирована данная сфера, то социальному педагогу необходимо возбудить интерес у ребенка, начиная с выполнения домашних обязанностей и проявления заинтересованности в бытовой добросовестной работе до совместного семейного интереса к активному отдыху: к труду на приусадебном участке, к туристическим походам, длительным прогулкам на природе, к занятию спортом и т. д. Главное заключается в том, чтобы увлекательность, рожденная интересом, свободным внутренним побуждением сливалась у семьи с чувством ответственности и долга каждого из ее членов.

Сферы долга и интереса не могут существовать вне отношений трисемейной любви, которая придает семье черты индивидуальности, формирует в ребенке тонкие человеческие чувства и качества, гуманную сущность личности. Любовь воспитывается только атмосферой любви, которая органически впитывается ребенком и формирует его эмоционально-волевые отношения к жизни. Если в семье нарушены отношения в этой сфере, то социальный педагог работает с эмоциональным настроением семьи, с формированием взаимного уважительного и заботливого отношения членов семьи друг к другу, помогает возродить родительскую любовь через проявление чувства гуманизма ко всему живому, к обществу, к своей семье, помогает родителям осознать, что подлинная любовь — это проявление одновременно справедливости и требовательности, предоставление ребенку самостоятельности и условий для самоутверждения.

Таким образом, развитие всех основных сфер жизни семьи в их органическом взаимопроникновении и взаимодействии между собой позволяют наиболее эффективно осуществлять воспитательную функцию.

Если родители не добиваются позитивного результата в воспитании, то следовательно, в семье наблюдаются неадекватные методы воспитания.

Социальному педагогу при оказании помощи семье необходимо разобраться с родителями применяемые в их семье методы воспитания и помочь определить наиболее адекватные.

Известно, что методы семейного воспитания можно разделить на две группы. *Первую группу* методов составляют методы повседневного общения, делового, доверительного взаимодействия и взаимовоздействия. Данная группа методов включает в себя: метод уважения детской личности и метод убеждения. Социальный педагог должен показать родителям, через какие приемы может реализовываться этот метод. Ими могут быть: обсуждение разнообразных вопросов жизни в доверительном разговоре, понимание, доверие, побуждение, сочувствие, предостережение, критика.

Вторую группу методов составляют методы педагогического и психологического воздействия воспитателя на личность ребенка в целях коррекции его сознания и поведения. Этими методами могут пользоваться родители, если у ребенка возникают какие-либо проблемы. Данная группа методов включает в себя: метод обращения к сознанию, метод обращения к чувству, метод обращения к воле и поступку. Социальный педагог также должен показать, через какие приемы реализуется данная группа методов. Обращаться к сознанию ребенка можно через пример,

разъяснение, возбуждение психического состояния ребенка, актуализацию мечты, снятия напряжения в отношениях. Методами работы с детьми обращаются либо родители, либо социальные педагоги через обращение к совести, чувству справедливости, эстетическому чувству, к самолюбию, состраданию и милосердию, к страху и бесстрашию, отвращению и безразличию, а обращение к воле и поступку требует от педагога внушения, упражнения, поощрения, наказания.

Таким образом, подсказанная родителям система методов и приемов в воспитательном процессе должна быть трансформирована, воплощена в реальные отношения, которые образуют воспитательную среду, комфортную для всех членов семьи.

Существующие проблемы в семье могут быть связаны с неправильно выбранными тактиками семейного воспитания. Тогда социальный педагог помогает осознать особенности таких негативных тактик, как «диктат», «опека», «конфронтация», «мирное сосуществование», и помочь овладеть позитивной тактикой семейного воспитания, так называемой «тактикой сотрудничества».

Психологическая составляющая социально-педагогической помощи включает в себя 2 компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию.

Поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременного кризиса.

Психологическую поддержку семьям, испытывающим различные виды стресса, социальный педагог может осуществлять, если у него есть дополнительное психологическое образование, кроме того эту работу могут выполнять психологи и психотерапевты. Наиболее эффективна эта работа, когда помощь семье оказывается комплексно: социальный педагог определяет проблему, анализируя межличностные отношения семьи, положение ребенка в семье, отношения семьи с обществом; психолог посредством психологических тестов и других методик выявляет те психические изменения каждого члена семьи, которые приводят к конфликту; психиатр или психотерапевт проводит лечение.

Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. До недавнего времени этому явлению не уделялось должного внимания. К такому виду насилия относятся запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства, нарушение доверия.

Социальный педагог должен так скорректировать отношения в семье, чтобы все необходимые меры для обеспечения установлен-

ного порядка и дисциплины в семье поддерживались с помощью методов, основанных на уважении человеческого достоинства ребенка в соответствии с Конвенцией о правах ребенка.

В отличие от психотерапии социально-психологическая коррекция вскрывает конфликты внутрисемейных взаимоотношений и отношений между семьей и обществом. Цель ее заключается в том, чтобы помочь членам семьи узнать, как они взаимодействуют друг с другом, а затем помочь узнать, как сделать эти взаимодействия более конструктивными.

Посреднический компонент социально-педагогической помощи включает в себя 3 составляющие: помощь в организации, координации и информировании.

Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию выставок-продаж ненужных вещей, благотворительных аукционов; клубов по интересам, организацию семейных праздников, конкурсов, курсов по ведению домашнего хозяйства, «клубов знакомств», активного отдыха и др.

Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней.

Такими проблемами могут быть:

- передача ребенка на воспитание в приемную семью. В идеале социальный педагог должен провести обследование этой семьи, психологического климата в ней. После того, как принято решение о передаче ребенка, необходимо регулярно патронировать эту семью, говорить с ребенком, родителями, чтобы убедиться, что ребенку там хорошо. Если появляется проблема в адаптации этого ребенка в новой для него семье, социальные педагоги должны включиться в ее разрешение с целью обеспечения полноценного ухода за ребенком. Если у ребенка есть настоящие родители, социальный педагог кроме того, что он взаимодействует с приемными родителями, должен поддерживать связь и с истинными родителями. Цель должна состоять в том, чтобы дать возможность настоящим родителям подготовиться (в случае благополучия семьи) к возвращению ребенка. Кроме того, цель социально-педагогической деятельности состоит в том, чтобы помочь членам биологической семьи оставаться вместе в период роста и развития ребенка;

- усыновление ребенка, которое предполагает постоянный уход нуждающимся детям. Оно предоставляет усыновившим родителям права, которыми обладали биологические родители. Но кроме прав они наделяются и обязанностями, выполнение которых должен контролировать социальный педагог;

— помещение детей в приюты. Приют, в отличие от детского дома, — место временного пребывания, поэтому ребенок должен находиться там ровно столько, сколько необходимо для решения его главных проблем. За этот срок социальные педагоги обязаны выяснить данные о месте прежнего проживания ребенка, при наличии его безнадзорности, осуществить розыск родителей или других заменяющих, родственников, сообщить им о его нахождении в приюте, содействовать коррекции взаимоотношений в семье, содействовать возвращению ребенка в семью, помочь в трудоустройстве и решении материальных и жилищных проблем.

Другой тип приютов — приют для женщин, подвергшихся избиению, и их детей, а также для несовершеннолетних матерей, вынужденных уйти из дома — «социальная гостиница». Эти приюты предоставляют место и питание на короткое время, обеспечивают консультирование.

В реальной жизни определилось несколько вариантов действий социальных педагогов, требующих действенного вмешательства:

- ребенок категорически отказывается жить дома, в то время как родители настаивают на его возвращении;
- ребенок ночует под одной крышей с теми, кого трудно назвать семьей;
- ребенок месяцами живет в больнице — он не сирота, и по этому не может быть помещен в детский дом;
- ребенок попадает с улицы за решетку приемника-распределителя;
- подросток убегает из детского дома.

К сожалению, законы не в состоянии предусмотреть эти случаи и лишь ограничивают отношения между учреждением и ребенком словосочетанием «не имеет права»: приют не имеет права забрать ребенка от избивающих его родителей, приемник-распределитель не имеет права дать убежище уставшему от скитания по подвалам ребенку, детский дом не имеет права принять ребенка без документов и т. д.;

— помещение ребенка на институциональное попечение, к которым относятся детский дом, школа-интернат, «лесная школа», семейные детские дома, которые могут быть созданы государственными службами или частными организациями, не извлекающими из этого прибыли.

Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты. Она проводится в форме консультирования. Вопросы могут касаться как жилищного, семейно-брачного, трудового, гражданского, пенсионного законодательства, прав детей, женщин, инвалидов, так и проблем, которые существуют внутри семьи.

Такая помощь оказывается любому члену семьи, в том числе и детям, с которыми плохо обращаются или о которых не заботятся. Плохое обращение означает нанесение телесных повреждений, насилие или непосильный труд. Отсутствие заботы подразумевает пренебрежительное отношение к уходу за ребенком, включающему питание, медицинскую помощь. Как крайнюю меру этот вид помощи предусматривает рекомендации о лишении родительских прав, передачу ребенка в интернатные учреждения.

Однако эта мера должна применяться в исключительных случаях, так как для эмоционального здоровья ребенка очень важна атмосфера семьи. Чтобы помочь детям остаться в семье, социальные педагоги вначале наблюдают за тем, что происходит дома, консультируют детей и родителей, информируют родителей о правовых требованиях и используют судебные санкции как средство мотивации к позитивному изменению жизни ребенка.

Социальный педагог при работе с семьей выступает в трех основных ролях:

Советник — информирует семью о важности и возможности взаимодействия родителей и детей в семье; рассказывает о развитии ребенка; дает педагогические советы по воспитанию детей.

Консультант — консультирует по вопросам семейного законодательства; вопросам межличностного взаимодействия в семье; информирует о существующих методах воспитания, ориентированных на конкретную семью; разъясняет родителям способы создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка в семье.

Защитник — защищает права ребенка в случае, когда приходится сталкиваться с полной деградацией личности родителей (алкоголизм, наркомания, жестокое отношение к детям) и вытекающими из этого проблемами неустроенности быта, отсутствия внимания, человеческого отношения родителей к детям.

Формы социально-педагогической помощи семье. Немаловажный интерес представляет накопленный в зарубежной практике богатый опыт оказания социально-педагогической помощи семьям с использованием долгосрочных и краткосрочных форм работы.

Среди краткосрочных форм ученые выделяют кризисинтервентную и проблемно-ориентированную модели взаимодействия.

Кризисинтервентная модель работы с семьей предполагает оказание помощи непосредственно в кризисной ситуации, которые могут быть обусловлены изменениями в естественном

жизненном цикле семьи или случайными травмирующими обстоятельствами.

Такие неблагоприятные периоды сопряжены с возрастными кризисами ребенка, когда в семье усиливаются психолого-педагогические проблемы. Кризис трех лет, связанный с процессом формирования основных индивидуально-психологических качеств личности и создания предпосылок для развития социально-нравственных качеств; 7-8 лет - адаптация к новому социальному статусу школьника, усвоение нового режима жизни, установление отношений с учителем, детским коллективом; 12-17 - период самоутверждения, изменения отношений с родителями и миром взрослых в целом, 18-21 - социальное самоопределение.

Поскольку кризисная ситуация требует быстрого реагирования, ее оценка не предполагает детальной диагностики, а фокусирует свое внимание на масштабах дезадаптации и имеющихся средствах ее преодоления. При этом используются как внутренние ресурсы семьи, так и внешние формы помощи.

Независимо от того, какие проблемы привели к кризисной ситуации, задача социального педагога - путем оказания непосредственной эмоциональной поддержки смягчить воздействие стрессового события и мобилизовать усилия семьи на преодоление кризиса.

Помощь считается успешной, если удается добиться снижения тревожности, зависимости, психического дискомфорта и других проявлений кризисного состояния, а также формируется новое понимание возникшей проблемы, развиваются адаптивные реакции, которые могут быть полезны и в будущем.

Нетрудно заметить, что психологическая помощь в стрессовой ситуации оказывается превалирующей, и возможно более оправданным было бы вмешательство профессионального психолога, обладающего большими возможностями психологической реабилитации. Но следует заметить тот факт, что помощь в данной ситуации должна быть не столько психологически глубокой, сколько комплексной и широкой по охвату проблем и участников событий. Это могут быть члены семьи, неформальные группы поддержки, специализированные учреждения (социальная защита, реабилитационные центры и пр.), чье внимание необходимо привлечь к проблемам семьи и ее нуждам. Задача социального педагога состоит в том, чтобы помочь преодолеть первоначальную реакцию подавленности и растерянности, а в дальнейшем занять активную позицию в реабилитации семьи, сосредотачивая свои усилия на развитии личности каждого из ее членов, поиске адекватных способов

организации и достижения оптимального уровня адаптации в обществе.

Для этого социальный педагог оказывает образовательную помощь, предоставляя семье информацию, касающуюся этапов выхода семьи из кризиса и ее перспектив, подкрепляя ее документальными фактами.

Кроме того, социальный педагог выступает в качестве посредника между семьей и специалистами, работающими с ней. В то время, как медики заняты лечением, психологи - восстановлением психики, социальный педагог помогает семье преодолеть кризис и начать действовать. Например, установить связь с другими родственниками, с семьями, испытывавшими подобные затруднения, с организациями, способными предоставить необходимую помощь.

Таким образом, социальный педагог в индивидуальных беседах через образовательную и посредническую помощь, т. е. косвенным образом, достигает эффекта психологической поддержки, воздействуя на чувства сомнения и страха, которые препятствуют контролю над ситуацией. Кроме того, семья может быть вовлечена в программу семейной терапии и обучающих тренингов, целью которых является улучшение общения между членами семьи и решение скрытых проблем, которые обнаруживаются в кризисной ситуации.

При такой организации помощи не исключается то, что отдельным семьям понадобится более глубокое психотерапевтическое воздействие, но вероятность его снижается.

Как и кризисинтервентная, *проблемно-ориентированная модель* взаимодействия относится к краткосрочным стратегиям работы, продолжительность которых не превышает 4-х месяцев.

Проблемно-ориентированная модель направлена на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных семьей, т. е. в центре этой модели находится требование, чтобы профессионалы, оказывающие помощь, концентрировали усилия на той проблеме, которую осознала семья и над которой она готова работать, и это важнее, чем взгляд специалиста на природу, причину самой проблемы.

Проблемно-ориентированная модель основывается на том, что в определенных условиях большинство проблем люди могут решить, или хотя бы уменьшить их остроту, самостоятельно. Отсюда задача социального педагога - создать такие условия.

Особенности диагностического этапа в рамках этой модели в том, что социальный педагог сосредотачивает внимание не столько на внутренних особенностях семьи, сколько на ситуации, породившей проблему. Совместно с семьей формулируются

конкретные, достижимые цели. Например, наладить контакт ребенка с отцом и др.

Проблемно-ориентированная модель предписывает решить выбранную для работы проблему совместными усилиями. Работа протекает в духе сотрудничества с акцентом на стимулирование и поддержку способностей членов семьи в решении их собственных трудностей. Определяются препятствия, мешающие семье, и используются средства, способствующие для решения проблемы. Успешное решение проблемы создает положительный опыт для решения последующих проблемных ситуаций самостоятельно.

Работа с семьей необходима в том случае, если проблема связана с особенностями взаимодействия между ее членами. К таким проблемам относятся: деструктивное отношение к ребенку, неверный стиль воспитания, неудовлетворительный психологический климат семьи и пр.

Ведущим методом проблемно-ориентированной модели является составление контракта (договора) между социальным педагогом, оказывающим помощь, и семьей или ее конкретным представителем. При составлении контракта роль семьи — определить желательные и осуществимые цели и задачи предстоящей деятельности. Роль социального педагога — определить предельные сроки, которые будут обязательными и для него, и для семьи, и помочь последней в выборе и осуществлении целей.

Следует подчеркнуть, что соглашения между социальным педагогом и семьей не аналогичны контрактам в бизнесе или брачным договорам. В данном случае стороны несут не правовые, а моральные обязательства, которые закрепляются официальным документом, что повышает эффективность взаимодействия.

Составление контракта — это один из способов, каким реализуется на практике важный этический принцип о самоопределении клиентов, заимствованный социальной педагогикой из социальной работы. Совместная работа над договором поощряет семью активно участвовать в процессе выработки его условий, вовлекает ее в процесс принятия решений. В работе с подростками и юношеством составление контракта играет положительную роль еще и тем, что придает их отношениям со специалистом «взрослый», деловой характер.

Долгосрочные формы работы, преобладающие, в основном, в зарубежной практике, требуют продолжительного общения с клиентом (от 4 месяцев и более) и обычно построены на *психосоциальном подходе*.

Основные задачи психосоциального подхода состоят в том, чтобы либо изменить семейную систему, адаптируя ее к выпол-

нению своей специфической функции, либо изменить ситуацию — другие общественные системы, оказывающие влияние на семью, либо воздействовать на то и другое одновременно.

В условиях низкой мотивации обращения семей именно за психосоциально-педагогической, психологической помощью необходимо применение такой формы работы с семьей, как *патронаж* — одна из форм работы социального педагога, представляющая собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющая установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявляя ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь.

В нашей стране патронажный опыт работы существует и реализуется педиатрическими службами, территориальными центрами социального обслуживания пенсионеров и инвалидов. Но медицинские и хозяйственно-бытовые услуги не исчерпывают возможностей патронажа, в его рамках могут осуществляться различные виды образовательной, психологической, посреднической помощи, поэтому посещение семьи на дому является неотъемлемой формой работы и социального педагога.

Патронаж дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности. Проведение патронажа требует соблюдения ряда этических принципов: принципа самоопределения семьи, добровольности принятия помощи, конфиденциальности, поэтому следует находить возможность информировать семью о предстоящем визите и его целях.

Патронаж может проводиться со следующими *целями*:

- *диагностические*: ознакомление с условиями жизни, изучение возможных факторов риска (медицинских, социальных, бытовых), исследование сложившихся проблемных ситуаций;

- *контрольные*: оценка состояния семьи и ребенка, динамика проблем (если контакт с семьей повторный); анализ хода реабилитационных мероприятий, выполнения родителями рекомендаций и пр.;

- *адаптационно-реабилитационные*: оказание конкретной образовательной, психологической, посреднической помощи.

Иной подход допустим в отношении асоциальных семей, где обстановка не отвечает нуждам ребенка, а в ряде случаев, представляет опасность для его жизни. В этом случае социальный педагог, исходя из интересов ребенка, совместно с правоохранительными органами ведет открытый контроль за ходом реабилитационных мероприятий, оказывает необходимое

директивное воздействие в случае низкой реабилитационной активности семьи, в том числе прибегает к карательным мерам, выступая, например, инициатором лишения родителей права воспитания ребенка.

Патронажи могут быть единичными или регулярными в зависимости от выбранной стратегии работы (долгосрочной или краткосрочной) с данной семьей.

С запланированной периодичностью проводятся патронажи семей, имеющих конкретные проблемы. Например, неоднократно посещаются семьи, воспитывающие детей-инвалидов первого года жизни, с целью помочь преодолеть психотравмирующую ситуацию рождения больного ребенка, своевременно разрешить ряд социально-правовых вопросов (оформление инвалидности), освоить необходимые навыки по уходу и развитию ребенка.

Регулярные патронажи необходимы в отношении неблагополучных и прежде всего асоциальных семей, постоянное наблюдение за которыми в какой-то мере дисциплинирует их, а также позволяет своевременно выявлять и противодействовать возникающим кризисным ситуациям.

Наряду с патронажем, занимающим важное место в деятельности социального педагога, следует выделить *консультационные беседы* как одну из форм работы с семьей. Консультирование, по определению, предназначено, в основном для оказания помощи практически здоровым людям, испытывающим затруднения при решении жизненных задач.

Социальный педагог, работая с семьей, может использовать наиболее распространенные приемы консультирования: эмоциональное заражение, внушение, убеждение, художественные аналогии, мини-тренинг и пр. При этом консультационная беседа может быть наполнена различным содержанием и выполнять различные задачи — образовательные, психологические, психолого-педагогические.

Если семья не является инициатором взаимодействия с социальным педагогом, консультирование может проводиться в завуалированной форме. Конечная цель консультационной работы — с помощью специально организованного процесса общения актуализировать внутренние ресурсы семьи, повысить ее реабилитационную культуру и активность, откорректировать отношение к ребенку.

Наряду с индивидуальными консультативными беседами, могут применяться групповые методы работы с семьей (семьями) — *тренинги*.

Социально-психологический тренинг определяется как область практической психологии, ориентированная на исполь-

зование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении.

Надо отметить, что в настоящее время цели проводимых тренинговых программ расширились, и тренинг перестал быть только областью практической психологии, заняв достойное место в социальной педагогике, системе образования. Тренинг представляет собой сочетание многих приемов индивидуальной и групповой работы и является одним из самых перспективных методов решения проблемы психолого-педагогического образования родителей. Эта проблема не теряет своей актуальности в течение последних десятилетий. Особенно остро она стоит в отношении родителей тех детей, которые имеют проблемы психического, физического, социального отклонения от нормы.

Образовательные тренинги, пока не получившие должного распространения в нашей стране, должны быть направлены, прежде всего, на развитие умений и навыков, которые помогают семьям учиться управлять своей микросредой, ведут к выбору конструктивных жизненных целей и конструктивного взаимодействия. Среди таких навыков надо выделить:

- *коммуникационные умения и навыки*: умение «активного слушания», представляющее собой безоценочную реакцию, которая свидетельствует о том, что родители заинтересованно слушают и понимают своего ребенка; отработку приема «Я-сообщения», выражающего личную обеспокоенность родителя возможными последствиями действий ребенка, и др.;

- *психогигиенические приемы преодоления стрессовых ситуаций*. Повседневной саморегуляции, оказания психотерапевтического воздействия на ребенка и др.;

- *психолого-педагогические приемы*: приемы раннего развивающего обучения, модификации поведения ребенка, игровой терапии и др.

Групповые методы работы дают возможность родителям обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение в группе. Кроме того, возможность принимать на себя роль лидера при обмене информацией развивает активность и уверенность родителей.

Вышеописанные методы: консультативная беседа, образовательный тренинг — являются универсальными, т. е. используются в долгосрочных и краткосрочных формах работы.

Итак, в современных условиях семья становится одним из центральных объектов разных областей знания: социальной педагогики, социальной работы, здравоохранения, образования и др. От разрешения проблем семьи во многом зависит будущее страны.

Семья имеет свои специфические особенности и требует учета всех ее характеристик: проблемы отдельных членов семьи все же являются общей проблемой для семьи как целого; семья — система гомеостатическая, т. е. сложившийся в ней устойчивый баланс отношений имеет тенденцию самовосстанавливаться после каких-либо нарушений; семья — система закрытая, но каждый социальный педагог может туда войти; семья автономна в своей жизнедеятельности.

Социальный педагог не может решить за семью все проблемы, он должен лишь активизировать ее на решение семейных проблем, добиться осознания возникшей проблемы, создать условия для ее успешного решения.

Социально-педагогическая деятельность с семьей будет эффективна, если она будет основана на комплексном подходе. Он предполагает изучение и использование данных демографии (изучение рождаемости), социологии и социальной психологии (исследование и анализ удовлетворенности браком и семейными отношениями, причин семейных конфликтов), педагогики (воспитательная функция семьи); права; экономики (бюджет семьи); этнографии (быт, культурные особенности); истории и философии (исторические формы семьи, брака, проблемы семейного счастья, долга); религии.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «семья» и раскройте ее основные функции.
2. Что такое социальный статус семьи? Покажите взаимосвязь всех компонентов, его составляющих. Дайте типологию семей с точки зрения их социального статуса.
3. Что является предметом деятельности социального педагога в семье? Назовите основные виды социально-педагогической помощи.
4. Каковы основные модели и формы работы с семьей?

Литература

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М., 1989.
2. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
3. Маслова Н.Ф. Книга социального педагога. Оренб., 1994.
4. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: Монография. М., 1998.
5. Помощь родителям в воспитании детей / Общ. ред. В.Я. Пилиповского. М., 1992.
6. Фромм А. Азбука для родителей. М., 1994.

Глава 13

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России.

Социально-педагогическая деятельность с приемной семьей. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях государственного попечения.

Формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России. Проблемы, которые рассматриваются в этой главе, касаются детей, по разным причинам оказавшихся вне семьи и семейного воспитания. В нашей стране в настоящее время нормативно выделяются две основные категории таких детей — дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

К *детям-сиротам* относятся лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель.

Категория *детей, оставшихся без попечения родителей*, включает детей, которые имеют биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу о детях, которых еще называют *социальными сиротами*, берет на себя общество и государство.

Социальными сиротами могут стать дети, у которых родители:

- умерли;
- лишены родительских прав;
- ограничены в родительских правах;
- признаны безвестно отсутствующими;
- недееспособны (ограниченно дееспособны);
- отбывают наказание в исправительных колониях;
- обвиняются в совершении преступлений и находятся под стражей;
- уклоняются от воспитания детей;
- отказываются забрать детей из лечебных, социальных учреждений, куда ребенок помещен временно.

В дальнейшем, употребляя слово «сирота», мы будем иметь в виду и ребенка, оставшегося без родителей, и социальную сироту.

Количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по официальным статистическим данным (по состоянию на 01.01.2005 г.) составляет в настоящее время около 800 тыс. Однако следует уточнить, что из указанного количества 545 тыс. детей (68%) состоит на воспитании в семьях граждан, в том числе 375 тыс. – под опекой (попечительством), 11 тыс. – в приемных семьях, 159 тыс. – усыновлены посторонними гражданами. Оставшиеся 32% (более 260 тыс. детей) воспитываются в государственных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, различных ведомств, а также в негосударственных учреждениях.

Для создания эффективной централизованной системы учета детей, оставшихся без попечения родителей, оказания содействия гражданам, желающим принять детей на воспитание в семьи, получение гражданами полной и достоверной информации о детях, оставшихся без попечения родителей, в апреле 2001 г. был принят Федеральный закон «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей». В настоящее время в федеральном банке данных имеются сведения почти о 180 тыс. детей, которые могут быть устроены на воспитание в семьи граждан – под опеку (попечительство), в приемную семью, на усыновление.

Однако, как показывает практика, количество детей, оставшихся без попечения родителей, в нашей стране возрастает с каждым годом. Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. Ежегодно более полумиллиона детей разного возраста остаются без попечения родителей.

Реальную картину сиротства в России определить сложно. Причин тому много, но одно обстоятельство имеет особенно важное значение. На протяжении почти всего XX века политика нашего государства состояла в том, чтобы определять детей-сирот в специально организованные для них учреждения, что может рассматриваться как своеобразная резервация детей. Поэтому общество уделяло недостаточно внимания этой категории детей, фактически оно не решало их проблемы, а скорее их «консервировало».

Педагоги и психологи, занимающиеся исследованием проблем ребенка в учреждениях интернатного типа, установили, что разлука с близкими в ранний период жизни фатальным образом предопределяет дальнейшую судьбу ребенка. Разлука с

матерью или вообще отсутствие близких сказывается на развитии детей. Наиболее трагичен тот факт, что стремительно растет количество брошенных новорожденных младенцев, которые наиболее чувствительны к отрыву их от биологической матери. Это более типично для крупных индустриальных городов. Детство – период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность. Эти духовные качества личности не формируются спонтанно, они формируются в условиях родительской любви, когда семья создает у ребенка потребность быть признанным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других.

Ребенок, потерявший родителей – это особый, по-настоящему трагический мир. Потребность иметь отца и мать – одна из сильнейших потребностей ребенка.

Проблема социального сиротства является сегодня проблемой, характерной для многих развитых и развивающихся стран. Так, американские исследователи отмечают, что по всему миру больницы, родильные дома, специальные заведения заполнены брошенными младенцами. Их называют по-разному – «отказные дети», «казенные младенцы», «рожденные, чтобы быть покинутыми», «вечные новорожденные» и др. По данным международных экспертов ООН, отмечается заметный рост брошенных детей в странах Западной и Восточной Европы. Отмечается рост таких детей и в развивающихся странах.

Распространение явления социального сиротства в нашей стране обусловлено особыми социальными условиями и процессами в обществе, характеризующими развитие России на протяжении XX в. и связанными с тремя разрушительными войнами (Первая мировая война, гражданская война, Великая Отечественная война), террором 1920–30-х гг., а также последствиями перестройки конца 1980-х – начала 1990-х гг.

Назвать все причины сиротства довольно трудно, поскольку это многоаспектная проблема, которой занимаются ученые разных областей наук (медики, психологи, социологи, педагоги и многие другие) и которая до конца еще не исследована. Однако по крайней мере несколько причин такого явления можно назвать.

Первая заключается в том, что родители (чаще всего мать) добровольно отказываются от своего несовершеннолетнего ребенка, причем чаще это наблюдается в младенческом возрасте: отказ от новорожденного в родильном доме, подброшенные новорожденные. С юридической точки зрения отказ от ребен-

ка – правовой акт, который официально подтверждается специальным юридическим документом. В течение трех месяцев родители (мать) могут изменить свое решение, и ребенок может быть возвращен в семью.

Вторая причина связана с отсутствием должного ухода и содержания ребенка, пренебрежение его интересами и потребностями, что ведет вначале к беспризорности, а потом к безнадзорности ребенка.

Третья причина связана с принудительным изъятием ребенка из семьи, когда родители лишают родительских прав в целях защиты интересов ребенка. В основном, это происходит с неблагополучными семьями, в которых родители страдают алкоголизмом, ведут антисоциальный образ жизни, недееспособны и т.д. Лишение родителей родительских прав – это также правовой акт, который осуществляется по решению суда и оформляется специальным юридическим документом.

Четвертая причина связана со смертью родителей. Сюда же могут быть отнесены дети, потерянные в силу каких-либо природных или социальных катаклизмов, вынуждающих население страны к хаотической миграции.

Одна из главных задач любого общества и государства – осуществление права ребенка на воспитание в семье. Эти права ребенка зафиксированы как в международных документах (Конвенция ООН о правах ребенка и др.), ратифицированных Россией, так и в российских законодательных актах. Так, в Семейном кодексе РФ в качестве приоритетных и самостоятельных выделяются следующие права ребенка: право жить и воспитываться в семье, право на общение с родителями и другими родственниками, право на защиту, право на имя, отчество и фамилию.

Поэтому государство прилагает все усилия к тому, чтобы сохранить ребенка в семье и предотвратить его передачу на воспитание в государственное учреждение. Если сохранение ребенка в семье оказывается невозможным, предпочтение отдается поискам для него новой семьи. Но при передаче ребенка и в воспитательное учреждение, и в новую семью делается все возможное, чтобы ребенок оставался в среде, которая была бы связана с его этнической группой, местными обычаями и культурными корнями.

В каждой стране создается, развивается и укрепляется система социальных альтернативных решений, касающихся воспитания и развития ребенка. К ним можно отнести следующие возможные варианты:

- сохранение ребенка в родной семье;
- возвращение в семью;
- усыновление (удочерение) внутри страны;

- усыновление (удочерение) в другой стране;
- передача на воспитание в семью;
- передача в специальные воспитательные учреждения.

Жизнеустройство детей-сирот может быть осуществлено в следующих формах: усыновление (удочерение), опека, попечительство, приемная семья, патронатная семья, устройство ребенка в специализированное учреждение.

Усыновление (удочерение) – это специальная мера защиты ребенка, при которой юридически устанавливаются родственные связи между ребенком и человеком или супружеской парой, не являющимися его родными отцом и матерью.

Усыновление – это оптимальная форма устройства судьбы ребенка, поскольку при этом между усыновителями и усыновляемым не только складываются близкие родственные отношения, но и происходит юридическое закрепление этих отношений, когда усыновленный ребенок в своих правах и обязанностях приравнивается к кровному, и усыновители принимают на себя все родительские права и обязанности.

Важным обстоятельством для воспитания и развития ребенка является то, что в случае усыновления ребенок обретает именно семью, а не какую-либо ее замену. Усыновление ребенка осуществляют местные органы исполнительной власти в лице органов опеки и попечительства; усыновление устанавливается решением суда.

Интересы усыновленного ребенка и семьи усыновителей призвана защищать тайна усыновления и наказание за ее разглашение. Усыновление иностранными гражданами допускается только в тех случаях, если не предоставляется возможным передать детей на воспитание в семьи граждан Российской Федерации, постоянно проживающих на территории России, или родственников. Решение об усыновлении иностранными родителями принимает суд.

Усыновление позволяет ребенку чувствовать себя полноценным членом семьи; у него сохраняются все отношения и права наследования, в том числе по выходу из несовершеннолетнего возраста. Кроме этого, возможно присвоить ребенку фамилию усыновителя, поменять имя, отчество и, в некоторых случаях, дату рождения.

Усыновление как форма жизнеустройства сироты является наилучшим решением его дальнейшей судьбы. Но в связи со сложной экономической ситуацией в нашей стране количество случаев усыновления за последние годы сократилось при возросшем количестве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Самыми распространенными формами устройства ребенка в семью остаются опека и попечительство. Согласно Закону Российской Федерации «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» опека и попечительство – формы устройства детей для содержания, воспитания, образования, защиты и прав и интересов.

Опека – это «форма охраны личных и имущественных прав недееспособных лиц (детей, лишившихся родителей, душевнобольных)»¹. Под опекой также понимаются лица или учреждения, на которые возложено такое наблюдение. Лицо, которому поручена опека, называют опекуном, а его обязательства опекуном. Ребенок с опекуном связан родственными связями (прямыми или косвенными).

Попечительство – понятие близкое по своему значению к опеке. Попечительство – это форма защиты личных и имущественных прав несовершеннолетних (и некоторых других категорий людей), т. е. под попечением, по сравнению с опекой, может попадать значительно более широкая категория детей. Лицо, которому поручено попечение, называют попечителем, а его обязательства попечительством.

Семейный кодекс РФ устанавливает следующие основания для назначения ребенку опекуна (попечителя): смерть родителей (объявление родителей умершими, которое производится судом по правовым последствиям приравнивается к смерти); лишение их родительских прав; ограничение их в родительских правах; признание родителей недееспособными; болезнь родителей; длительное отсутствие родителей; уклонение родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов; отказ родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений; пребывание родителей (родителя) в местах лишения свободы; рождение ребенка у лиц, не достигших 16 лет.

Хотя опека и попечительство близкие понятия, но между ними существует разница. Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет. Попечительство устанавливается над подростками в возрасте от 14 до 18 лет. Опекуном является законным представителем ребенка, совершает от имени и в интересах ребенка сделки и другие юридически значимые действия. Попечитель содействует ребенку в осуществлении им своих прав, охраняет от злоупотреблений третьих лиц, дает со-

действие на совершение сделок, которые самостоятельно ребенок не вправе совершать.

Опекунов и попечителей назначают органы опеки и попечительства, т. е. органы местного самоуправления по месту жительства, на основании решения суда. Органы опеки и попечительства в дальнейшем контролируют деятельность опекунов и попечителей, в частности, наблюдают за условиями жизни подопечных, помогают опекунам (попечителям) исполнять свои обязанности, принимают жалобы на действия опекунов (попечителей) и принимают соответствующие меры для защиты прав детей.

Закон возлагает на опекунов (попечителей) ряд обязанностей: обязанность заботиться о содержании, воспитании, лечении своих подопечных, получении ими среднего образования. Поскольку опека и попечительство над несовершеннолетними детьми назначается с целью обеспечения их права на семейное воспитание, опекуны и попечители обязаны проживать с ребенком одной семьей. Исключение из этого правила предусмотрено только в отношении несовершеннолетних, достигших 16-летнего возраста. В этом случае орган опеки и попечительства может разрешить подростку проживать отдельно, если такая необходимость связана с получением образования или работой.

Дети, находящиеся под опекой или попечительством, сохраняют право на общение со своими родителями и родственниками, за исключением случаев, когда родители лишены родительских прав.

Прекращение опеки происходит при достижении ребенком совершеннолетнего возраста. При этом опека автоматически трансформируется в попечительство. Попечительство прекращается при достижении ребенком совершеннолетия, эмансипации несовершеннолетнего или вступления его в брак до 18 лет. Опека и попечительство также прекращаются в случае смерти опекуна или попечителя.

В отличие от усыновления, опека и попечительство имеют ряд преимуществ: они устанавливаются решением главы местного самоуправления, вследствие чего оформляются быстрее, чем усыновление; на опекаемого ребенка выплачивается ежемесячное пособие; опекуну (попечителю) оказывается содействие в организации обучения, отдыха и лечения ребенка; по исполнении ребенку 18 лет ему выделяется жилье, если его у него нет; устанавливаются менее жесткие требования к кандидату в опекуны (попечители) в части дохода и жилищных условий.

Приемная семья считается принципиально новой формой воспитания осиротевших детей. Она была создана в целях увеличения количества детей, воспитывающихся в семьях, реше-

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1994. С. 445.

ния проблемы материальной заинтересованности и поддержки граждан, желающих взять на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей. Это особенно важно для детей, которые в соответствии со своим правовым статусом или по состоянию здоровья не могут быть переданы на усыновление (удочерение).

Понятие «приемная семья» закреплено в федеральных нормативно-правовых документах, в частности, Семейном кодексе РФ (1995), Постановлении правительства «О приемной семье» (1996), Федеральном законе «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996), и др.

Приемная семья — форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора о передаче ребенка (детей) на воспитание в семью между органами опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание в семью), в соответствии с которым ребенок передается на определенный срок, а на содержание каждого ребенка ежемесячно выплачиваются денежные средства.

При передаче ребенка в приемную семью орган опеки и попечительства руководствуется интересами ребенка. Передача ребенка в приемную семью, достигшего возраста 10 лет, осуществляется только с его согласия.

Граждане (супруги или отдельные лица, не состоящие в браке), взявшие на воспитание детей, именуется родителями-воспитателями; дети, передаваемые на воспитание в приемную семью, именуется «приемными детьми», а сама семья — «приемной семьей». Устройство детей в приемную семью не влечет за собой возникновения между приемными родителями и приемными детьми алиментных и наследственных правоотношений, вытекающих из законодательства Российской Федерации.

На воспитание в приемную семью передаются следующие категории детей: дети, родители которых неизвестны; дети, родители которых лишены родительских прав, ограничены в родительских правах, признаны в судебном порядке недееспособными, безвестно отсутствующими, осуждены; дети, родители которых по состоянию здоровья не могут лично осуществлять их воспитание и содержание; дети, оставшиеся без попечения родителей, находящиеся в воспитательных, лечебно-профилактических учреждениях, учреждениях социальной защиты населения или других аналогичных учреждениях.

Таким образом, приемная семья предназначена для детей, страдающих от недоедания и отсутствия ухода со стороны родителей, перенесших различные формы физического, а также пси-

хического или сексуального насилия. Членами приемной семьи могут стать также дети в случае педагогической несостоятельности или длительной болезни их биологических родителей. Это социальный институт защиты детства, объектом воздействия которого являются дети, изъятые в срочном порядке из кризисных семей по причине угрозы для их здоровья и жизни вплоть до решения судебными органами их дальнейшей судьбы.

Приемная семья по отношению к принятому на воспитание ребенку обладает правами и обязанностями опекуна (попечителя). Приемные родители осуществляют физическую, психическую, медицинскую, педагогическую поддержку и помощь детям, помещенным на воспитание в данную приемную семью. Они ориентируют свою воспитательную работу с приемным ребенком на создание у него установки к возвращению в биологическую семью. Для достижения этой цели приемная семья по возможности поддерживает позитивный контакт с биологической семьей ребенка, а также способствует общению ребенка с биологическими родителями.

Во время пребывания ребенка в приемной семье приемные родители выполняют по отношению к нему функцию основного воспитателя с учетом проблем ребенка и цели его помещения в приемную семью. Приемные родители осуществляют защиту прав и законных интересов ребенка, помещенного на воспитание в данную приемную семью, вплоть до представления его прав и интересов в суде.

Приемные родители заключают с местными органами власти специальный договор, согласно которому дети находятся на полном государственном обеспечении, а родители-воспитатели получают денежное пособие за свой труд. Работа приемных родителей включается в трудовой стаж. В приемных семьях создаются условия, приближенные к нормальной семейной жизни. В семьях воспитываются дети от 3 до 18 лет. Дети, проживающие в приемных семьях, пользуются льготами воспитанников детских домов.

С 1995 г. ведется разработка модели еще одной формы семейного воспитания, которая в разных регионах получила разное название: замещающая семья, семья патронатных воспитателей, малая семейная группа и другие. Однако более общепринятым является понятие «*патронатная семья*». К отработке модели такого семейного устройства ребенка приступили в республиках Карелия, Марий Эл, а также во Владимирской, Тульской, Тюменской, Свердловской областях, в Москве и Санкт-Петербурге.

В связи с тем, что в федеральном законодательстве нормы о патронате отсутствуют, эта форма устройства детей-сирот

внедряется в жизнь путем принятия законов субъектами федерации. В настоящее время около 20 субъектов РФ приняли нормативно-правовые акты о патронате. Патронатное воспитание является новой формой семейного устройства детей, при которой законное представительство не передается в полном объеме семье, взявшей ребенка на воспитание, а права и обязанности по защите прав ребенка разграничены между патронатным воспитателем и органом опеки и попечительства (или его уполномоченным учреждением).

Патронатное воспитание является аналогом широко применяемой за рубежом формы помещения детей в фостеровские семьи, благодаря которой во всем мире все дети получили возможность воспитываться в замещающей семье, а не в детском доме. Патронатное воспитание является более гибкой формой устройства детей в семью и позволяет жить в семье ребенку любого возраста, как при наличии у него установленного юридического статуса, так и непосредственно сразу после изъятия из семьи, вместо помещения его в приют. Патронатное воспитание существует только там, где имеются специализированные службы по устройству детей – уполномоченные организации органов опеки и попечительства, с которыми патронатные воспитатели заключают договор.

Патронатная семья – новое явление для нашего общества. Ее отличает от опекунской или семьи усыновителей то, что она состоит из профессиональных специалистов, прошедших соответствующую психолого-педагогическую подготовку, получающих заработную плату за свою трудовую деятельность. Время нахождения ребенка в семье учитывается в качестве рабочего стажа патронатного воспитателя, работа которого происходит в собственном доме; патронатные воспитатели являются штатными сотрудниками специализированного учреждения для детей-сирот.

Таким образом, *патронатная семья* – это временная форма жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, создаваемая и контролируемая специализированным учреждением, обязывающая реальную семью российских граждан заботиться о ребенке, для чего специализированное учреждение осуществляет подготовку патронатных воспитателей и оплату их труда.

Патронатная семья представляет семью, воспитывающую гражданина по поручению государства, т. е. функцию социальной службы выполняет реальная семья, в которую переходит воспитанник специализированного учреждения. Патронатный воспитатель становится сотрудником этого учреждения и получает соответствующее удостоверение. Другие специалисты учреждения

называют патронатному воспитателю при необходимости дополнительную систематическую, а при необходимости – экстренную социальную, педагогическую, психологическую помощь.

Ребенок помещается в патронатную семью на основе договора. Патронатный воспитатель отвечает за жизнь и здоровье ребенка в период его проживания в патронатной семье. Однако полную ответственность за защиту прав и здоровья ребенка в течение всего времени нахождения ребенка в патронатной семье несет специализированное учреждение. Наличие такого договора является юридической основой для профессионального сопровождения ребенка в течение всего времени его воспитания в семье. И ребенку и семье гарантированно предоставляется юридическая, социальная, психологическая и любая иная помощь – в зависимости от потребностей ребенка.

Деятельность патронатной семьи по отношению к ребенку носит временный характер и предполагает пребывание в ней до решения его дальнейшей судьбы (устройство в детский дом, интернат, передача под опеку, усыновление или возвращение ребенка в родную семью). Устройство ребенка в семью патронатного воспитателя не влечет за собой возникновения между воспитателем и ребенком алиментных и наследственных отношений.

Патронатный родитель получает на ребенка деньги, но только на питание. Все остальное ребенок получает от государства, так как, по сути, он остается воспитанником детского дома или другого специализированного учреждения, и только живет в семье.

Возвращение ребенка в биологическую семью возможно при изменении образа жизни родителей (лечение от алкоголизма, наркомании, устройство на работу и др.). Сроки пребывания детей в патронатной семье колеблются от одного месяца до нескольких лет, в зависимости от степени неблагополучия биологической семьи, а также тех целей, которые преследуются при изоляции ребенка от биологических родителей.

Принципиальное отличие патроната от других форм устройства заключается в следующем. Усыновление и опека предполагают полную передачу ответственности по защите прав и представлению интересов ребенка усыновителям (бессрочно) и опекунам (до 18-летия ребенка). Передаются дети только с установленным юридическим статусом (под опеку передаются дети и без установления статуса, но и без выплаты пособий).

В патронатной семье ответственность за ребенка разграничена, а вернее, поделена между учреждением, откуда взят ребенок, и патронатным воспитателем. Если приемный родитель целиком и полностью отвечает за приемных детей, патронатный несет ответственность только частично. Ребенок в патронатной семье

должен быть напоен, накормлен, одет и обут. Но в случае экстренных ситуаций (побег ребенка, непосещаемость школы и т.д.) ответственность за него несет детский дом или интернат в лице его администрации.

Патронатная семья в отличие от приемной более гибкая. Если приемных родителей подбирает только орган опеки и попечительства, то патронатных воспитателей может подбирать сам специализированное учреждение по согласованию с органами опеки и попечительства.

Если в какой-то патронатной семье возникла конфликтная ситуация или ребенку не подошла эта семья, он в любой момент может вернуться в специализированное учреждение, тогда как в приемной семье время пребывания ребенка ограничено сроками договора.

Еще одно отличие заключается в том, что в приемную семью передаются дети только с установленным юридическим статусом, который не всегда просто установить. Порой случается, что в ожидании установления юридического и социального статуса ребенок проводит в учреждение по году. А в патронатную семью его могут принять сразу, он может жить в ней от нескольких дней до нескольких лет.

Введение формы патронатного воспитания позволит сократить поток детей, направляемых в учреждения органами опеки и попечительства, даст возможность поместить в семью любого ребенка и на любой срок; вернуть детей домой и не допустить изъятия ребенка из кровной семьи, планировать попечение над ребенком, создать на базе детских домов (домов ребенка) уполномоченные службы органов опеки и попечительства. Кроме того, возложение обязанностей по патронатному воспитанию на специализированные учреждения позволит реорганизовать работу органов опеки и попечительства.

Наиболее распространенной формой патронатного воспитания является *семейно-воспитательная группа*. Семейно-воспитательная группа предполагает разные формы устройства детей-сирот:

- *краткосрочное устройство*. Воспитатели помогают ребенку пережить кризисный период его жизни и удовлетворить его насущные потребности, а также участвуют в диагностике его основных проблем. Один из вариантов краткосрочного устройства - устройство на каникулы, выходные;

- *экстренное устройство* применяется в случаях, когда ребенок был срочно изъят из кровной семьи по каким-либо причинам. Ребенок минует стадию помещения в специализированное учреждение, так как очень часто у детей семей группы риска психологические проблемы становятся фактором, затрудняющим адап-

цию в стационарном отделении. Размещение производится на срок до нахождения постоянной патронатной семьи либо семьи приемных родителей или до возвращения в кровную семью;

- *устройство подростков для подготовки к самостоятельной жизни*. Воспитатель рассматривается как авторитетный старший товарищ. Ребенка размещают в семейную группу с целью подготовки к дальнейшей самостоятельной жизни и успешной адаптации в подростковой и взрослой среде;

- *устройство с перспективой усыновления* (подготовка к усыновлению) или с перспективой перехода в приемную семью. Если ребенок юридически свободен, а семья готова перейти к усыновлению, то форму семейного воспитания рассматривают как переходную;

- *устройство на длительный срок*. Ребенок устраивается в семью фактически до совершеннолетия. Возврат в кровную семью крайне маловероятен по причинам необратимого распада и деградации этой семьи.

Помещение ребенка в специальные воспитательные или иные аналогичные учреждения (государственное попечение) - создание неусыновленному ребенку (ребенку-сироте) нормальных условий для его воспитания и развития путем помещения в специально созданные для этого учреждения.

Данная форма является одной из самых распространенных. Статья 123 Семейного кодекса РФ гласит: «Дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в семью, а при отсутствии такой возможности в учреждения для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов (воспитательные учреждения, в том числе детские дома, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты и другие аналогичные учреждения)».

Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеют дифференцированный характер. Дети в возрасте до 3 лет помещаются в дома ребенка.

Дети старше 3 лет переводятся в детские дома дошкольного и школьного возраста - образовательные учреждения, учреждения социального обслуживания (детские дома-интернаты для детей-инвалидов с умственной отсталостью и физическими недостатками, социально-реабилитационные центры, социальные приюты).

Детям, находящимся на полном государственном обеспечении, предоставляется бесплатное питание, бесплатный комплект одежды и обуви, бесплатное проживание, бесплатное медицинское обслуживание.

Таким образом, можно отметить, что в российской практике сложилось несколько форм семейного устройства детей-сирот и

детей, лишенных родительского попечения: усыновление (удочерение), опека (попечительство), приемная семья, патронатная семья и др., а также формы государственного попечения детей в специализированных учреждениях. Каждая из них имеет свою специфику, несомненные достоинства и недостатки. Поэтому выбор формы жизнеустройства детей-сирот должен осуществляться, исходя из конкретной ситуации ребенка, его личностных особенностей и отношений с окружающим миром.

Поскольку такие формы, как усыновление (удочерение), опека и попечительство, предполагают двусторонние отношения между органом опеки и попечительства и российскими гражданами, то, как правило, социальный педагог в данных отношениях не участвует. Субъектом социально-педагогической деятельности в данных случаях становится орган опеки и попечительства.

Деятельность социального педагога необходима при работе с приемными и патронатными семьями. Однако, как было показано выше, понятие «патронатная семья» отсутствует в федеральном законодательстве, поэтому рассмотрим социально-педагогическую деятельность с приемной семьей, выделим специфику и особенности работы социального педагога по сравнению с другими специалистами, которые работают с детьми-сиротами.

Социально-педагогическая деятельность с приемной семьей. Деятельность социального педагога в приемных семьях можно разбить на ряд этапов: подбор семейных пар; обучение родителей; патронирование их деятельности по вопросам обучения и воспитания детей.

Следует иметь в виду, что деятельность социального педагога всегда выступает совместно с деятельностью других специалистов: социальных работников, медиков, психологов, дефектологов и других.

При подборе приемных семей социальному педагогу, наряду с другими специалистами, важно знать, кто может выступать в качестве приемных родителей, каковы мотивы принятия ребенка в семью, каковы условия проживания семьи, позволяют ли они осуществлять достойное воспитание и развитие ребенка.

В качестве приемных родителей могут выступать: семейные пары, имеющие собственных детей, семейные пары без детей, неполные семьи, одинокие люди. Выделяют целый комплекс мотивов, побуждающих людей взять на постоянное или временное воспитание ребенка в семью. К ним относятся:

- желание иметь ребенка в случае невозможности по физиологическим причинам иметь собственного;

- смерть собственного ребенка;
- гибель близких родственников;
- желание иметь детей, в то время как свои собственные дети уже выросли;
- чувство милосердия к детям, нуждающимся в поддержке и защите;
- чувство одиночества;
- религиозные мотивы и другие.

Обычно приемные родители руководствуются не одним, а несколькими мотивами. Однако наряду с позитивными мотивами могут выступать и отрицательные мотивы, такие как материальная выгода, физическая эксплуатация детей и др.

Целью социально-педагогической деятельности с приемной семьей является нормальное воспитание и развитие ребенка в семье. В качестве субъектов деятельности выступают социальный педагог и другие специалисты, как было сказано выше. Объектом деятельности выступают семья, ребенок в приемной семье. Социально-педагогическую деятельность с приемной семьей можно условно разделить на ряд этапов, выделить для каждого этапа функции деятельности социального педагога и методы этой деятельности, что отражено в таблице:

Таблица

Социально-педагогическая деятельность с приемной семьей

Этапы социально-педагогической деятельности	Функции деятельности социального педагога	Методы социально-педагогической деятельности
1. Поиск приемной семьи	Организационно-коммуникативная	Анкетирование, беседа, интервью, изучение баз данных
2. Изучение будущих приемных родителей	Диагностическая (первичная диагностика)	Опрос (анкетирование, интервью, беседа), биографический метод, наблюдение
3. Посещение семьи и учреждений, в которых находился ребенок (кризисная семья, приют, детский дом и др.)	Посредническая	Наблюдение, беседа

Этапы социально-педагогической деятельности	Функции деятельности социального педагога	Методы социально-педагогической деятельности
4. Изучение будущей приемной семьи и ее окружения	Диагностическая (углубленная диагностика)	Анкетирование, тестирование, беседа, убеждение, изучение документации
5. Вводное обучение	Образовательно-воспитательная (предварительное обучение)	Лекция, рассказ, беседа, упражнения, видеофильмы
6. Знакомство приемных родителей с ребенком	Организационно-методическая. Посредническая. Прогностическая. Социально-терапевтическая	Наблюдение, беседа, консультация
7. Помещение ребенка в приемную семью; углубленный курс обучения приемных родителей	Посредническая. Образовательно-воспитательная	Лекция, беседа, наблюдение, убеждение, упражнения, патронаж
8. Социальное сопровождение приемной семьи	Посредническая	Патронаж, социально-педагогическое консультирование, социально-педагогическая коррекция

Первый этап связан с поиском приемных родителей. Люди, желающие выступить в этой роли, подают в орган опеки и попечительства по месту жительства заявление, в котором указывают свою фамилию, имя, адрес проживания, домашний телефон, наличие и возраст своих детей; предпочтительный пол и возраст приемного ребенка; допустимые дефекты здоровья; возможные сроки контакта с ребенком и др.

На данном этапе важно правильно организовать и провести информационную кампанию по привлечению кандидатов для создания приемной семьи. Наиболее эффективным является размещение объявлений в местной прессе, на правах социальной рекламы, распространение различной печатной информации в виде календарей, различных распечаток, реклам. Очень важна регулярность и систематичность появления информации.

Важным аспектом деятельности социального педагога на данном этапе является проведение переговоров. Вначале это, как правило, телефонные переговоры с потенциальными семейными воспитателями с обязательной регистрацией всех обратившихся в журнале. Далее социальный педагог приглашает потенциальных приемных родителей на встречу, которая проходит обычно в форме беседы.

Во время беседы социальному педагогу следует четко обозначить ее цель, разъяснить специфику данной формы жизнеустройства детей-сирот, права и обязанности приемных родителей, порядок организации приемной семьи, механизм передачи ребенка (детей) на воспитание в приемную семью, материальное обеспечение приемной семьи, юридические отношения между сторонами. В ходе беседы обычно заполняется информационная карта.

Если у обратившихся, желающих стать приемными родителями, нет противопоказаний, и они заинтересованы в создании приемной семьи, тогда потенциальному претенденту оглашается перечень необходимых документов, бланк для прохождения медицинской комиссии, согласовывается время следующей встречи.

На этом этапе социальный педагог выполняет организационно-коммуникативную и организационно-методическую функции, вместе с другими специалистами разрабатывает информационную карту, вопросы для беседы, участвует в создании банка данных (лучше компьютерный вариант) о возможных будущих приемных семьях для детей-сирот.

На втором этапе претендентам, подавшим заявление, предлагают заполнить анкету или другой вид документа, в котором будущие приемные родители дают личностную самооценку, описывают историю семьи, характеризуют свой образ жизни, религиозную принадлежность членов семьи, состояние здоровья супругов, материальное состояние, мотивы приема детей в семью и другие данные.

После самооценки претендентов, социальный педагог начинает изучение будущих приемных родителей. Он занимается сбором необходимых документов и информации о приемных родителях: запрашивает органы внутренних дел и общественного порядка о социальном благополучии семьи, учреждений здравоохранения (поликлиники) для объективной оценки здоровья членов приемной семьи.

Таким образом, начинается предварительная диагностика потенциальной приемной семьи. На данном этапе социальный педагог использует ряд социально-диагностических методов,

но так как это предварительная диагностика, то чаще всего используются социологические методы сбора и анализа информации: опрос (анкетирование, интервью, беседа), наблюдение, биографический метод и др. Анкеты, опросные листы, информационные карты или другие подобные документы социальный педагог разрабатывает совместно с другими специалистами.

Третий этап предполагает первое посещение семьи, приемного детского дома либо другого учреждения, где находятся дети, которые потенциально могут быть приняты в семью. Будущие приемные родители наблюдают за разными детьми, знакомятся с ними. На данном этапе широко применяется метод наблюдения, при этом социальный педагог выполняет посредническую роль между ребенком и будущей приемной семьей. Он наблюдает за детьми и будущими приемными родителями, оценивает возможность создания приемной семьи.

Четвертый этап предполагает углубленное изучение семьи и ее ближайшего окружения (углубленная диагностика). Социальный педагог, ознакомившись с заявлением и анкетой, заполненными будущими родителями, знакомится непосредственно с семьей, проводит беседы с членами семьи (обязательно с детьми, проживающими в семьях), определяет педагогический климат в ней, наличие вредных привычек у ее членов и другие характеристики семьи, составляет акт обследования социально-бытовых условий жизни семьи. Затем социальный педагог совместно с другими специалистами обследует ближайшее окружение семьи (соседей, коллег по работе, друзей и др.). Это может проводиться путем беседы или специально разработанных анкет.

При посещении семьи социальный педагог широко использует метод наблюдения, который позволяет изучить внешние проявления поведения приемных родителей и членов их семей, по которым составляется представление о будущих родителях и семейной атмосфере, в которую будет помещен ребенок. Обычно на практике посещение потенциальной приемной семьи проводится одновременно двумя социальными педагогами в течение двух часов. Данный период времени позволяет собрать максимально полную информацию о взаимоотношениях в семье, о ее прошлом и настоящем, о перспективах развития. Также посещение семьи позволяет судить о степени открытости семьи, круге ее общения и возможностях.

Во время посещения семьи социальные педагоги внимательно прислушиваются и фиксируют рекомендации всех заинтересованных лиц (родственников, друзей, соседей, коллег по работе) об особенностях жизни данной семьи, личностной характеристике ее членов.

Во время сбора необходимых документов и информации о потенциальной приемной семье необходимо соблюдать этику общения, учитывать специфичность и конфиденциальность информации; уметь работать с документами. По окончании сбора документов и анализа информации, социальный педагог делает заключение о возможности данной семьи стать приемной.

Все документы, собранные социальным педагогом, составляют собой личное дело приемной семьи, которое в дальнейшем передается на рассмотрение государственных органов.

Пятый этап связан с предварительным вводным курсом обучения будущих приемных родителей, который может включать некоторые теоретические занятия и практическую стажировку в течение двух-трех дней в учреждении, где находится ребенок.

Данный этап важен с целью профилактики повторных отказов от детей. Во время данного этапа решаются следующие задачи:

- просвещение потенциальных приемных родителей; оказание помощи в овладении навыками и умениями адекватного поведения с ребенком;
- формирование положительных установок в сознании будущих приемных родителей.

Социальный педагог, вместе с другими специалистами, разрабатывает обучающую программу и реализует ее. При этом он выполняет образовательно-воспитательную функцию. Первичное психолого-педагогическое просвещение будущих приемных родителей продолжается в дальнейшем с определенной регулярностью, устанавливаемой социальным педагогом учреждения.

Шестой этап в социально-педагогической деятельности — знакомство приемных родителей с ребенком (детьми), психологически готовых к помещению в приемную семью.

На данном этапе приемная семья должна окончательно определиться, какого ребенка или детей, она хочет взять на воспитание. Однако, социальный педагог, владея объективной информацией о состоянии ребенка (уровень межличностных отношений с детьми и взрослыми; особенности поведенческих реакций; уровень сформированности трудовых навыков, навыков самообслуживания, состояния физического и психического здоровья, социальный статус и др.), может корректировать данный процесс. Вся работа по подбору родителей и ребенка строится исходя из потребностей ребенка, а не из потребностей приемных родителей или учреждения.

При подборе приемной семьи для каждого конкретного воспитанника учитывается предполагаемый стиль взаимо-

отношений, характер и темперамент приемных родителей, состав приемной семьи, наличие собственных детей, их возраст, желание приемных родителей в отношении пола ребенка и его возраста.

После того, как социальным педагогом совместно с будущими приемными родителями закончена оценка совместимости ребенка со всеми членами будущей приемной семьи, возможен переход к этапу знакомства ребенка с родителями и членами приемной семьи. Период знакомства продолжается от недели до одного месяца. Сроки зависят от особенностей ребенка.

Перед процедурой знакомства социальному педагогу важно провести работу с ребенком по формированию стремления ребенка жить в семье. На данном этапе необходимо развить у ребенка желание воспитываться в семье, стабилизировать его эмоциональное состояние, спроектировать модель его будущей семейной жизни.

Встреча ребенка с предполагаемыми приемными родителями происходит на территории специализированного учреждения, в знакомой ребенку обстановке и в присутствии тех сотрудников учреждения, к которым наиболее привязан ребенок. Далее все последующие встречи происходят на территории специализированного учреждения, во время прогулок и других режимных моментов. Они предполагают разные формы общения: от кратковременных встреч, прогулок, игр, совместного выполнения уроков, заданий и до воскресных посещений семьи потенциального приемного родителя или выходов за территорию учреждения (например, прогулка в загородный парк). От индивидуальной реакции каждого ребенка зависит необходимость присутствия социального педагога или воспитателя группы. Социальный педагог при этом выполняет роль наблюдателя или посредника. Для описания анализа динамики развития отношений между воспитанником и приемным родителем, социальный педагог ведет наблюдения, результаты которого фиксируются в специальном журнале. Наблюдение может быть внешним (наблюдение со стороны) и включенным (наблюдение и посредничество).

Кроме этого, социальный педагог помогает приемным родителям осуществлять связи с другими сотрудниками специализированного учреждения. Для этого им организуются встречи с теми сотрудниками учреждения, которые непосредственно работают с ребенком. Как правило, взаимодействие между всеми сторонами организуется в форме беседы. В ходе этих бесед, которые могут быть индивидуальными или групповыми, происходит расширение знаний приемных родителей об

особенностях развития данного ребенка, его поведении, потребностях и привязанностях, у будущих родителей формируется соответствующее отношение к окружающей действительности, своим обязанностям.

В целом усилия приемных родителей и социального педагога направлены на адаптацию ребенка, приспособление его к новым условиям. Детям, воспитывающимся в государственных учреждениях, очень трудно строить и поддерживать отношения любого вида. Оценка совместимости приемных родителей и членов их семьи с детьми-сиротами очень важный процесс, так как он является первым звеном в социальной адаптации ребенка в новых условиях. Это первое звено активного приспособления ребенка к принятым в обществе правилам и нормам поведения, преодолением последствий влияния негативных факторов.

Таким образом, данный этап предполагает выполнение социальным педагогом организационно-методической, социально-терапевтической, посреднической и прогностической функций. В своей работе на данном этапе социальный педагог использует организационно-распорядительные, психологические и педагогические методы.

Если в ходе совместной деятельности устанавливаются позитивные взаимоотношения приемных родителей с ребенком, то происходит документальное оформление приемной семьи в виде заключения договора о передаче ребенка (детей) на воспитание в приемную семью. Договор должен предусматривать срок, на который помещается ребенок, условия содержания, воспитания и образования ребенка, права и обязанности приемных родителей, обязанности по отношению к приемной семье органа опеки и попечительства, а также основания и последствия прекращения такого договора.

Седьмой этап связан с передачей ребенка в приемную семью. В этом случае основная деятельность падает на органы опеки и попечительства и органы юстиции. С момента передачи ребенка в приемную семью социальный педагог выполняет патронирующую роль. Начинается адаптация ребенка в приемной семье, которая связана с возникающими проблемами как для ребенка, так и для родителей. Поэтому на этом этапе проводится углубленный курс обучения родителей, который является продолжением вводного курса. Социальный педагог с другими специалистами разрабатывает новую программу. Содержание обучения родителей в приемной семье зависит от многих обстоятельств: какая семья усыновила ребенка (многодетная, бездетная, в качестве родителей выступает один человек или двое, каков возраст приемных родителей, каковы мотивы,

побудившие взрослых взять ребенка в семью, и др.) индивидуальности принятого в семью ребенка (возраст, наличие болезни, наличие биологических родителей). Обучение проводится в форме консультирования, индивидуальных занятий с разными специалистами.

Восьмой этап работы социального педагога связан с сопровождением приемной семьи. Социальное сопровождение включает в себя организацию постоянного сотрудничества специалистов с семьей приемных родителей и оказание ей конкретной помощи.

Сопровождение может происходить в разных формах и с разной периодичностью. Одной из форм работы с приемными семьями является патронаж. Для этого социальный педагог (раз в неделю или реже) звонит или встречается с семьей для сбора информации и поддержания непосредственного контакта с ребенком, определения ситуации в семье и самочувствия ребенка. Социальный педагог использует анкеты, опросники, различные методики в зависимости от возраста воспитанника.

Встреча с приемной семьей может происходить и в стенах учреждения, куда приглашается приемная семья. Организуются встречи для нескольких приемных семей (раз в месяц) для того, чтобы обсудить возникающие проблемы в семье и оказать психологическую помощь и поддержку. Также может быть организовано обучение родителей, причем дети и родители занимаются отдельно друг от друга по разным программам.

Другой формой социального сопровождения являются индивидуальные консультации специалистов с детьми и родителями по их запросу. Дети имеют возможность самостоятельно обратиться за помощью к сотрудникам учреждения. Очень часто у воспитанников возникает потребность в общении. Ребенок может поделиться своими проблемами с взрослыми, которым он доверяет. Очень часто таким взрослым является социальный педагог, который принимает ребенка, помогает ему в решении личных вопросов.

Еще одной формой сопровождения может быть посещение приемных семей в специализированное учреждение. Например, если был взят ребенок, на культурно-досуговые мероприятия (праздники, акции, походы в цирк, соревнования и др.), социальный педагог может подготовить выступление или оформить выставку и участвовать наравне с воспитанниками на этих мероприятиях. Такая форма сопровождения является важным звеном, связующим звеном, благодаря которым воспитанники получают заботу и внимание со стороны учреждения.

рождение приемных родителей повышает их психологическую компетенцию, что способствует успешной адаптации ребенка в приемной семье.

Психологическая и педагогическая деятельность в учреждениях государственного попечения. Как было сказано выше, если ребенок не может быть взят в приемную семью, то его воспитание и развитие занимаются государственные учреждения: воспитательные учреждения, в том числе детские дома семейного типа, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения и другие аналогичные учреждения. В этих учреждениях живут и воспитываются брошенные дети, дети с рождения до трех лет, затем эти дети подлежат передаче либо переходят в детские дома или школы-интернаты. Главное отличие детских домов от школ-интернатов заключается в том, что воспитанники детских домов обучаются и воспитываются в ближайших к детскому дому школах, а воспитанники школ-интернатов живут и обучаются в этом учреждении.

В зависимости от признаков детские дома могут подразделяться на детские дома для дошкольников, детские дома для школьников и разновозрастные детские дома.

Одной из новых форм воспитания осиротевших детей является детский дом семейного типа. Предложен такой тип детского дома по примеру западных стран общесоюзным Детским советом при В.И. Ленине, а правовым основанием для него послужило Постановление правительства СССР от 1988 г. «О создании детских домов семейного типа». Данное постановление предусматривало, что данная форма жизнеустройства должна была помочь каждому ребенку обрести чувство собственного достоинства, уверенности в том, что он способен в своих силах, убежденности в том, что он способен выработать у него полезные качества для участия в общественной и общественной жизни.

В соответствии с целями, стоящими перед детскими домами семейного типа, призваны были способствовать в прежние годы, созданию детских городков из многоквартирных многоквартирных домов для проживания семей, воспитывающих не менее одного ребенка, оставшихся без попечения родителей; создание отдельных семей, воспитывающих не менее 5 детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих в отдельных отдельных квартирах в обычных домах, в коммунальных домах или в группах таких домов.

Детский дом можно в некоторой степени отнести к семье, ибо согласно нормативному определению, при-

веденному в Положении о приемной семье, принятом в начале 1992 г., «приемная семья является одной из форм устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с полным государственным попечением детей и выплатой денежного содержания лицам, взявшим их на воспитание». В отличие от приемной семьи, где ребенок может находиться только определенное время, детский дом семейного типа устроен таким образом, что роль родителей выполняют специально подготовленные к тому люди – родители-воспитатели, а время пребывания и задачи, которые ставятся перед семейным детским домом, совпадают с задачами обычного детского дома.

Основными задачами детских домов являются:

- создание благоприятных, комфортных условий, приближенных к домашним, способствующих нормальному развитию ребенка;
- обеспечение охраны здоровья детей;
- обеспечение социальной защиты ребенка, его медико-педагогической и социальной адаптации;
- охрана интересов и прав воспитанников;
- освоение детьми образовательных программ, получение достойного образования в интересах личности, общества и государства;
- формирование общей культуры воспитанников, их адаптация к жизни;
- формирование потребностей у воспитанников к саморазвитию и самоопределению;
- создание условий для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ.

Одной из разновидностей детского дома семейного типа являются *детские деревни*. В детских деревнях воспитывают детей в соответствии с общечеловеческими нравственными ценностями и культурными традициями каждой конкретной страны вне рамок определенной религии. Первая детская деревня была создана в 1949 г. австрийским педагогом Германом Гмайнером. Сегодня детские деревни для детей-сирот функционируют в 120 странах мира, в том числе и в России. Существуют специфические особенности данной формы жизнеустройства детей-сирот:

- главой семьи в детской деревне является мать. На эту роль по конкурсу отбирают одиноких женщин, готовых отдать свою любовь обездоленным детям. Перед тем, как возглавить семью, мамы-воспитательницы проходят необходимое обучение;
- в детской деревне воспитываются дети разного возраста, родных братьев и сестер при приеме в детскую деревню никогда не разделяют;

– каждая семья постоянно проживает в уютном отдельном доме, самостоятельно ведя хозяйство. Деревня состоит из 2–15 семейных домов. Детская деревня – это не просто комплекс зданий для постоянного проживания воспитанников и мам-воспитательниц, но, прежде всего, это общество единомышленников;

– руководство нетрадиционным детским учреждением осуществляет директор детской деревни, который со своей семьей живет в деревне, активно помогая каждой семье.

В государственной системе попечения детей-сирот существует особый тип учреждения – *приют*. Специфика работы приюта состоит в том, что это учреждение временного пребывания детей, оставшихся без попечения родителей. Цель данного учреждения – устроить детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, на временное проживание с целью последующего устройства в другие социальные институты – возвращения в семью, усыновления, установление опекуна и пр.

Изменение социально-экономической ситуации в стране требует принципиально новых подходов к решению многих проблем таких учреждений: проблем воспитания и образования детей, их профессионального самоопределения, адаптивно-реабилитационных проблем.

Основные цели деятельности для государственных учреждений, в которых воспитываются дети, оставшиеся без попечения родителей: осуществление социальной защиты детей, находящихся в этих учреждениях; осуществление мероприятий реабилитационного, медицинского и социального характера; организация получения детьми общего образования.

Рассмотрим социально-педагогическую деятельность в детском доме как наиболее типичном учреждении государственного попечения детей, оставшихся без родителей. Потребность и необходимость в социально-педагогической деятельности в детском доме постоянна в силу наличия у воспитанников широкого спектра социальных, медицинских, психологических, педагогических проблем и отсутствия у детей должного социального опыта.

Рассматривая социально-педагогическую деятельность вновь определим цель такой деятельности, субъекты и объекты этой деятельности. Цель деятельности – социализация ребенка. В качестве субъектов этой деятельности выступает коллектив воспитателей: социальный педагог, социальный работник, логопед, воспитатель, психолог, музыкальный работник, инструкторы по труду и физической культуре, администрация детского дома. Объектами, на которых направлена социально-педагогическая

деятельность, выступают воспитанники детского дома: каждый индивидуально и весь коллектив воспитанников в целом. Начиная свою деятельность в детском доме, социальный педагог должен хорошо представлять, с какой категорией детей ему придется работать.

Рассмотрим краткую характеристику детей разных возрастов, которые могут находиться в детском доме. Проблемы детей, находящихся в детских домах, довольно подробно исследованы учеными М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Е.О. Смирновой и др.

Для детей *дошкольного возраста*, как отмечается в исследованиях ученых, доминирующей и подчас неудовлетворенной выступает потребность во внимании и доброжелательности со стороны взрослых. Стремление к сотрудничеству и к совместной деятельности со взрослыми у них недостаточно развиты. Мотивы, побуждающие детей к общению, вызваны тем, что ребенок привлекает сам взрослый человек, дети охотно принимают обращения и предложения взрослых. И эти контакты, как правило, сводятся к поиску внимания и расположенности взрослых.

Особенно заметные отличия в развитии общения у воспитанников детского дома и детей, живущих в семье, проявляются в личностном общении, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании. Это вызвано, главным образом, тем, что в детском доме по сравнению с семьей значительно меньше практика общения ребенка и взрослого: ребенок получает меньше личного внимания со стороны взрослых, воздействия которых в детском доме скорее адресованы группе детей, нежели отдельному ребенку. Для детского дома характерно наличие сменяющихся взрослых с разными типами поведения, тогда как в семье ребенку со стороны взрослых задается одна и та же программа поведения. В детском доме значительно беднее эмоциональная насыщенность общения взрослого с ребенком. Следует также отметить и более регламентированный характер деятельности ребенка по сравнению с семьей.

Для воспитанников *младшего школьного возраста* характерны ярко выраженные мотивы, непосредственно связанные с их повседневной деятельностью в детском доме: выполнением режима проживания в детском доме, правил поведения в детском доме и в школе, тогда как у семейных детей этой возрастной группы мотивы их деятельности и общения значительно богаче и разнообразнее. Такая ограниченность и бедность мотивационной сферы связаны с условиями проживания детей в детском

доме и их недостаточно полным общением со взрослыми. Особенно ярко это проявляется в различных конфликтных ситуациях: ситуациях запрета, столкновения интересов взрослого и ребенка, ребенка и коллектива воспитанников, обвинений со стороны сверстников, непонимания ребенка взрослыми и сверстниками и других. При этом поведение воспитанника может отличаться агрессивностью, неумением и нежеланием признать свою вину. То есть у ребенка в конфликтных ситуациях выступают защитные, далеко не конструктивные формы поведения. Таким образом, ученые обнаружили специфику развития интеллектуальной, потребностной и поведенческой сфер личности воспитанников детского дома.

В *подростковом возрасте* эти причины вызывают определенные трудности в утверждении подростка в среде сверстников, в развитии его собственного «Я».

К интеллектуальным, поведенческим, мотивационным характеристикам воспитанников детского дома прибавляются проблемы, связанные со здоровьем ребенка. Фактически здоровых детей в детских домах почти нет, дети имеют хронические заболевания, часто встречаются среди них инвалиды. Кроме того, у многих детей наблюдается интеллектуальная недостаточность — задержка психического развития ребенка, а также олигофрения. Для воспитанников детского дома характерны такие явления, как токсикомания, наркомания, расторможенность сексуальных влечений и др.

Наряду с этими медико-психолого-педагогическими проблемами в детском доме у воспитанника возникает множество социальных проблем: личные — получение личных документов (паспорта, свидетельства о рождении, свидетельства о смерти родителей и др.); материальные (получение пенсий, пособий, алиментов), получение жилплощади (большая часть детей не имеет своего жилья и прописки), трудоустройство выпускников и их дальнейшее профессиональное образование.

Рассмотрим социально-педагогическую деятельность социального педагога в детском доме. Цель социально-педагогической деятельности — социализация воспитанников детского дома. Эта цель может быть реализована путем выполнения различных задач. В таблице указаны задачи, функции деятельности, методы и формы организации социально-педагогической деятельности. Выделены наиболее типичные функции, которые выполняет социальный педагог в детском доме. Опять же следует помнить, что работа социального педагога происходит в тесном контакте с другими специалистами, работающими в детском доме.

Социально-педагогическая деятельность в детском доме

Задачи социального педагога	Функции социально-педагогической деятельности	Методы и формы организации деятельности
1. Определение статуса ребенка	Диагностическая	Беседа, анкетирование, тестирование, интервью, анализ документов ребенка
2. Составление индивидуальной программы развития воспитанника	Прогностическая	Анализ собранных данных о ребенке, определение медицинской, психологической, педагогической реабилитации ребенка
3. Адаптация, реабилитация, интеграция ребенка	Коррекционно-реабилитационная	Наблюдение, беседа, игра, упражнения, тренинги, поощрение, наказание, ведение личных дел воспитанника, взаимодействие с социальными службами и учреждениями
4. Представление интересов ребенка в правозащитных и административных органах	Посредническая и правозащитная	Убеждение, беседа

Деятельность социального педагога начинается с определения социального статуса ребенка. Путем изучения документов, бесед, тестирования социальный педагог узнает ребенка, выделяет проблемы, которые предстоит ему решить. Социальный педагог собирает сведения о состоянии физического и психического здоровья, условиях жизни ребенка до поступления его в интернатное учреждение, родителях ребенка, наблюдает за его успеваемостью, оказывает помощь в обучении воспитанника и т. д. Чем точнее определяется «диагноз социального заболевания» ребенка, тем легче определить виды помощи, которые может оказать социальный педагог воспитаннику. Воспитание ребенка в детском доме происходит в коллективе, поэтому наряду с изучением каждого ребенка социальный педагог изучает и детский коллектив в целом.

Следующая задача социального педагога – составить индивидуальную программу развития воспитанников, т. е. фактически представить, каким должен быть выпускник детского дома, учитывая, какой он сейчас. Для этого социальный педагог вместе с воспитателем анализирует все документы, которые есть у ребенка, его проблемы, ищет пути выхода из создавшейся ситуации.

Сложный воспитательный процесс в детском доме требует от воспитателей уяснения не только его сегодняшних, текущих задач, но и раскрытия тенденций развития как ребенка, так и коллектива, в котором он находится. Одна из главных задач при этом – формирование гуманных отношений, которые выражаются в бескорыстной моральной помощи всем, кто в этом нуждается; в уважении другого человека, в чуткости, эмоциональности, отзывчивости на чужое горе и чужую радость, на переживание другого; в бережном отношении к достоинству человеческой личности.

Проблемы адаптации ребенка, попавшего в детский дом, реабилитации детей девиантного поведения, интеграции воспитанников в общество являются важными в деятельности социального педагога. Реабилитация ребенка происходит с помощью медиков, психологов, педагогов, социальных педагогов и других специалистов детского дома. Медицинская реабилитация полагает проведение комплекса оздоровительных и лечебных мероприятий. Психологическая реабилитация связана с проведением занятий по снятию тревоги, беспокойства, напряжения ребенка в детском доме. Педагогическая реабилитация полагает проведение дополнительных занятий по программе общеобразовательной школы, а также коррекционных занятий. Социальная адаптация полагает успешное освоение воспитанниками социальных ролей в системе общественных отношений. Социальная адаптация происходит через формирование и развитие навыков ведения домашнего хозяйства, самообслуживания, трудовых умений и навыков.

Вместе с психологами социальный педагог занимается проблемами профессионального самоопределения выпускников (беседы о профессиях, экскурсии на предприятия, беседы о системе получения профессионального образования и др.); освоения ими различных социальных ролей человека в обществе (патриот, член общества, член семьи, потребитель, профессионал и др.), ознакомления со структурой и функциями семьи; формирования адаптивных механизмов, позволяющих приспособиться выпускнику к жизни после выхода из детского дома (например, проведение бесед на тему «Как подготовиться к вступительным экзаменам?», «Как пользоваться разными видами транспорта?», «Как заполнить документы на комму-

нальные платежи?» и т. п.). Социальный педагог использует для решения этих задач деловые игры, упражнения, тренинги, поощрения, наказания, беседы и др.

Еще одна важная задача, которую выполняет социальный педагог в детском доме, — представление интересов ребенка в правозащитных и административных органах. Реализуя посредническую функцию, социальный педагог охраняет и защищает права воспитанника, обозначенные как в международных актах, так и в наших отечественных федеральных и региональных законодательных актах. Так, социальный педагог занимается жилищными проблемами ребенка, его трудоустройством и продолжением его дальнейшего обучения.

Эти общие положения деятельности социального педагога конкретизируются в зависимости от типа детского дома, возрастной категории детей, их медико-социально-психологических педагогических проблем.

Вопросы для самоконтроля

1. Является ли социальное сиротство исключительной особенностью российской действительности?
2. Как развивалась система попечения детей-сирот в России?
3. Каковы основные виды попечения детей-сирот в России в настоящее время?
4. Каково ваше отношение к международному усыновлению социальных сирот?
5. В чем особенности работы социального педагога с приемной семьей?
6. В чем особенности работы социального педагога в детском доме?

Литература

1. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России: Истор. очерк. М., 1993.
2. Воскобойникова С.А. Нет чужих детей: Раздумья о проблемах современного сиротства: Книга для учителя. М., 1989.
3. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Ред.-сост. В.С. Мухина. М., 1991.
4. Организация работы с приемной семьей: Метод. реком. Екатеринбург, 1997.
5. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / Под ред. М.Н. Лазутовой. М., 1995.
6. Преодоление трудностей социализации детей-сирот: Учеб. пособие. Ярославль, 1997.
7. Рыбинский Е.М. Сиротливое детство России. Что делать? М., 1997.

Глава 14

ДЕВИАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Предпосылки девиации в подростковом возрасте. Типы девиаций. Причины девиантного поведения подростков. Концепции девиаций.

Предпосылки девиации в подростковом возрасте. Как известно, переходный период в развитии общества, подобно лакмусовой бумаге, проявляет все его пороки. Подростковый возраст — самый трудный и сложный из всех детских возрастов, его также часто называют переходным возрастом.

Действительно, в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности.

В подростковом возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности подростка, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия между сверстниками. У подростка меняется общественный статус, позиция, положение в коллективе, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны взрослых.

Вспомним некоторые сведения из анатомии и физиологии, психологии и педагогики, которые характеризуют личность подростка. Анатомо-физиологические особенности подростка характеризуются неравномерностью его физического развития, совершенствованием мускульного аппарата, процессом окостенения скелета. Для подростка характерно несоответствие в развитии сердечно-сосудистой системы, когда сердце увеличивается в объеме, в результате чего начинает работать более мощно, а диаметр кровеносных сосудов отстает в развитии, что приводит к некоторым временным расстройствам кровообращения, и т. д. У подростков ярко выражена неустойчивость нервной системы, которая не всегда способна выдержать сильные или длительные раздражители, что вызывает состояние крайнего возбуждения или торможения, ведет к вспыльчивости, апатии и т. д. Активное

половое созревание подростка происходит при заметном отставании в социальном становлении подростка, что влечет за собой социально-психологические проблемы полового воспитания.

В подростковом возрасте у ребенка проявляется потребность в познании самого себя. Ответ на вопрос «Кто я?» часто мучает подростка. Он проявляет интерес к самому себе, у него формируются собственные взгляды и суждения; появляются собственные оценки на те или иные события и факты; он пытается оценить свои возможности и поступки, сопоставляя себя со сверстниками и их действиями.

В этом возрасте происходит временное психологическое отдаление подростка от семьи и школы, их значение в становлении личности подростка снижается, тогда как влияние сверстников усиливается. Зачастую он стоит перед выбором между официальным коллективом и неформальной группой общения. Предпочтение подросток отдает той среде и группе, в которой он чувствует себя комфортно, где относятся к нему с уважением. Это может быть и спортивная секция, и технический кружок, но может быть и подвал дома, где собираются подростки, общаются, курят, выпивают и др.

Как правило, в этом возрасте у подростков возникают проблемы со взрослыми, в частности с родителями. Родители продолжают смотреть на своего ребенка как на маленького, а он пытается вырваться из этой опеки. Поэтому взаимоотношения со взрослыми обычно характеризуются повышенной конфликтностью, усиливается критичность по отношению к мнениям взрослых, но при этом становится более значимым мнение сверстников. Изменяется характер отношений со старшими: из позиции подчинения подросток пытается перейти в позицию равенства. Одновременно изменяется и характер взаимоотношений со сверстниками, появляется потребность в общении с целью самоутверждения, что в неблагоприятных условиях может привести к различным формам отклоняющегося поведения; повышенный интерес к вопросам интимной жизни человека, что может приводить к асоциальным нарушениям сексуальной жизни подростка.

У подростка формируется чувство взрослости, которое проявляется через стремление к независимости и самостоятельности, протест против желания взрослых «поучить» его. Подросток в этом возрасте нередко выбирает для себя кумира (герой фильма, сильный взрослый, герой передачи, выдающийся спортсмен и др.), которому он пытается подражать: его внешнему облику, манере поведения. Внешность для подростка имеет очень большое значение. Необычная прическа, серьга, а то две и три

в ушах, рваные джинсы, яркая косметика и другие атрибуты дают подростку возможность отделить себя от других, утвердиться в группе детей.

Все это происходит на фоне изменения эмоционально-волевой сферы. У подростка проявляется эмоционально выраженное стремление познания окружающей действительности, стремление к общению со сверстниками, потребность в дружбе на основе общих интересов и увлечений. У подростка формируются умения самообладания, самоуправления своими мыслями и поступками, развиваются настойчивость, упорство, выдержка, терпение, выносливость и другие волевые качества.

Значительно изменяются интересы подростка по сравнению с ребенком младшего возраста. Наряду с любознательностью и стремлением к творческой деятельности, для него характерна разбросанность и неустойчивость интересов.

Таким образом, можно выделить характерные особенности подросткового возраста: эмоциональная незрелость, недостаточно развитое умение контролировать собственное поведение, соразмерять желания и возможности в удовлетворении своих потребностей, повышенная внушаемость, желание самоутвердиться и стать взрослым.

Подросток — это еще недостаточно зрелый и недостаточно социально возмужалый человек, это личность, находящаяся на особой стадии формирования ее важнейших черт и качеств. Стадия эта пограничная между детством и взрослостью. *Личность еще недостаточно развита, чтобы считаться взрослой, и в то же время настолько развита, что в состоянии сознательно вступить в отношения с окружающими и следовать в своих поступках и действиях требованиям общественных норм и правил.*

Подросток способен принимать продуманные решения, совершать разумные поступки и нести за них нравственную и правовую ответственность. Следует особо выделить, что подросток — лицо, вступившее в период правовой ответственности за свои действия и поступки. И хотя закон, учитывая особенности социально-психологического развития несовершеннолетних, устанавливает для него ограниченную ответственность, можно считать *старший подростковый и юношеский возраст как характеризующийся личностной ответственностью.*

Типы девиаций. Подростков, чье поведение отклоняется от принятых в обществе правил, норм поведения, часто называют *трудными* или *трудновоспитуемыми*.

Под трудновоспитуемостью понимается сопротивление педагогическим воздействиям, которое может быть обусловлено

самыми разнообразными причинами, связанными с усвоением некоторых социальных программ, знаний, навыков, требований и норм в процессе целенаправленного обучения и воспитания.

Трудновоспитуемость подростка, несоблюдение им норм и правил, установленных в обществе, в науке, рассматривается через явление, которое называется *девиация*.

Девиация (отклонение) является одной из сторон явления изменчивости, которое присуще как человеку, так и окружающему его миру. Изменчивость в социальной сфере всегда связана с деятельностью и выражается в поведении человека, которое представляет взаимодействие его с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью человека. Как уже было сказано, поведение может быть нормальное и отклоняющееся.

Нормальное поведение подростка полагает взаимодействие его с микросоциумом, адекватно отвечающее потребностям и возможностям его развития и социализации. Если окружение ребенка способно своевременно и адекватно реагировать на те или иные особенности подростка, то его поведение всегда (или почти всегда) будет нормальным.

Отсюда *отклоняющееся поведение* может быть охарактеризовано как взаимодействие ребенка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам.

Очевидно, что отклоняющееся поведение является одним из проявлений *социальной дезадаптации*. Говоря о детско-подростковой дезадаптации, необходимо уточнить категории детей, которые подвержены этому процессу:

- дети школьного возраста, не посещающие школу (в нашей стране их около 7%, т. е. примерно 1,5 млн);
- дети-сироты, общее число которых превысило 500 тыс.;
- социальные сироты; действительность такова, что в силу ограниченности мест в детских домах, дети месяцами ждут очереди для помещения их в детский дом, живя с родителями, лишенными родительских прав, не имея нормальной еды, одежды, подвергаясь физическому, психическому, сексуальному насилию;
- подростки, употребляющие наркотики и токсические средства;
- подростки сексуально распущенного поведения;
- подростки, совершившие противоправные действия; по официальным данным, их число среди детей и подростков растет в два раза быстрее, чем среди взрослых.

Девиации включают в себя девиантное, делинквентное и криминальное поведение.

Девиантное поведение — один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп. То есть этот тип поведения можно назвать антидисциплинарным. Типичными проявлениями *девиантного поведения* являются ситуационно обусловленные детские и подростковые поведенческие реакции, такие как: демонстрация, агрессия, вызов, самовольное и систематическое отклонение от учебы или трудовой деятельности; систематические уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм детей и подростков; ранняя наркотизация и связанные с ней асоциальные действия; антиобщественные действия сексуального характера; попытки суицида.

Делинквентное поведение, в отличие от девиантного, характеризуется как повторяющиеся асоциальные проступки детей и подростков, которые складываются в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или недостижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность.

Выделяются следующие *типы делинквентного поведения*:

- агрессивное-насильственное поведение, включая оскорбления, побои, поджоги, садистские действия, направленные, в основном, против личности человека;
- корыстное поведение, включая мелкие кражи, вымогательство, угоны автотранспорта и другие имущественные посягательства, связанные со стремлением получить материальную выгоду;
- распространение и продажа наркотиков.

Делинквентное поведение выражается не только во внешней, поведенческой стороне, но и во внутренней, личностной, когда у подростка происходит деформация ценностных ориентаций, ведущая к ослаблению контроля системы внутренней регуляции.

Криминальное поведение определяется как противоправный поступок, который по достижению возраста уголовной ответственности служит основанием для возбуждения уголовного дела и квалифицируется по определенным статьям уголовного кодекса. Криминальному поведению, как правило, предшествуют различные формы девиантного и делинквентного поведения.

Негативные формы девиаций являются социальной патологией: пьянство и алкоголизм, токсикомания и наркомания, проституция, суицид, правонарушения и преступность. Они дез-

организуют систему, подрывают ее основы и наносят значительный ущерб, в первую очередь, личности самого подростка.

Необходимость в регулировании поведения людей всегда будет оставаться актуальной, так как существует неразрешимое противоречие между потребностями человека и возможностями их удовлетворения. Стремление к удовлетворению материальных или духовных потребностей является тем внутренним мотивом, который побуждает людей с недостаточно развитой социальной ориентацией к поступкам и действиям, не соответствующим общепринятым нормам поведения. Также факторами отклоняющегося поведения могут стать психологическая невосприимчивость личности к установленным обществом социальным нормам или генетическая предрасположенность к отклонениям.

В зависимости от типа нарушаемой нормы отклоняющееся поведение классифицируется по следующим характеристикам:

- видам преступления (уголовные, административные) и аморальных поступков (пьянство, проституция);
- уровню или масштабности отклонения, когда принято говорить об индивидуальном или массовом отклонении;
- внутренней структуре отклонения, когда отклонение связывают с принадлежностью к той или иной социальной группе, половозрастными особенностями;
- ориентированности отклонения на внешнюю среду (семейные ссоры, насильственные преступления и др.) или на самого себя (суицид, алкоголизм и др.).

Причины девиантного поведения подростков. Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии.

Мы уже рассматривали, что человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды, воспитания, собственной практической деятельности человека. Можно выделить основные факторы, обуславливающие девиантное поведение несовершеннолетних.

Биологические факторы выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребенка, затрудняющих его социальную адаптацию. Причем здесь речь идет, конечно, не о специальных генах, фатально обуславливающих девиантное поведение, а лишь о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической коррекцией требуют также и медицинской. К ним относятся:

- *генетические*, которые передаются по наследству. Это могут быть нарушения умственного развития, дефекты слуха и

зрения, телесные пороки, повреждения нервной системы. Данные поражения дети приобретают, как правило, еще во время беременности матери в силу неполноценного и неправильного питания, употребления ею алкогольных напитков, курения; заболеваний матери (физические и психические травмы во время беременности, хронические и соматические инфекционные заболевания, черепно-мозговые и психические травмы, венерические заболевания); влияния наследственных заболеваний, а особенно наследственности, отягощенной алкоголизмом;

- *психофизиологические*, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды, новых видов энергии, приводящих к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям;

- *физиологические*, включающие в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека, которые в большинстве случаев вызывают негативное отношение со стороны окружающих, что приводит к искажению системы межличностных отношений ребенка в среде сверстников, коллективе.

Психологические факторы, в которые включаются наличие у ребенка психопатологии или акцентуации (чрезмерное усиление) отдельных черт характера. Эти отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка. Дети с явно выраженной психопатией, которая является отклонением от норм психического здоровья человека, нуждаются в помощи психиатров.

Дети с акцентуированными чертами характера, что является крайним вариантом психической нормы, чрезвычайно уязвимы для различных психологических воздействий и нуждаются, как правило, в социально-медицинской реабилитации наряду с мерами воспитательного характера.

В каждый период развития ребенка, формируются некоторые психические качества, черты личности и характера. У подростка наблюдается два процесса развития психики: либо отчуждение от той социальной среды, где он живет, либо приобщение. Если в семье ребенок чувствует недостаток родительской ласки, любви, внимания, то защитным механизмом в этом случае будет выступать отчуждение. Проявлениями такого отчуждения могут быть: невротические реакции, нарушение общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость и холодность, повышенная уязвимость, обусловленные психи-

ческими заболеваниями выраженного или пограничного характера, отставанием или задержкой психического развития, разными психическими патологиями.

Характерологические подростковые реакции, такие как отказ, протест, группирование, являются, как правило, следствием эмоционально зависимых, дисгармоничных семейных отношений.

В случае несформированности системы нравственных ценностей подростка сфера его интересов начинает принимать преимущественно корыстную, насильственную, паразитическую или потребительскую направленность. Для таких подростков характерен инфантилизм, примитивность в суждениях, преобладание развлекательных интересов.

Эгоцентрическая позиция подростка с демонстрацией пренебрежительного отношения к существующим нормам и правам другого человека приводит к «отрицательному лидерству», навязыванию физически более слабым сверстникам системы их «порабощения», бравате криминальным поведением, оправдыванию своих действий внешними обстоятельствами, низкой ответственности за свое поведение.

Социально-педагогические факторы выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта; в стойкой школьной неуспешности ребенка с разрывом связей со школой (педагогическая запущенность), ведущей к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков. Такие дети, как правило, изначально бывают плохо подготовлены к школе, негативно относятся к домашним заданиям, выражают безразличие к школьным оценкам, что говорит о их учебной дезадаптации.

Учебная дезадаптация школьника проходит в своем развитии следующие стадии:

- **учебной декомпенсации** – состояния ребенка, характеризующееся возникновением затруднений в изучении одного или нескольких предметов при сохранении общего интереса к школе;

- **школьной дезадаптации** – состояния ребенка, когда наряду с возрастающими трудностями в обучении на первый план выступают нарушения поведения, выраженные в виде конфликтов с педагогами, одноклассниками, пропусков занятий;

- **социальной дезадаптации** – состояния ребенка, когда отмечается полная утрата интереса к учебе, пребыванию в школьном

коллективе, уход в асоциальные компании, увлечение спиртными напитками, наркотиками;

- **криминализации среды** свободного времяпрепровождения. Так, например, отчисление из школы детей 15-летнего возраста, что допускается Законом «Об образовании», выбрасывает детей на улицу, где они не могут легально трудоустроиться. Принимая во внимание, что такие дети, как правило, из малообеспеченных семей, можно с уверенностью утверждать, что основные и реальные способы добывания средств существования у них будут носить криминальный характер.

Важным фактором отклонений в психосоциальном развитии ребенка является неблагополучие семьи. Следует выделить определенные стили семейных взаимоотношений, ведущих к формированию асоциального поведения несовершеннолетних:

- дисгармоничный стиль воспитательных и внутрисемейных отношений, сочетающий в себе, с одной стороны, потворство желаниям ребенка, гиперопеку, а с другой – провоцирование ребенка на конфликтные ситуации; или характеризующийся утверждением в семье двойной морали: для семьи – одни правила поведения, для общества – совершенно другие;

- нестабильный, конфликтный стиль воспитательных влияний в неполной семье, в ситуации развода, длительного раздельного проживания детей и родителей;

- асоциальный стиль отношений в дезорганизованной семье с систематическим употреблением алкоголя, наркотиков, аморальным образом жизни, криминальным поведением родителей, проявлениями мало мотивированной «семейной жестокости» и насилия.

Жестоким обращением (оскорблением, пренебрежением) называют широкий спектр действий, наносящих вред ребенку со стороны людей, которые его опекают или заботятся о нем. Эти действия включают мучения, физическое, эмоциональное, сексуальное насилие, повторяющиеся неоправданные наказания или ограничения, влекущие физический ущерб для ребенка.

Жестокому обращению дети подвергаются в семье, на улице, в школе, детских домах, больницах и других детских учреждениях. Дети, которые подверглись таким действиям, лишены чувства безопасности, необходимого для их нормального развития. Это приводит к осознанию ребенком того, что он плохой, ненужный, нелюбимый. Любой вид жестокого обращения с детьми ведет к самым разнообразным последствиям, но их объединяет одно – ущерб для здоровья ребенка или опасность для его жизни и социальной адаптации.

Тип реагирования детей и подростков на жестокое обращение зависит от возраста ребенка, черт его личности, социального опыта. Наряду с психическими реакциями (страх, нарушение сна, аппетита и пр.), наблюдаются различные формы нарушения поведения: повышение агрессивности, выраженная драчливость, жестокость или неуверенность в себе, робость, нарушение общения со сверстниками, снижение самооценки. Для детей и подростков, подвергшихся сексуальному насилию (или посягательству), характерно также и нарушение сексуального поведения: нарушение полоролевой идентификации, страх перед любыми видами проявления сексуальности и др. Важным представляется то, что большинство детей, переживших в детстве жестокое обращение (насилие) взрослых, склонны воспроизводить его, выступая уже в роли насильника и мучителя.

Анализ семьи и ее воздействий на психосоциальное развитие ребенка показывает, что у большой группы детей нарушены условия их ранней социализации. Часть из них пребывает в условиях стрессовых ситуаций с риском физического или психического насилия, ведущих к различным формам девиации; другие – вовлечены в преступную деятельность с формированием устойчивых форм делинквентного или криминального поведения.

Социально-экономические факторы включают социальное неравенство; расслоение общества на богатых и бедных; обнищание значительной массы населения, ограничение социально приемлемых способов получения достойного заработка; безработицу; инфляцию и, как следствие, социальную напряженность.

Морально-этические факторы проявляются, с одной стороны, в низком морально-нравственном уровне современного общества, разрушении ценностей, в первую очередь духовных, в утверждении психологии «вещизма», падения нравов; с другой – в нейтральном отношении общества к проявлениям девиантного поведения. Не удивительно, что следствием равнодушия общества, например, к проблемам детского алкоголизма или проституции, являются пренебрежительное отношение ребенка к семье, школе, государству, безделье, бродяжничество, формирование молодежных банд, агрессивное отношение к другим людям, употребление спиртных напитков, наркотиков, кражи, драки, убийства, попытки суицида.

Таким образом, девиантное поведение предстает как нормальная реакция на ненормальные для ребенка или группы подростков условия (социальные или микросоциальные), в которых они оказались, и в то же время как язык общения с социумом,

когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны.

Концепции девиаций. Рассмотренные выше предпосылки и причины девиантного поведения легли в основу разработки целого ряда различных научных концепций и теорий девиации. Основными из них являются: биологическая теория, психологическая и социологическая.

Сторонники *биологической* теории девиации рассматривают отклонение поведения от принятой в обществе социальной нормы в связи с биологическим складом индивида. В XIX в. итальянский врач Ч. Ломброзо обнаружил связь между криминальным поведением человека и определенным физиологическим строением его организма. Так, определяя криминальный тип поведения преступника, он выделяет следующие характерные черты: выступающая нижняя челюсть, реденькая борода, пониженная чувствительность к боли.

Известный американский психолог и врач У.Х. Шелдон позднее определил физиологический тип человека, склонного к девиации. По его мнению, таким является «мезоморфный тип» со следующими эпитетами строения организма: «тяжелый», «мускулистый», «атлетический».

В *психологических* и *психиатрических* концепциях акцент делается на личностные факторы человека. Тщательные исследования показали, что сущность девиации нельзя объяснить только лишь на основе какой-то одной психологической черты или комплекса. В 1950 г. Шуэслер и Крессли пытались доказать, что преступникам присущи особые психологические черты, которые не свойственны законопослушным гражданам, однако их попытки потерпели неудачу. Из этого был сделан вывод, что, вероятно, девиация возникает в результате сочетания психологических и социальных факторов.

С точки зрения ролевых теорий, ребенок в процессе социализации должен овладеть наиболее значимыми для него ролями, но если этот процесс нарушен, может начать работать компенсаторный механизм. Ребенок все равно будет овладевать ролями, но уже не социальными, а антисоциальными, например: вор, наркоман, хулиган, драчун и др., которые характеризуются определенными атрибутами.

Освоение роли будет происходить в несколько этапов. Вначале ребенок получает определенные сведения о данной роли, ее правах и обязанностях, узнает разнообразные формы отклоняющегося поведения, способы выяснения отношений, механизм решения спорных вопросов. Далее следует этап принятия

этой роли, когда происходит ее осознание и в нее вкладывается личностный смысл.

Затем идет проигрывание выбранной для себя роли. Здесь очень важно получить одобрение товарищей, чтобы почувствовать себя в этой роли комфортно. От реакции окружающих во многом зависит, будет ли противоправный поступок усилен вниманием, одобрением, похвалой сверстников, либо не получит такого подкрепления и подвергнется осуждению. В этом случае вероятность повторного проявления подобного противоправного поступка значительно снизится. Для подростка, первый раз пробующего алкоголь или наркотики, на первом месте стоит не познание их вкуса или влияния на человека, а стремление ощутить себя среди своих, избавиться от чувства изолированности и беспокойства.

Последним этапом принятия роли, является закрепление за собой выбранной роли, например, «козла отпущения», «тайного мстителя», «грубияна» и др. на психологическом (когда ребенок точно знает, какие эмоции сопровождают данную роль и каким образом надо их регулировать) и межличностном (когда выстраиваются определенные типы взаимоотношений между детьми, играющими разные роли, подобно тому, как актеры играют в одном спектакле) уровнях.

Немаловажным элементом социальных отклонений является отношение самой личности к совершенным ею нарушениям. В большинстве своем это отношение носит самооправдательный характер, в чем проявляется самозащитная реакция организма. Социальными психологами доказано, что подросткам с отклоняющимся поведением свойственно стремление к самодовольствованию психологической потребности в оправдании своих поступков и действий, какими бы опасными они ни были. Причем вследствие прогрессирующей деградации личности мотивация поступков снижается и утрачивается, что приводит к полной потере свойственного человеку стремления к признанию и успешности. Первичная девиация (первоначальное нарушение социальных норм) переходит во вторичную, а затем к построению девиантной карьеры – процессу восхождения от слабых форм девиации к сильным, например, от бытового пьянства к совершению уголовного преступления.

Принятие на себя роли девианта может привести ребенка к социальной изоляции, затем следует этап формирования девиантной структуры личности, которая определяется девиантным самосознанием, не позволяющим (или ограничивающим) ребенку овладеть положительными социальными ролями и полезными видами деятельности.

Социологические концепции пытаются учесть в девиации социальные и культурные факторы, влияющие и определяющие поведение человека в обществе. Впервые социологическое объяснение сущности девиации было предложено Э. Дюркгеймом, который разработал теорию аномии (от греч. *аномос* – беззаконный, безнормный, неуправляемый). Под аномией он понимал такое состояние общества, при котором отсутствует четкая регуляция поведения людей вследствие отсутствия в обществе всяческих норм и ценностей (старые себя изжили, а новые еще не приняты). В таких условиях наблюдается равнодушие, отчужденность, недоверие людей друг к другу, теряется стабильность института семьи, выражается полное безразличие к деятельности государства. Лишенные целей и смысла жизни, люди становятся подверженными стрессу и тревожности, что приводит к различным формам отклоняющегося поведения.

Главная мысль Э. Дюркгейма сводилась к тому, что в основе стабильного функционирования общества лежит феномен социальной солидарности, а всякие отклонения от него есть социальная дезорганизация, являющаяся причиной девиантного поведения. Собрав обширный фактический материал, он доказал, что число самоубийств в разных социальных группах неодинаково: у католиков их меньше, чем у протестантов. Объяснение этому явлению было дано такое: чем выше уровень сплоченности, солидарности социальной группы, тем ниже уровень самоубийств. Горожане и протестанты были более разобщены и индивидуалистичны, нежели сельчане и католики, которые жили общинами с очень развитыми коллективными формами взаимопомощи.

Р. Мертон в 1938 г. внес некоторые изменения в теорию Э. Дюркгейма. По его мнению, возникновение девиации происходит в результате разрыва между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами достижения таких целей, как, например, не все люди в силу определенных социально-экономических причин могут получить высшее образование или престижную работу, а уровень развития общества требует высококвалифицированных специалистов. Та часть населения, которая не может получить требуемый уровень образования, начинает удовлетворять свои образовательные потребности, но уже, например, в криминальной среде.

Так, структура индивидуального отклоняющегося поведения состоит из поступка, мотивов и целей. Начальным звеном девиантного поведения является изменение ценностных ориентаций в различных слоях населения и социальных группах, что обусловлено реальными социально-экономическими условиями

функционирования общества. Если в нашем обществе еще недавно главенствовали такие ценности, как труд на общее благо, дружба, взаимопомощь, семья, патриотизм и др., то теперь им на смену пришли стяжательство, культ денег, разгульный образ жизни, эгоцентризм и т. п. Следовательно, в обществе имеют место расхождения между провозглашенными ценностями и реально существующими; между намечаемыми целями и теми возможностями, которые существуют для их реализации.

Искажения в системе ценностей большей частью ведут к разложению социальных институтов. Например, нарушения в работе институтов юстиции – суда, прокуратуры, пенитенциарной системы – ведут к разложению аппарата власти, порождают аморализм, безверие в правосудие, апатию и агрессивность. Возникает «двойная мораль», при которой противоречивые нормы используются одним и тем же лицом или социальной группой для разных целей и в разных противоположных ситуациях. Это проявляется в деятельности некоторых представителей власти, политиков, бизнесменов и др. Общественные нормы предписывают «не укради», а государство ограничивает возможность использовать законные пути для получения средств к существованию, что заставляет определенную часть населения нарушать социальные нормы, допускать социальные отклонения. Возникает «теневое нормотворчество», своеобразная «мораль преступного мира». Отсюда явное противоречие между потребностью субъекта в выходе из конфликтной ситуации и невозможностью сделать это социально приемлемым, легальным путем.

Культурологические теории (Селлин, Миллер, Сутер-Ленд) считали, что причина девиации – в конфликтах между нормами господствующей культуры и нормами субкультуры, складывающейся в той или иной социальной группе.

Теория стигматизации (клеймения), представителем которой был Ч. Беккер, считала, что девиация – это «клеймо», которое группы, обладающие властью, ставят на поведении менее защищенных групп или отдельного человека.

Радикальная криминология (Турк, Квинни, Янг, Тэйлор) отстаивали позицию, что девиация – это результат противодействия нормам капиталистического общества.

Новейшие теории девиации делают акцент на характере общества и стремятся выявить, в какой мере оно заинтересовано в создании и сохранении девиации, делая акцент на исправлении не какого-то конкретного человека, а всего общества.

Изучение механизмов социальных отклонений показывает, что факторами, предопределяющими отклонение от социальных норм, являются: уровень сознания, нравственности, разви-

тость в обществе системы социальных регуляторов поведения человека и сформированное отношение общества к людям, нарушающим нормы морали и права.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте особенности подросткового возраста, влияющие на формирование отклонений от принятых норм.
2. Раскройте сущность понятий «девиантное поведение», «делинквентное поведение», «криминальное поведение».
3. Назовите и обоснуйте основные причины девиантного поведения несовершеннолетних.
4. Назовите основные идеи биологических, психологических и социальных теорий девиации.

Литература

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1993.
3. Бестужев-Лада И.В. Факторы риска. М., 1989.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986.
5. Леви В.Л. Нестандартный ребенок. М., 1983.
6. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М., 2002.

АЛКОГОЛИЗМ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

*Проблема и особенности детского алкоголизма.
Причины и последствия детского алкоголизма. Уровни
вовлеченности детей в употребление спиртных напитков.
Социально-педагогическая деятельность с детьми,
склонными к алкоголизму.*

Проблема и особенности детского алкоголизма. Детский алкоголизм является сегодня одной из серьезнейших социально-педагогических проблем. Эта проблема имеет глубокие культурные, политические и социально-экономические корни, и для принятия эффективных мер ее преодоления необходимо знать историю этой проблемы.

Употребление спиртных напитков началось свыше восьми тысяч лет назад. Открытие арабским химиком и врачом Альбуказисом Коза этилового спирта — продукта брожения различных растительных веществ — повлекло за собой распространение и употребление этого вещества.

Изобретение водки относят к VI в., и оно приписывается монахам-бенедиктинцам, которые распространили этот напиток во всей системе существующих монастырей.

На Руси употребление спиртных напитков началось с момента создания Киевского государства и было развито среди всех слоев населения: князей, бояр, духовенства, простого люда, но приготовление и продажа спиртных напитков находились в руках князей и высших сословий.

Ни робкие начинания Иоанна Калиты по предупреждению народного пьянства, ни потопление кабатчиков в Волхове Василием III, ни жесткие постановления Стоглавого Собора при Иоанне Грозном и запреты на торговлю спиртным Бориса Годунова, ни уничтожение кабаков Екатериной II, ни возникновение обществ трезвости и антиалкогольного движения не привели ни к исчезновению спиртных напитков, ни к исчезновению самой проблемы алкоголизации населения.

Этому способствовал ряд причин. Во-первых, пьянство как социальное явление отвлекает народ от существующих в обществе проблем. Во-вторых, торговля спиртным приносила и приносит

ощутимую прибыль государству. Производство алкоголя всегда было и остается одной из ведущих отраслей промышленности и экспорта любой страны.

Производство и потребление алкоголя в нашей стране постоянно растет. Так, по подсчетам статистиков, в 1980 г. по сравнению с 1950 г. оно выросло в 10,4 раза. И это без учета «домашних вин», самогона и других спиртосодержащих жидкостей, потребление которых, по мнению социологов, составляет 100% к алкоголю, произведенному государством. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, потребление алкоголя свыше 8 литров на душу населения в год ведет к изменению генофонда нации, так как детей с психическими и физическими отклонениями от нормы при таком положении рождается больше, чем здоровых. Особенно тревожным фактором является раннее приобщение и быстрое привыкание к спиртному детей и подростков.

Особую тревогу вызывает приобщение подростков к пиву, которое, по сути, является алкогольным напитком. Широкая реклама пивных напитков в СМИ, доступность приобретения пивных напитков в каждом киоске, приобщает учащихся к употреблению этого напитка. Можно наблюдать такую картину, что школьники в большую перемену покупают пиво, пьют его и «закусывают» сигаретой.

Существует несколько определений алкоголизма. С медицинской точки зрения *алкоголизм* — это хроническое заболевание, характеризующееся неодолимым влечением к спиртным напиткам. С социальных позиций *алкоголизм* — форма девиантного поведения, характеризующаяся патологическим влечением к спиртному и последующей социальной деградацией личности.

Начальная стадия развития алкоголизма, отличающаяся особым болезненным состоянием человека, которое развивается в результате неумеренного и систематического употребления спиртных напитков, называется *пьянством*.

Особенность пьянства и алкоголизма как форм отклоняющегося поведения состоит в том, что эти явления предопределяют взаимосвязанные с ними другие социальные отклонения: преступность, правонарушения, социальный паразитизм, аморальное поведение, самоубийства.

О детском алкоголизме говорят в том случае, когда его признаки впервые появляются до достижения ребенком возраста 18 лет.

У детей алкоголизм, в отличие от взрослых, имеет ряд характерных особенностей:

— быстрое привыкание к спиртным напиткам. Если у взрослого человека переход от пьянства к алкоголизму занимает

5-10 лет, то у ребенка формирование хронического алкоголизма происходит в 3-4 раза быстрее. Это объясняется анатомо-физиологическим строением детского организма. Мозговая ткань ребенка, в отличие от взрослого, богаче водой и беднее белком. В воде алкоголь хорошо растворяется и усваивается организмом, только 7% его выводится легкими и почками. Остальные 93% действуют как яд, оказывая разрушительное действие на все органы и системы и вызывая быстрое привыкание организма к этому яду;

- злокачественное течение болезни. Это объясняется тем, что в подростковом и юношеском возрасте организм находится в стадии формирования, и устойчивость центральной нервной системы к действию алкоголя снижена, вследствие чего происходят глубокие и необратимые процессы ее разрушения;

- принятие ребенком больших доз алкоголя. Это связано с тем, что принятие алкоголя детьми не одобряется обществом, поэтому подростки, как правило, пьют тайком, обычно без закуски, принимая всю дозу одномоментно;

- быстрое развитие запойного пьянства. Для подростков становится нормой пить по любому поводу, при этом в состоянии легкого опьянения они начинают чувствовать себя неуверенно. Более того, трезвость становится для них странным состоянием. Поэтому характерно стремление к полному опьянению - только в этом случае выпивка расценивается как удачная, полноценная;

- низкая эффективность лечения. У широкого круга подростков употребление алкоголя включается в структуру потребностей, о чем свидетельствуют: высокий уровень распространенности употребления спиртных напитков среди опрошенных несовершеннолетних и их товарищей; высокая активность (в том числе и противоправная) в поисках алкогольных напитков или средств для их приобретения; широкий набор поводов для употребления алкоголя; систематическое употребление алкогольных напитков.

Пьянство среди несовершеннолетних тесно связано с их отклоняющимся поведением. В основе этой связи лежит самая главная для подростков опасность алкоголизма - он резко ослабляет *самоконтроль*. Взаимосвязь пьянства и преступности несовершеннолетних проявляется в нескольких отношениях:

- большинство преступлений несовершеннолетних совершается в нетрезвом состоянии (22% краж личной собственности, 76% хулиганских действий, 61% изнасилований, 56,6% разбоев). Наиболее часто в состоянии опьянения совершаются насильственные (агрессивные) преступления. Это обусловлено

тем, что опьянение снимает действующие в обычных условиях навыки социально одобряемого поведения;

- многие преступления совершаются с целью добычи спиртного или средств для его приобретения (40,5% подростков, осужденных за имущественные преступления, совершили хищение для приобретения спиртных напитков);

- пьянство способствует формированию у несовершеннолетних мотива и умысла на совершение многих преступлений (в криминологии даже имеется термин «пьяная» мотивация);

- пьянство способствует созданию криминальной ситуации;

- пьянство выступает как средство приобщения несовершеннолетних к группе сверстников с антиобщественным поведением;

- пьянство является способом вовлечения несовершеннолетних в преступную деятельность, организаторами которой выступают взрослые.

Причины и последствия детского алкоголизма. К проблеме детского алкоголизма обращались многие исследователи - представители разных наук: медики, педагоги, психологи, которые выделяли причины алкоголизма у детей, а также его последствия.

Представим причины и последствия алкоголизма для детей согласно их возрасту в виде таблицы:

Таблица

Причины и последствия детского алкоголизма

Возрастной период	Причины	Последствия
Раннее детство 0 - 3 года	1. Пьяное зачатие 2. Потребление алкоголя в течение первых 3-х месяцев беременности. 3. Потребление алкоголя в период кормления грудью	Эпилепсия, слабоумие. Аномалии физического развития. Аномалии психического развития
Дошкольный и младший школьный возраст 3-9 лет	1. Педагогическая неграмотность родителей. 2. Семейные алкогольные традиции	Алкогольное отравление организма. Формирование интереса к спиртному

Возрастной период	Причины	Последствия
Подростковый и юношеский возраст 9–18 лет	1. Неблагополучие семьи.	Формирование влечения к алкоголю.
	2. Самоутверждение.	Формирование привычки к употреблению спиртных напитков.
	3. Позитивная реклама в средствах массовой информации.	Выработка стереотипа алкогольного поведения.
	4. Незанятость свободного времени.	Совершение противоправных действий в состоянии алкогольного опьянения.
	5. Отсутствие знаний о последствиях алкоголизма.	Необдуманность совершения противоправных действий в состоянии алкогольного опьянения.
	6. Психологические особенности личности.	Использование алкоголя в качестве допинга, устраняющего психологические проблемы.
	7. Уход от проблем	Алкогольная зависимость

Из приведенной таблицы видно, что приобщение к спиртным напиткам детей и подростков наиболее интенсивно проходит в трех возрастных периодах: раннего детства, дошкольного и младшего школьного возраста, подросткового и юношеского возраста.

Рассмотрим последовательно каждый из трех периодов.

Первый период – раннее детство, в котором алкоголизация детей носит неосознанный, произвольный характер. Этому способствуют следующие основные причины: пьяное зачатие, употребление алкоголя в период беременности и кормления грудью, что ведет к аномалиям физического и психического развития ребенка.

Об отрицательном влиянии пьянства родителей на потомство знали еще в глубокой древности. Греческая мифология повествует, что богиня Гера родила от опьяневшего Зевса хромого бога Гефеста.

Определенный интерес представляют произведения философов и врачей древности. Так, например, основоположник античной медицины Гиппократ виновниками идиотизма, эпилепсии

и других нервно-психических заболеваний считал родителей, употребляющих алкоголь в день зачатия. В Швейцарии в начале XIX в. были обследованы более 8 тыс. детей-идиотов, содержащихся в специальных домах-приютах. Оказалось, что все они зачаты родителями в период свадеб, карнавалов и других празднеств, сопровождающихся потреблением алкоголя.

Накопленные наукой данные показывают, насколько тяжелы последствия употребления спиртного беременной женщиной, так как при этом происходит непосредственный контакт развивающегося плода с алкоголем. Снабжение плода всем необходимым, как известно, идет через плаценту, которая обладает к тому же и защитной функцией; однако способностью задерживать яды, в том числе и этиловый спирт, плацента не обладает. Алкогольное отравление плода, особенно в первые три месяца, когда идет интенсивный процесс закладки внутренних органов и систем, приводит к различным аномалиям развития, иначе говоря, к уродствам: недоразвитию или полному отсутствию рук и ног, сращению пальцев, незаращению твердого неба, дефектам развития половых органов, уменьшению размера головы, уплотнению середины лица, короткому разрезу глазной щели и т. д.

Так как плод незащищен перед алкоголем, он не может предотвратить проникновение алкоголя в головной мозг, в результате чего наблюдается его недоразвитие, водянка или мозговые грыжи. Такие дети если и не погибают в раннем возрасте, то на всю жизнь остаются умственно отсталыми.

Второй период – дошкольный и младший школьный возраст. В этот период наиболее существенными причинами являются две – педагогическая неграмотность родителей, которая приводит к алкогольному отравлению организма, и семейные алкогольные традиции, приводящие к формированию интереса к спиртному.

Педагогическая неграмотность родителей проявляется в существующих предрассудках и заблуждениях о целебном действии алкоголя: алкоголь усиливает аппетит, излечивает малокровие, улучшает сон, облегчает прорезывание зубов. Среди родителей бытует представление, что употребление небольших доз спиртного в раннем детстве предотвращает возможность пристрастия к алкоголю в зрелом возрасте. Расплачиваются родители за свою неграмотность алкогольным отравлением детей, которое может даже привести к смертельному исходу.

Алкоголизации детей и подростков способствует алкогольное окружение, которое составляют пьющие ближайшие родственники, а также устойчивые алкогольные традиции, связанные обычно с торжественными, радостными или печальными со-

бытиями. В укоренении алкогольной традиции роковую роль играет воспитание детей в семьях в условиях систематического употребления спиртных напитков с угощением детей. Когда потребление алкоголя в семье не считается злом, приобщение детей к спиртному не вызывает беспокойства.

Восприятие и постепенное усвоение алкогольных обычаев начинается задолго до появления потребности в алкоголе. Обследование детей старшей группы детских садов показало, что они в игре с достаточной точностью копируют внешние атрибуты взрослого застолья с имитацией чоканья бокалами, тостов, качающейся походки гостей. У младших школьников неосознанно начинает формироваться представление об алкоголе, как об особом, обязательном спутнике торжеств и встреч, притягательном символе взрослой жизни.

Биологическими исследованиями доказано, что сам алкоголизм генетически не передается, передается только склонность к нему, вытекающая из особенностей характера, полученного от родителей. В развитии пьянства у детей решающую роль играют дурные примеры родителей, обстановка пьянства в семье.

Третий период — подростковый и юношеский возраст. В качестве основных причин можно назвать следующие семь: неблагополучие семьи; позитивная реклама в средствах массовой информации; незанятость свободного времени; отсутствие знаний о последствиях алкоголизма; уход от проблем; психологические особенности личности; самоутверждение. В этот период происходит формирование влечения к алкоголю, которое перерастает в привычку, приводя в большинстве случаев к алкогольной зависимости ребенка.

Алкоголь как показатель неблагополучия семьи. Нравственно-эмоциональная сторона семейных отношений — важнейшее условие нравственного развития детей. Характер этих отношений выступает в качестве главного обстоятельства благополучия или неблагополучия семьи, от которого зависит успех или неуспех семейного воспитания.

Выделяют несколько типов семей, в которых ребенок начинает употреблять спиртные напитки чаще, чем в других семьях:

1) конфликтные семьи, когда отношения между членами семьи строятся по типу соперничества, изоляции, невротического дополнения. В таких семьях искажается восприятие близких. Члены семьи приписывают друг другу преимущественно отрицательные качества и намерения. Чтобы добиться каких-либо уступок, дети начинают злоупотреблять спиртным. Реакция протеста может быть направлена и на зло, и на добро. Протест бывает активным или пассивным. При *пассивном* протесте,

вследствие несправедливого отношения к ребенку со стороны родителей, он замыкается в себе. В случае *активного* протеста дети могут убежать из дома, воровать вещи, драться;

2) десоциализированные семьи, ведущие аморальный, а в большинстве случаев антисоциальный образ жизни, с низким материальным уровнем, санитарной запущенностью, неорганизованным бытом. Такая семья активно формирует у детей агрессивно-оборонительное отношение к внешнему миру, так как все время находится в постоянном конфликте с окружающим ее социумом. В таких семьях отсутствует контроль за ребенком.

У ребенка формируется потребность скрывать алкоголизм своей семьи, переживая внутри свою неполноценность. Эти дети становятся социально изолированными. Ребенок чувствует себя в опасности в своем доме, где должен был бы чувствовать себя более защищенным. Ребенок видит несоответствие между тем, что говорят, и что делается в его семье. Так как в таких семьях очень часты ссоры, у ребенка формируется чувство вины и пониженная самооценка. Дети в алкогольных семьях могут стать жертвами сексуального оскорбления, домогательства или насилия, испытывая долгое время чувство стыда, ненависть, подавленность.

У детей и подростков в неблагополучных семьях, как правило, не развита культура общения. Отсутствие душевной близости с родителями и контактов со сверстниками из благополучных семей, некоммуникабельность приводят к поиску уличной компании, часто неоднородной по возрасту, где подростки имеют реальные возможности для самоутверждения и, прежде всего, через приобщение к алкогольным традициям компании.

Алкоголь как средство самоутверждения. Одна из причин пьянства подростков — усиленные притязания на взрослость. Потребление алкоголя в подростковом и юношеском возрасте считается символом мужественности, состоятельности. Внутренняя духовная ограниченность, неумение проявить себя в школьном коллективе обуславливают частое употребление подростками алкоголя ради самоутверждения в уличной группе товарищей. Сама по себе потребность в самоутверждении в подростковом возрасте обычна и понятна. Все дело в средствах самоутверждения. Отсутствие у пьющего подростка навыков полезной деятельности и интереса к ней приводит его к употреблению спиртного как к форме самоутверждения, влекущей за собой пагубные последствия.

Алкоголь как реклама. Привлекательность для подростков спиртных напитков усугубляется популяризацией употребления алкоголя в кино, телевизионных передачах, рекламных

роликах и проспектах. Социологи США утверждают, что для подростков, проводящих до 5 часов у телевизора, примеры пьющих кино- и телегероев – наиболее действенная форма вовлечения в пьянство. Ими подсчитано, что в самых популярных программах, идущих в Америке с 20.00 до 23.00 за каждый час показывают в среднем 7 случаев употребления алкогольных напитков. При этом положительные герои прикладываются к рюмке в 5 раз чаще, чем отрицательные¹. Такая статистика у нас не проводилась. Однако, когда смотришь некоторые сериалы по телевидению, например про «Ментов», то можно удивляться, как работают эти специалисты, если у них выпивка на работе происходит систематически.

«Польза» алкогольных напитков косвенно поддерживается некоторыми зарубежными и отечественными произведениями литературы и кино, где поэтизируется состояние опьянения. В них молодежи навязывается мысль, что в жизни взрослого человека пьяные застолья – дело обыденное и непредосудительное.

Алкоголь как времяпрепровождение. В связи с резким уменьшением числа внешкольных детских и юношеских учреждений, падением престижа деятельности общественных организаций, завышенной платой за всевозможные дополнительные образовательные услуги (обучение музыке, танцам и т.д.) большинство подростков испытывает избыток свободного времени. Объединенные в компании, не занятые полезной деятельностью подростки, как правило, начинают употреблять спиртные напитки. Круг активной социальной жизни ограничивается проблемами и интересами алкогольной компании, в которой иногда можно встретить лиц, ранее судимых, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. Новый член такого микроколлектива почти обречен на прохождение обязательной программы, начинающейся с хулиганских действий в состоянии опьянения, а заканчивающейся нередко и серьезными правонарушениями.

Употребление спиртного становится патологически необходимым атрибутом времяпрепровождения, расширяется число поводов и мотивов пьянства. Употребление алкоголя становится чуть ли не основным смыслом жизни.

Алкоголь как компенсация психических отклонений от нормы. Психологической предпосылкой развития алкоголизма у детей часто становятся отклонения от нормы психического здоровья или патологии, затрудняющие социальную адап-

тацию личности. Независимо от причин появления дефекта (врожденная аномалия, заболевание психики и т.д.) у ребенка нарушаются гармоничные отношения с социумом, формируется неадекватность самооценки. Алкоголь в таких случаях является компенсирующим фактором, позволяющим сгладить имеющуюся дезадаптацию личности ребенка, обеспечить его безболезненное вхождение в группу сверстников, преодолеть скованность и робость, повысить речевую активность, проявить скрытые возможности.

В специальной литературе выделено 4 типа личности ребенка, наиболее предрасположенных к вовлечению в алкоголизацию:

- 1) дети с завышенной самооценкой, перенявшие у родителей убеждение в своей непогрешимости, находящиеся вне критики;
- 2) дети с повышенным чувством жестокости и агрессивности;
- 3) дети, не приспособленные к жизни в силу повышенной опеки со стороны родителей;
- 4) дети, подверженные депрессиям и паранойе.

Алкоголь как иллюзорная реальность. Некоторые подростки употребляют спиртное, чтобы снять с себя напряжение, освободиться от неприятных переживаний. Напряженное, тревожное состояние реально может возникнуть в связи с отчужденным положением в семье или школьном коллективе. Складывается такой стереотип поведения, когда все жизненные проблемы решаются и порождаются употреблением спиртного.

В наиболее общем виде последствия алкоголя с точки зрения наносимого им вреда можно разделить на четыре группы:

- *социально-экономические* (преждевременное оставление учебы, резкое понижение производительности труда, увеличение производственного и бытового травматизма, затраты на различные противоалкогольные мероприятия и т.д.);
- *социально-психологические* (разрыв семейных, школьных, трудовых или иных социально-положительных связей, духовное и нравственное крушение личности, ухудшение нравственно-психологического климата микросреды и т.д.);
- *криминальные* (совершение преступлений, вовлечение в преступную деятельность других лиц, создание благоприятных ситуаций, способствующих криминализации и виктимизации, т.е. становление человека жертвой в результате неблагоприятных социальных условий, и т.д.);
- *физические* (наносится вред не только здоровью конкретных людей, злоупотребляющих алкоголем, но и здоровью будущих поколений).

¹ Коробкина З.В., Попов В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи. М., 2002. С. 38.

Уровни вовлеченности детей в употребление спиртных напитков. Опираясь на исследования ученых Научно-исследовательского института физиологии детей и подростков Российской академии образования, которые провели обследование 1700 подростков в разных регионах страны, можно выделить уровни вовлеченности старшеклассников в процесс алкоголизации.

Таких уровней может быть выделено семь. Они приведены в таблице:

**Уровни вовлеченности детей
в употребление спиртных напитков**

Наименование уровня	Мотивы
Нулевой	
Начальный	• приобщиться к миру взрослых • «поступать как все»
Эпизодическое употребление алкоголя	• повысить настроение • обрести уверенность в себе • повысить коммуникабельность
Высокого риска	• повысить тонус • расслабиться • весело провести время в компании
Выраженная психическая зависимость от алкоголя	• временно уйти от реальности • повысить уверенность в себе
Физическая зависимость	• устранить плохое самочувствие вследствие предыдущей выпивки • отключиться от реальности • повысить жизненный тонус
Алкогольный распад личности	• стремление устранить болезненное состояние

Нулевой уровень характеризует несовершеннолетних, которые никогда не употребляли алкоголя благодаря личной установке на полную трезвость. Мотивы отказа от употребления спиртных напитков: убежденность в отрицательном влиянии спиртного на организм, самочувствие и поведение.

Начальный уровень характеризуется единичными или очень редкими случаями употребления спиртных напитков. Употребление алкоголя сопровождается комплексом неприятных

ощущений, переносимость спиртных напитков низкая. Мотивы употребления алкоголя следующие: приобщиться к миру взрослых, поступать как все. Эта стадия длится, как правило, 1–2 месяца.

Уровень эпизодического употребления алкоголя характеризуется знакомством с различными напитками, содержащими алкоголь. Небольшие дозы спиртных напитков вызывают эйфорию. Мотивы употребления алкоголя: повысить настроение, обрести уверенность в себе, повысить коммуникабельность. Этот период длится 3–4 месяца.

Уровень высокого риска отличается тем, что расширяется число поводов для выпивок, обычно более двух раз в месяц. Мотивы: повысить свой тонус или расслабиться, весело провести время в компании. Продолжительность этого периода 4–12 месяцев.

На этом уровне проявляется активное стремление к употреблению алкоголя, осознается его возбуждающее действие. Под действием алкоголя у подростков не только появляется повышенное настроение, но и возрастает активность, агрессивность. Устанавливаются контакты с выпивающими подростками, как правило, старше на несколько лет. Подростки обучаются скрывать состояние опьянения от взрослых. Принятие спиртного провоцируется компанией, доступностью спиртного в семье, наличием свободных денег, избытком незанятого времени. На данном этапе выявляется склонность, но еще не зависимость от алкоголя.

Уровень выраженной психической зависимости от алкоголя. Алкогольное опьянение превращается в наиболее желанное психическое состояние и используется подростками как регулятор поведения и настроения. Мотивы: временно уйти от реальности, повысить уверенность в себе. Психическая зависимость формируется в течение 1,5 лет.

На этом уровне формируется психическая зависимость от алкоголя. Изменяется суточный ритм приема спиртного. Влечение к алкоголю происходит теперь не только в вечерние часы, но и в течение всего дня, при этом суточная доля приема возрастает. При воздержании от приема спиртного подростки становятся раздражительными, возбудимыми, у них часто меняется настроение в сторону понижения, нередко проявляется конфликтность и агрессивность. Они превращаются в активных инициаторов выпивок, вовлекая в это младших детей.

Наряду с педагогическими и воспитательными воздействиями здесь необходимы медицинские меры – обращение и лечение у нарколога.

Уровень физической зависимости от алкоголя. Формируется повышенная переносимость спиртного, появляется синдром похмелья, не контролируется количество приема алкоголя. Мотивы: устранить плохое самочувствие вследствие предыдущей выпивки, отключиться от реальности, повысить жизненный тонус. Физическая зависимость формируется в течение 3–5 лет употребления спиртных напитков.

На данном уровне происходит одновременно усиление психической зависимости наряду с физической и изменение ее содержания. На этом этапе четко выражен похмельный синдром. В период похмелья отмечается тревожно-подавленное настроение, обидчивость, плаксивость, нарушение физиологических функций организма: повышенная потливость, мелкая дрожь в руках, учащенное сердцебиение. На данном уровне очень быстро формируются патологические черты личности, такие как раздражительность, вспыльчивость, злобность, агрессивность, грубость. Замедляется интеллектуальное развитие. Дети часто пропускают занятия, плохо учатся, иногда уходят из дома и бродяжничают. На данном этапе необходимо срочное стационарное лечение.

Уровень алкогольного распада личности характеризуется развитием запойного пьянства, снижением переносимости спиртных напитков, психической зависимостью от алкоголя, которая во многом перекрыта тяжелой физической зависимостью. Мотивы: стремление устранить болезненное состояние.

В этом случае также необходимо срочное стационарное лечение.

Социально-педагогическая работа с детьми, склонными к употреблению алкоголя, реализуется в виде комплекса профилактических, реабилитационных мероприятий, а также путем организации различных сфер жизнедеятельности детей.

Такая социально-педагогическая деятельность опирается на следующие принципы:

- индивидуально-личностный подход к ребенку;
- опора на положительные стороны личности ребенка;
- объективность подхода к ребенку;
- конфиденциальность.

Рассмотрим структуру социально-педагогической деятельности с детьми, склонными к употреблению алкоголя, раскрывая содержание каждого из ее компонентов.

Целью социально-педагогической деятельности с подростками, склонными к алкоголизму, является устранение негативных факторов, способствующих алкоголизации детей.

Первый фактор – *индивидуально-психический*, включающий в себя: искажение личностных черт, деформацию мотивационной сферы, несформированность навыков общения, педагогическую запущенность, задержанное психическое развитие ребенка.

Второй фактор – *индивидуально-соматический* – предполагает наличие у ребенка, склонного к алкоголизму, наследственных соматических заболеваний, ведущих к отставанию в физическом развитии.

Третий фактор – *социальный внешкольный*, включающий нарушение прав ребенка со стороны взрослых, отсутствие опеки над ребенком либо гиперопека, вовлечение ребенка в противоправные действия, низкий социальный статус семьи, неадекватные взаимоотношения в семье.

Четвертый фактор – *социальный школьный*, где в качестве составляющих включены следующие компоненты: негативно влияющий социально-психологический климат учебной группы (класса), низкий социальный статус группы.

Это основные факторы, влияющие на ребенка и ведущие к развитию у него алкогольной зависимости. Поэтому социально-педагогическая деятельность должна быть направлена на минимизацию или полное устранение факторов, осложняющих социализацию ребенка.

Цель социально-педагогической деятельности может быть реализована путем решения следующих задач:

- создание форм активной действенной социально-педагогической помощи и защиты для конкретного ребенка;
- формирование у подростка позитивных ценностных ориентаций в процессе социально-педагогической и коррекционной работы;
- вовлечение подростков в социально-полезную деятельность, формирование у него разносторонних интересов и увлечений;
- воспитание активной личности, привитие ей качеств гражданина, семьянина, формирование положительной самооценки;
- укрепление физического и психического здоровья ребенка путем осуществления комплекса медицинских, психолого-педагогических и других мероприятий;
- формирование основ правовой культуры ребенка;
- формирование навыков «выживания» в условиях кризиса современного общества.

Основным *субъектом* деятельности является социальный педагог, но, кроме того, в данном случае могут привлекаться специалист по социальной работе, валеолог, психолог и родители.

Объектом деятельности являются дети с разным уровнем вовлеченности в процесс алкоголизации.

Четвертый компонент – *функции деятельности*. Они вытекают из конкретных функций работы субъектов деятельности.

У *социального педагога* такими основными функциями являются три:

1) социально-педагогическая, заключающаяся в оказании помощи ребенку и семье в процессе социального взаимодействия, в налаживании социальных связей и отношений, создании благополучной социальной среды для развития ребенка, осуществлении контроля над ребенком;

2) социально-обучающая функция, направленная на овладение ребенком знаниями о проблеме пьянства и алкоголизма, а также необходимыми социальными умениями и навыками противостояния вовлечению в процесс алкоголизации;

3) правозащитная, предусматривающая соблюдение и защиту прав ребенка, склонного к алкоголизму.

Следующие две функции может выполнять *специалист по социальной работе*. К его компетенции могут относиться такие функции, как:

1) социально-бытовая, предусматривающая оказание необходимой помощи и поддержки семье ребенка в улучшении их быта, жилищных условий;

2) социально-экономическая, предусматривающая содействие в оказании материальной помощи семье, в которой ребенок употребляет спиртные напитки.

Валеолог – специалист, обучающий детей здоровому образу жизни, выполняет социально-медицинскую функцию, предусматривающую работу по профилактике здоровья ребенка, употребляющего спиртные напитки.

Психолог реализует социально-психологическую функцию, предусматривающую различные виды психологического тестирования, консультирования ребенка и родителей, а также коррекции межличностных отношений в значимом для ребенка социуме.

И воспитательную функцию, способствующую формированию и развитию личности ребенка, в полной мере должны реализовывать *родители* как наиболее значимые субъекты деятельности.

Следующим компонентом деятельности являются *методы*, которые зависят от специфики деятельности ее различных субъектов, возрастных особенностей ребенка, уровня его вовлеченности в процесс алкоголизации.

Методы социально-педагогической деятельности так или иначе связаны с организацией, мотивацией и осмыслением деятельности, а поскольку деятельность рассматривается и как ведущее средство формирования личности, то методами

социально-педагогической деятельности в данном случае можно назвать способы организации и осмысления деятельности, которые восстанавливают или формируют заново социально значимые качества личности подростка, склонного к алкоголизму, и способствуют преодолению проблемы алкоголизма.

Последний компонент структуры деятельности – *формы реализации методов*, которые определяются в соответствии с конкретными методами.

Таким образом, данная технология социально-педагогической деятельности может рассматриваться как комплексная, объединяющая единой концепцией деятельность разных специалистов, направленную на достижение одной цели.

Из всего многообразия функций, методов, форм, применяемых в рамках этой технологии, рассмотрим собственно содержание деятельности социального педагога с детьми, склонными к употреблению спиртных напитков, и выявим ее характерные особенности.

Можно выделить основные направления в деятельности социального педагога при работе с ребенком, склонным к алкоголизму:

1) деятельность по повышению уровня социальной адаптации ребенка, склонного к употреблению спиртных напитков, посредством его личностного развития;

2) деятельность по профилактике алкоголизма, включающую противоалкогольное обучение и воспитание детей с целью формирования у них отрицательного отношения к употреблению алкоголя;

3) деятельность по просвещению родителей с целью оздоровления семьи, ее быта и культуры взаимоотношений между ее членами;

4) деятельность по социальной реабилитации ребенка, имеющего алкогольную психическую или физическую зависимость;

5) посредническую деятельность между ребенком и окружающим его социумом по преодолению явлений дезадаптации.

Социально-педагогическая деятельность предусматривает выполнение социальным педагогом следующих основных функций.

Первая функция деятельности социального педагога – *диагностическая*, нацеленная на ликвидацию факторов риска приобщения детей к спиртному, – реализуется путем сбора информации о ребенке, склонном к употреблению спиртных напитков; изучения и оценивания реальных особенностей его личности; выявления информации о семье ребенка; изучения

источников негативного влияния на ребенка и устойчивости его к этому давлению; определения алкогольных лидеров; изучения негативных факторов, провоцирующих алкоголизацию ребенка; изучения влияния на ребенка микросреды.

Сбор информации происходит посредством опроса (устного или письменного) самого подростка, его родителей, классного руководителя, при необходимости других значимых для ребенка людей. Также применяется стандартизированное интервьюирование, наблюдение, изучение документации на семью и ребенка.

Результатом реализации этой функции является постановка социального диагноза развития ребенка, вовлеченности его в процесс алкоголизации, определение конкретных задач социально-педагогической деятельности. Ими могут быть: профилактика, коррекция, реабилитация или комплекс каких-то других мероприятий.

Вторая функция – прогностическая. Сущность ее заключается в том, что на основе поставленного диагноза разрабатывается конкретная социально-педагогическая программа деятельности с ребенком, склонным к алкоголизму, которая предусматривает этапные изменения и конечный результат социальной адаптации, коррекции или реабилитации.

Третья функция – образовательно-воспитательная, предусматривающая отбор содержания социально-педагогической деятельности, а также методов ее осуществления; определение тех социально значимых качеств, которые должны быть воспитаны у ребенка в процессе его социальной реабилитации; обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и взрослых; восполнение пробелов воспитания и образования ребенка, употребляющего спиртные напитки, формирование социальных умений и навыков, необходимых для преодоления проблемы.

Четвертая функция деятельности социального педагога – **правозащитная,** обеспечивающаяся тем, что социально-педагогическая деятельность строится на правовой основе, предусматривающей как соблюдение, так и защиту прав ребенка.

Пятая функция – организаторская. Она обусловлена тем, что социально-педагогическая деятельность с ребенком, склонным к алкоголизму, требует участия и скоординированности действий разных специалистов в зависимости от глубины проблемы; создает условия для проведения свободного времени и досуга; организации социально значимой деятельности детей, взрослых, общественности в решении задач социально-педагогической помощи, поддержки, воспитания и развития ребенка, склонного к алкоголизму.

Шестая функция – коммуникативная. Ее сущность заключается в том, что в ходе реализации социально-педагогической деятельности возникает необходимость установления множественных контактов между ее участниками с целью обмена информацией.

Седьмая функция – предупредительно-профилактическая, которая обеспечивает закрепление полученных положительных результатов и предотвращает возможность появления рецидивов пьянства и алкоголизма, что достигается социальным патронажем подопечных и оперативным реагированием в экстремальной ситуации.

В своей деятельности социальный педагог выступает в трех основных ролях:

- советника, информирующего семью о важности и возможности бесконфликтного взаимодействия родителей и детей в семье, рассказывающего о развитии ребенка, дающего социально-педагогические советы;

- консультанта, разъясняющего вопросы семейного, трудового, административного и уголовного законодательства, а также вопросы, касающиеся области психологии, педагогики, социальной педагогики; консультирует по вопросам разрешения проблемных жизненных ситуаций, по вопросам воспитания детей в семье;

- защитника, действующего в случаях нарушения прав ребенка со стороны родителей или ближайшего окружения.

Центральное место в деятельности социального педагога с детьми, склонными к употреблению алкоголя, отводится антиалкогольному воспитанию, являющемуся частью нравственного и социального воспитания и нацеленному на формирование у детей с раннего возраста отрицательного отношения к алкоголю.

Целью антиалкогольного воспитания детей, подростков и молодежи с отклоняющимся поведением является возврат их к норме. Для социальной нормы характерна социальная приспособленность (адаптация) личности, ее целостность, гармоничность, способность критически оценивать свои поступки, а также и действия окружающих, последовательность в деятельности. Именно эти черты нарушаются при злоупотреблении алкоголем и алкогольной зависимости. Именно эти нарушения должны быть в центре индивидуальной воспитательной работы.

В процессе воспитания необходимо развить разумные потребности, нагружать детей полезными делами, организовывать их деятельность, чтобы у них практически не было ничем незанятого времени.

Важно раскрыть безнравственность употребления алкоголя, в том числе и в небольших дозах. Следует делать акцент не толь-

ко и не столько на раскрытии последствий алкоголизма, сколько на безнравственности самого факта употребления алкоголя. Необходимо обращать внимание на моральный урон, который наносят пьяницы окружающим людям, родным, близким. Следует опровергнуть мнение, что употребление алкоголя – это признак взрослости и возмужания.

Основные формы работы: индивидуальная, групповая, коллективная, которые проводятся в разных микросредах – семье, школьном коллективе, компании подростка.

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что проблема алкоголизма детей – проблема комплексная, поэтому и ее решение может дать положительные результаты только при условии, что ее реализация будет осуществляться не только усилиями социального педагога, но и всех субъектов деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте толкование понятий «алкоголизм», «пьянство». В чем Вы видите особенности детского алкоголизма?
2. В чем причины детского алкоголизма? Кто в этом виноват?
3. Согласны ли Вы с утверждением, что распитие спиртных напитков в старшем школьном возрасте – сугубо личная проблема старшеклассников, не требующая вмешательства со стороны родителей и социальных педагогов?
4. Почему государство не уделяет должного внимания решению проблемы алкоголизации населения, в том числе и детей?
5. Можно ли помочь детям, имеющим стойкую алкогольную зависимость?

Литература

1. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства, алкоголизма и наркомании среди молодежи. М., 1988.
2. Еникеева Д.Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков: Учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. М., 1999.
3. Колесов Д.В. Беседы об антиалкогольном воспитании. М., 1987.
4. Левин Б.М. Социологический анализ потребления алкогольных напитков учащимися. М., 1996.
5. Муратова И.Д., Сидоров П.И. Антиалкогольное воспитание в школе. Архангельск, 1997.
6. Трудные судьбы подростков – кто виноват? М., 1991.

Глава 16

НАРКОМАНИЯ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Проблема наркомании.

Особенности подростковой наркомании.

Причины и последствия подростковой наркомании.

Проблема наркомании. Известно, что *наркомания* – это пристрастие к веществам, вызывающим состояние эйфории. Эти вещества различны как по составу, так и по действию на организм человека. Злоупотребление ими наносит вред, как индивиду, так и обществу в целом.

По статистическим данным в нашей стране число наркоманов превысило 7% и составляет более 10 млн человек. В России уже нет людей, так или иначе не сталкивавшихся с наркотиками: либо они пробовали их сами, либо их друзья, знакомые, родственники, либо им предлагали наркотики.

Печальная статистика свидетельствует о том, что число школьников и студентов, употребляющих наркотики, возрастает. Увеличивается число смертных случаев от употребления наркотиков среди населения России. Рост наркомании резко обостряет проблему СПИДа. Ежедневно во всем мире 6000 человек заболевают СПИДом, из них 70% приходят к этому через внутривенное введение наркотиков. Получили распространение «семейная наркомания» и даже приобщение родителями малолетних детей.

Ежегодно в страну ввозится более тысячи тонн наркотических средств, из них около 80 тонн только одного героина. На российском рынке уровень цен на героин, кокаин и другие наркотики существенно выше, чем в США, Европе, что делает Россию международным рынком сбыта наркотиков. И вряд ли является случайным тот факт, что именно за последние годы число наркоманов в США уменьшилось вдвое, а в России многократно возросло. Наша страна оказалась совершенно не готовой к наркотической агрессии внешнего мира.

По данным Международной организации здравоохранения в каждом школьном классе 3–4 ученика – наркоманы. Подсчитано, что каждый наркоман вовлекает в наркозависимость от 10 до 15 человек в год, значит, эта социальная болезнь прогрессирует.

Наряду с этим большая часть наркоманов больна гепатитом, СПИДом и другими неизлечимыми болезнями. Общась, они заражают окружающих людей.

В настоящее время принят ряд законов по борьбе с наркоманией, в частности, Федеральный закон «О наркотических средствах и психотропных веществах». Однако количество наркоманов не уменьшается, а продолжает расти. Чтобы понять такую сложную социальную проблему, как наркомания, необходимо:

- выяснить причины возникновения и распространения наркомании;

- выявить социальные, биологические, психологические механизмы ее возникновения и взаимодействия;

- создать социально-психологические службы, нацеленные на профилактику наркомании в школьных коллективах, неформальных объединениях и по месту жительства.

В связи с проблемами наркомании речь идет не о здоровье отдельных личностей, а о здоровье всего общества, которое не может чувствовать себя в безопасности, не найдя эффективного механизма предупреждения и лечения наркомании, организации социального контроля над ее распространением.

Несмотря на то, что злоупотребление наркотиками стало одной из важнейших мировых проблем совсем недавно – лишь в XX в., опыт употребления людьми наркотических веществ измеряется тысячелетиями. Мифы и легенды разных народов рассказывают о параллельном существовании двух миров: жестокого реального мира, в котором существует несправедливость, зло, обман, слезы, разочарования, и мира идеального, где царят доброта и любовь. И любой человек втайне мечтает хотя бы ненадолго оказаться в искусственном раю, где нет забот и тревог, печалей и проблем.

Если заглянуть вглубь истории, то надо обратиться к первобытному обществу, когда человек был более всего незащищен перед враждебностью природы, мистическими силами, происхождение которых он не мог объяснить. Лишь во сне, который длился очень недолго, человек мог обрести исполнение желаний, но, проснувшись, он вновь оказывался в одиночестве и опасности.

В силу любопытности человека ему оказалось нетрудным открыть, что природа в изобилии предлагает ему растения, которые повышают настроение, прибавляют сил, вылечивают раны, вызывают необычное состояние духа и иллюзорное исполнение желаний.

Существует гипотеза, что еще в раннем палеолите (40–10 тыс. лет до н. э.) состоялось первое знакомство человека с наркотиками. Из архивных документов известно, что шумеры, китайцы, ин-

дейцы, древние греки, сибирские племена хорошо знали действие растительных наркотиков и уже тогда, посредством магических обрядов и церемоний, пытались изменить состояние сознания.

Раннее открытие наркотиков помогло человеку установить контакт со своим подсознанием, а также облегчило ему вхождение в состояние экстаза, приносящее утешение, удовлетворение, гармонию с самим собой и окружающим миром. Употребление в первобытном обществе растений, обладающих сильными психоактивными свойствами, строго контролировалось колдунами, жрецами и шаманами. Более того, по древним обычаям наркотики употребляли только избранные и только с определенной целью, самовольное употребление наркотиков влекло за собой самое суровое наказание. Благодаря этим верованиям и запретам многие народы защитили себя в будущем от разрушающего действия наркотиков.

Позднее, были открыты лекарственные свойства растений, и в первую очередь, мака, который помогал людям переносить боль и забывать страх. Его использовали в медицинских целях шумеры, греки, арабы, ему посвящал свои произведения великий древнегреческий поэт Гомер, его восхваляли философы Геродот, Аристотель, Плиний. Народы критской цивилизации воздвигли статую богине мака и поклонялись ей; украшая ее голову надрезанными маковыми головками, из которых вытекал чудодейственный сок.

Если взять другое наркотическое вещество – гашиш, то в лечебнике китайского императора Шен-Нуна оно рассматривалось как лекарство от кашля и поноса, а в Древнем Китае его использовали как обезболивающее средство при хирургических операциях.

Древние народы использовали в религиозных целях и галлюциногенные грибы, которые представляли для них тайну, так как они рождались без зерна, появлялись после дождя. В Древней Мексике был известен гриб, который рос только во время грозы под сверканье молний, в чем первобытный человек видел сверхъестественное возрождение Бога на земле и его чудодейственное превращение. Шаманы в сибирских племенах во время ритуальных обрядов поедали мухоморы для вхождения в состояние экстаза, в котором они могли предсказать ход событий, вылечить больного, установить контакт со сверхъестественными силами для защиты племени и облегчения ему жизни в реальном мире.

Среди растений, вызывающих изменение сознания и восприятия, особое место занимает разновидность мексиканского кактуса, который использовали в медицинских и религиозных

целях. История зафиксировала массовое отравление сотен тысяч французов в 994 г. питьем, приготовленным из этого растения.

Перечисленные выше растения вплоть до XIII в. оставались основными и единственными наркотическими веществами, пока крестоносцы не привезли с Ближнего Востока опиум. В 1804 аптекарь Зертюрнер выделил первый алкалоид опиума и дал ему название «морфин» в честь Морфея, греческого бога сна. Изобретение в 1853 г. врачом из Эдинбурга Александром Будариглы для подкожных инъекций в итоге породило новые проблемы, связанные с более эффективным внутривенным введением наркотика в организм человека.

XVIII в. придал употреблению наркотиков политическую окраску, которая была связана с расширением массового употребления наркотиков с целью подчинения одного государства другому, приведшего к разрушению здоровья нации. Первое промышленное производство опиума было организовано в Бенгалии английской компанией, которая владела монополией на производство опиума в этой стране и продавала его в Китай. Когда в 1820 г. правительство Китая ввело запрет на импорт опиума, правительство Великобритании развязало первую опиумную войну, а спустя 15 лет вспыхнула вторая опиумная война, к которой уже присоединились французы и американцы. Китай проиграл войну, и, спасая страну от порабощения и инфляции, сам стал выращивать собственный опиумный мак.

Массовое употребление наркотиков в Европе началось в XIX в., и этому способствовало литературное течение того времени, когда сами авторы произведений употребляли наркотики, в основном, гашиш и опиум, входили в состояние галлюциногенных снов, в которых и писали свои произведения, описывая прелести наркотического состояния.

В начале XX в. в американской литературе получила широкое распространение пропаганда употребления марихуаны, способной изменить состояние психики и сделать духовную жизнь человека богаче. Литераторы сами на себе ставили эксперименты, описывая потом в своих произведениях впечатления, фантастические видения необычной реальности, и это все становилось достоянием гласности массового сознания людей.

В 1960 г., во время пребывания в Мексике, гарвардский психолог Тимоти Лири съел несколько галлюциногенных грибов. Переживаемые доктором ощущения привели его к мысли, что сила наркотиков способна преобразить и изменить не только личности отдельных людей, но и влиять на установление более справедливых общественных отношений. Большая часть

американской молодежи стала сторонниками идей Лири и начались массовые эксперименты с наркотиками, особенно в среде студенческой молодежи. Это являлось одновременно и формой социального протеста против бессмысленного убийства невинных людей во Вьетнаме, с которым США вели войну. Начинает зарождаться движение хиппи, среди которых врачи, философы, психологи, теологи, верящие, что наркотики могут изменить общество.

Однако трагические последствия, приводящие к гибели молодых людей, принимающих наркотики, массовые отравления, расстройства психики, заставили американское общество провозгласить новые идеи в деле употребления наркотиков. Они сводились к мысли о том, что постичь тайны своего состояния, вызванного употреблением наркотических веществ, может только подготовленный человек, обладающий знаниями медицины, психологии, философии, необходимыми для правильного восприятия и осмысления эффектов, производимых наркотиками. Поэтому ученые попытались предложить молодежи новые пути достижения необычного эмоционального состояния, такие как система медитативных упражнений, йога, музыка, а наркотики вернуть в стены научных лабораторий и психиатрических клиник для медицинских целей.

В России в послевоенный период наркомания существовала в республиках Средней Азии, в других же регионах она не имела широкого распространения. Число лиц, которые лечились от наркомании в Москве, в 1950-х гг. насчитывало в разные годы от 3 до 7 человек на один миллион населения.

Проблема наркомании начала приобретать остроту в середине 1970-х гг. Со стороны органов здравоохранения и милиции принимались некоторые довольно робкие меры, но в силу того, что проблема не стала актуальной (о ней даже не принято было говорить), общество в 1990-х гг., когда начался лавинообразный рост наркоманов, оказалось неподготовленным к решению данной проблемы.

Истоки российской наркоманы кроются в бездействии власти, которые в 1991 г. открыли Россию для наркотиков, отменив уголовную и административную ответственность за немедицинское потребление наркотиков. Перестали принудительно лечить даже тех наркоманов, которые были социально опасны. Не было по существу никакой антинаркотической пропаганды, в то же время на экранах телевизоров бурно начала развиваться реклама наркотической субкультуры. Стал открытым Интернет и другие информационные сети, где можно было получить уроки по изготовлению наркотического зелья.

Поскольку разного рода психоактивных веществ очень много, важно понимать, какие из них относятся к наркотикам и что понимается под наркоманией.

Наркотиком считается каждое вещество растительного или синтетического происхождения, которое при введении в организм может изменить одну или несколько его функций и вследствие многократного употребления привести к возникновению психической или физической зависимости.

Под **наркоманией** понимается употребление наркотиков или приравненных к ним веществ без медицинских показаний. Понятие наркомании в *социально-медицинском аспекте* охватывает два вида употребления наркотиков: *неболезненное*, когда наркоман имеет возможность по своему желанию прекратить потребление наркотиков; *болезненное*, когда наркоман по своей воле прекратить потребление наркотиков уже не в состоянии.

Неболезненный прием наркотиков часто сопровождается неприятными ощущениями: головокружениями, тошнотой, слабостью, галлюцинациями, бредом. Это удерживает некоторых детей от дальнейшего их приема. У тех же, кто продолжает прием наркотиков, возникает влечение к ним, называемое в науке *абстиненцией* (наркотическим голодом) и ведущее к тяжелым душевным и физическим страданиям, желанию чаще принимать и увеличивать дозы. Это в медицине классифицируется как болезнь, где наркоман становится рабом своей привычки, и без медицинской помощи почти никому не удается вырваться из этого порочного круга.

Наркомания — это следствие насильственного слома сложившихся устоев жизни. К наркомании приводят разрушение социальной сферы жизнедеятельности населения, нестабильность в обществе, глубокое социальное расслоение, нищета, безработица, беспризорность и другие социальные болезни общества.

В мире известно более 500 наркотических средств, из них 100 наркотиков и около 50 психотропных препаратов, обладающих наркотическими свойствами, зафиксированными в международных документах.

Существует несколько *классификаций наркотиков*, но все они носят медицинский характер. В самом общем виде различают следующие виды наркотических веществ:

1. Анальгетики (морфин, кодеин, опиумный мак, героин и др.), которые применяются в медицине как болеутоляющее средство, оказывая тормозящее действие на центральную нервную систему. Для человека достаточно 7–12 уколов морфина, чтобы он стал наркоманом, а героин в восемь раз активнее морфина.

2. Депрессанты — лекарственные препараты, используемые в медицине как снотворное, успокаивающее средство, анестезия,

а при немедицинском использовании эти средства вызывают состояние опьянения. К ним относят алкоголь, барбитураты и транквилизаторы.

3. Стимуляторы (никотин, кофеин, кокаин и др.) оказывают возбуждающее влияние на центральную нервную систему, вызывают повышение умственной и физической активности, ощущение бодрости, прилива сил, уверенности в себе.

4. Галлюциногены — синтетическое средство ЛСД (диэтиламид лизергиновой кислоты), мескалин (производят из бутонов кактуса), псилоцибин (получают из грибов), буфотеин (получают из яда жаб или грибов) и др. — изменяют эмоциональное состояние человека, его ощущения, восприятия вплоть до галлюцинаций. В медицине не применяется.

5. Психоделитики, получаемые из конопли, которая встречается во многих уголках мира и отличается неприхотливостью и жизнестойкостью. К психоделитикам относятся конопля, гашиш, марихуана, анаша и др., которые использовались в древности с медицинскими целями как анестезирующее средство, но сейчас практически в этом качестве не используются. В медицине их стали применять для лечения раковых заболеваний, глаукомы.

6. Ингалянты — ингаляционные средства для наркоза — закись азота, эфир, хлороформ.

Во всем мире за наркотическими и психотропными веществами установлен строгий контроль. Они назначаются и применяются под наблюдением врачей. Производство, реализация и употребление некоторых наркотиков, например, марихуаны, вообще запрещены.

Разновидностью наркомании является *токсикомания*. При токсикомании вместо наркотиков в организм вводятся различные химические вещества, в том числе не предназначенные для внутреннего применения, такие как пары бензина, средства бытовой химии и т. д.

Токсикоманы, как правило, это подростки 13–14 лет, не понимающие последствий отравления ядами своего организма. Опасность токсикомании состоит в том, что дети в результате интоксикации (отравления) организма либо погибают, либо совершают действия, ведущие к их гибели. Но если токсикоман остается жить, то воздействие ядовитых паров на детский организм приводит к необратимым последствиям: инвалидности, умственной неполноценности.

Принято различать токсикоманию, связанную:

- 1) со злоупотреблением стимуляторами;
- 2) систематическим вдыханием летучих ароматических веществ.

В первом случае токсикомания связана со злоупотреблением стимуляторами, не относящимися к наркотикам, например кофеин, алкалоиды кофеина — чай («чифирь» — концентрированная заварка чая) и кофе. Острое отравление стимуляторами вызывает кажущееся ощущение бодрости и прилива сил, ясности мышления, стремление к деятельности. При постоянном употреблении стимуляторов для получения желаемого эффекта требуются большие дозы вещества (100–200 таблеток кофеина в сутки). Длительный ежедневный прием стимуляторов вызывает истощение детского организма, и прекращение приема приводит к нетрудоспособности токсикомана. Доминирующими становятся признаки разбитости, усталости, повышенной сонливости, вялости; настроение снижено, возникают суицидальные мысли и намерения. В то же время возникает бессонница, что вынуждает токсикомана прибегать к снотворным и переходить на другой наркотик.

Принятие вроде бы безобидных стимуляторов в течение нескольких лет ведет к стойким нарушениям сна, отсутствию аппетита, снижению массы тела; нарастает конфликтность, угасает стремление к социально полезной деятельности.

Токсикомания, развивающаяся вследствие употребления различных дурманных веществ, предполагает использование легко доступных и распространенных средств бытовой химии, нитроокрасок, растворителей, средств для выведения пятен, синтетических клеев, в частности клея «Момент», и др.

Принятие данных веществ начинается, как правило, с 10 лет, и наиболее частый мотив при этом — желание не отстать от других членов группы, любопытство. Если потребность в приеме вещества появляется только в том случае, когда компания собирается вместе, говорят о групповой зависимости.

Самым распространенным способом ингаляции ароматического вещества является вдыхание паров в надетом на голову полиэтиленовом мешке, где создается повышенная концентрация вещества и в замкнутом пространстве оно не имеет возможности быстро улетучиваться, что продлевает время отравления организма. Нередко такой способ ингаляции приводит к смертельным исходам в результате тяжелого отравления или удушья.

Как правило, первая ингаляция сопровождается тошнотой, рвотой, головными болями, головокружением. Однако под влиянием группы подросток-новичок вновь и вновь повторяет прием средства, пока не достигнет желаемого результата — развития ярких, зрительных галлюцинаций. Почти все подростки нацелены на то, что при многократном вдыхании какого-либо токсического вещества наступает такая степень опьянения,

которая позволяет им «посмотреть мультики», причем эти мультики могут быть «запрограммированы, заказаны» самим подростком. Как правило, галлюцинации имеют очень естественный зрительный, а иногда и слуховой образ.

Однако систематические интоксикации организма впоследствии ведут к тому, что «мультики» начинают носить страшный и угрожающий характер (летающие гробы, скелеты, покойники, чудовища с соответствующими звуками, шумами). Под влиянием этих переживаний подростки пытаются вскрыть себе вены, выпрыгнуть из окна, совершить агрессивные действия. Кроме того, принятие одурманивающих веществ всегда ведет к нарушениям поведения, отрицательному отношению к учебе, прекращению занятий в школе или профессиональном училище.

Если рассматривать термин «наркомания» в социально-педагогическом аспекте, то можно определить, что наркомания — это форма девиантного поведения, которая выражается в физической или психической зависимости от наркотиков, постепенно приводящей детский организм к физическому и психическому истощению и социальной дезадаптации личности.

Главная опасность наркомании не столько в нанесении физиологического вреда организму, сколько в последующей деградации личности, которая наступает в 10–20 раз быстрее, чем при алкоголизме. Наркоманы перестают интересоваться учебой, школой, а потом и вовсе оставляют ее. Постепенно ослабевают и прекращаются полезные социальные связи с друзьями, школьным коллективом, педагогами, возникают сложные отношения в семье, развиваются эгоистические черты характера, лицемерие, лживость; внимание концентрируется лишь на проблеме приобретения наркотиков.

Особенности подростковой наркомании. Вопросы формирования наркотической зависимости в подростковом возрасте привлекают к себе все более пристальное внимание специалистов различных областей, так как количество подростков, втянутых в наркоманию, возрастает с каждым годом.

Кроме того, известен тот факт, что лишь незначительная часть несовершеннолетних, страдающих наркоманией, обращается за помощью самостоятельно, в то время как 5–7% от всех подростков уже имеют опыт хотя бы разового употребления наркотиков.

Эффективность профилактических мероприятий подростковой наркомании крайне низка, и одной из причин этого является недостаточное знание специфики подросткового возраста.

Подростковый возраст, как отмечалось выше, имеет свои особенности, он труден в социально-психологическом плане. У подростков ярко выражена познавательная активность и в то же время высокая социальная конфликтность. Отмечается значительная нервно-психическая неустойчивость, дисгармоничное развитие личности, низкий самоконтроль. Вместе с тем наблюдается высокая активность организма на фоне недостаточно сформированных защитных сил. В этом возрасте отсутствует внимание к своему здоровью. Подростки стремятся к самоутверждению и самостоятельности, активно добываясь этого различными способами.

Одним из важнейших факторов, влияющих на формирование личности подростка, являются подростковые поведенческие реакции:

- группирование со сверстниками;
- эмансипация - стремление выйти из-под опеки взрослых;
- чувство протеста и оппозиции - когда в ответ на излишнее «давление взрослых», подросток демонстративно начинает курить, употреблять психоактивные вещества, в том числе наркотики и алкоголь;
- имитация - копирование подростками поведения взрослых без должной критичности к некоторым его проявлениям.

Употребление наркотических веществ стало серьезной молодежной проблемой, а в течение последнего десятилетия ее уже относят к числу детских и подростковых проблем, которые характеризуются:

- массовым увеличением злоупотребления наркотическими препаратами среди детей и подростков, причем у подростков влечение к наркотику очень долго остается психическим;

- «омоложением» контингента лиц, употребляющих наркотические средства, до возраста 13-14 лет;

- переходом от «легко доступных» психоактивных веществ, какими являлись в 1980-х гг. транквилизаторы, барбитураты, препараты конопли, к таким дорогостоящим и престижным наркотикам, как кокаин, героин, «экстази». Они оказывают более разрушительное действие на организм подростков, вызывающее быстрое привыкание к наркотикам и приводящее к деградации личности, хотя есть и определенная группа подростков, которые из-за нехватки средств употребляют дешевые; «грязные» наркотики. Но и в том, и в другом случае, в отличие от взрослых, которые, пристрастившись к наркотикам, как правило, стараются использовать более мягкие наркотики (марижуану, алкоголь), молодежь стремится к наркотическим веществам сильного действия, когда наркотическое опьянение не расслабляет, а имеет двигательную активную окраску;

- распространением более опасных форм употребления наркотических веществ (например, внутривенные инъекции) в группе; симптомом наркотической зависимости подростка становится прием наркотического вещества в одиночку;

- удовлетворением любопытства подростка относительно действия наркотического вещества; познанием приносящего удовольствие, нового, волнующего и таящего опасность опыта, достижением чувства полного расслабления, а иногда «ясности мышления» и «творческого вдохновения». Применение наркотиков взрослыми редко диктуется любопытством. Здесь выступают другие мотивы - стремление добиться спокойствия, легкости, душевного равновесия. Возникновение чувства любопытства по отношению к наркотикам говорит о широчайшем распространении в России «наркокультуры», которая подогревает это любопытство (ведь ни у кого не возникает желания из чувства любопытства попробовать воды из уличной лужи), и недостаточной борьбе с ней государственных и общественных институтов;

- изменением социального статуса подростков, начинающих употреблять наркотические препараты. Если еще лет пять тому назад это были дети из неблагополучных семей, где ведущими были такие асоциальные факторы, как пьянство или криминальность родителей, жестокие внутрисемейные отношения, то на сегодняшний день число наркоманов пополняется подростками из благополучных семей с высоким достатком. Существующая в этих семьях финансовая свобода подростка, достаток денежных средств, невысокие морально-этические нормы приводят к формированию особой молодежной субкультуры, в которой ведущей ценностью становится свободное времяпрепровождение, а наркотики выступают атрибутом определенного стиля жизни. Престижные дискотеки, концерты рок-звезд, молодежные «тусовки» становятся теми «наркоопасными» местами, в которых свободно продаются и принимаются наркотики.

На сегодняшний день особую опасность представляет употребление таких наркотиков, как кокаин, героин, таблетки «экстази» (несмотря на достаточно высокую цену от 50 до 150 долларов США за одну дозу). Этап первых проб сменяется этапом «полинаркотизма», когда подростком начинают повторно и систематически приниматься различные наркотические препараты. Попробовав разные наркотики, подросток делает выбор, когда предпочтительными оказываются те психоактивные вещества, которые облегчают бездумную коммуникацию. Здесь уже можно говорить о переходе отклоняющегося поведения в болезнь, где за этапом выбора наступает вначале психическая, а потом и физическая зависимость от любого наркотика;

— следованием молодежной моде. Так, популярным видом молодежных развлечений становятся ночные дискотеки, которые предполагают, что молодежь будет танцевать без перерыва в течение 10 часов. Чтобы выдержать такую физическую нагрузку, молодые люди должны быть хорошо подготовлены: иметь хорошую танцевальную, физическую, силовую форму. Но не все юноши и девушки способны выдержать этот ночной марафон под оглушающую музыку. Поэтому в молодежной среде очень быстро стали распространяться психоактивные вещества «для безудержного веселья», например, наркотик «экстази», когда под действием только одной таблетки можно танцевать без перерыва, не ощущая усталости, в течение 10–12 часов. Или другое направление в моде — увлечение музыкой. Для обострения восприятия модной музыки, сексуальной расторможенности молодые люди начинают принимать психостимуляторы и психоделические вещества;

— распространением мифов о наркомании. Миф первый — «я только попробую, это не страшно и не опасно» (детям свойственно ощущать себя бессмертными и бесстрашными). Миф второй — «я в любое время могу отказаться, я не наркоман». Миф третий — «алкоголь и табак — это тоже наркотики, но человек принимает их и это является общественно одобряемым, поэтому нет ничего страшного в принятии легких наркотиков». Опасность данных мифов состоит в недооценке наркотиков, после первого же приема которых ухудшаются все компоненты здоровья — физические (биологические, экологические), генетические, социальные, психические (душевные и духовные), и этот процесс стремительного падения не останавливается.

Любой наркотической зависимости предшествует так называемое *аддиктивное поведение* — злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние, включая алкоголь и курение, до того, как сформировалась физическая зависимость от них. Аддиктивное поведение у подростков может развиваться двумя путями, первый из которых называется в медицине *полисубстантным*, а второй — *моносубстантным*.

Этапы полисубстантного поведения:

- этап первых проб, который, как правило, происходит в компании сверстников;
- этап поискового наркотизма, когда пробуются все психоактивные вещества, к которым имеется доступ;
- этап выбора предпочитаемого вещества, который завершает поиск;
- этап групповой зависимости, проявляющейся потребности в приеме наркотика в компании; за пределами группы влечение отсутствует.

Этапы моносубстантного периода:

- случайное употребление психоактивного вещества;
- эпизодический прием;
- злоупотребление;
- групповая зависимость.

Этап первого случайного или преднамеренного употребления наркотика характеризуется «знакомством» организма с наркотиками. На этом этапе ребенок употребляет наркотическое вещество только из любопытства или для поддержания общения с приятелями. Как правило, при первом приеме под наблюдением «опытных лидеров» одурманивающие вещества неприятны и болезненны для организма.

На этапе злоупотребления наркотиком происходит адаптация организма к новым условиям, определяемым постоянной наркотизацией. Из всех признаков, характеризующих возникающее на этом этапе состояние, особенно важны следующие: желание (но не неудержимое) продолжать прием наркотика в целях воссоздания его эффекта; зависимость только психического состояния данного человека от наличия или отсутствия наркотика; вредные последствия, касающиеся только самого человека. На этом этапе изменения психики происходят в виде вегетативных нарушений, понижения настроения, раздражительности.

Этап групповой зависимости — этап сложившегося привыкания, переходящего в пристрастие. В отличие от предыдущего этапа состояние наркомана характеризуется неудержимым желанием продолжать прием наркотиков и добывать их любыми средствами. Здесь можно говорить о начале органического поражения мозга (слабоумие, личностные изменения), когда подростки теряют контроль за дозой, и, оглушенные, одурманенные, доводят себя до смертельного отравления.

Причины и последствия подростковой наркомании. В докладе Всемирной организации здравоохранения о причинах наркомании говорится, что основные причины связываются, прежде всего, с особенностями характера наркомана; психическими и физическими расстройствами его организма; социально-культурным влиянием на его личность.

Соглашаясь с такой классификацией, уточним ее и рассмотрим на микро-, мезо- и макроуровнях.

1. Микроуровень

Здесь различают биологические и психологические причины.

Среди *биологических факторов* особенно выделяются:

- степень изначальной толерантности (терпимости) к наркотическому препарату, наличие патологической почвы в виде пораже-

ния головного мозга или «минимальной мозговой дисфункции». Эти нарушения могут возникнуть, например, во время беременности женщины. Известно, что примерно с 1960-х гг. в практику родовспоможения широко вошла стимуляция родовой деятельности. Стала использоваться практика регулируемых родов (остановка родов в ночное время и стимуляция в дневное), роженицам стали активно вводить вещества с психоактивным действием: транквилизаторы, антигистаминные препараты и др., что неизбежно ведет к различным мозговым дисфункциям плода;

- природа наркотического вещества, которым злоупотребляет подросток, а также способ его введения;

- потребности в принятии наркотика, которые вызваны чувством голода, усилением половой потенции, хроническим переутомлением организма, болезнью, когда провоцируется употребление «спасительных доз наркотиков». Соматические заболевания, требующие принятия «успокоительных» или «сняющих боль» препаратов, ведут к возникновению лекарственной зависимости, превращающей больного в наркомана.

Психологические факторы включают в себя:

- привлекательность на психическом уровне возникающих ощущений и переживаний;

- стремление к самоутверждению;

- отсутствие устойчивых, позитивно ориентированных социальных интересов;

- расстройства психики неорганической природы, такие как социальный стресс, период полового созревания, разочарования, крушение жизненных интересов, страх и тревога. Субъективная причина неудовлетворенности жизнью рассматривается в связи самыми различными обстоятельствами: личными трудностями, недостатками социально-культурной сферы, не обеспечивающей условия для проведения свободного времени, что особенно важно для подростков, социальной несправедливостью, неустроенностью быта, неудачами в учебе, разочарованием в людях и т. д.;

- особенности личностной акцентуации подростка.

Наиболее значимыми типами акцентуации характера, оказывающими влияние на формирование наркотической зависимости, являются:

- эпилептоидный тип – при употреблении наркотиков и алкоголя происходит наиболее быстрое формирование зависимости;

- неустойчивый тип – уровень высокого риска;

- конформный тип – характеризуется высокой внушаемостью и быстрым формированием наркотической зависимости;

- астенический тип – для него характерно употребление наркотиков или алкоголя для стимуляции настроения;

- шизоидный тип – употребление наркотиков (опий, героин) и алкоголя для улучшения контакта;

- истерический тип – в основном, происходит употребление алкоголя и стимуляторов.

2. Мезоуровень

Основные причины наркомании среди несовершеннолетних на этом уровне следует искать, как считают специалисты, в условиях воспитания. То есть можно говорить о *социально-педагогических* и *социальных* причинах.

Социально-педагогические факторы зависят от воспитания ребенка в семье и его адаптации в школьном коллективе.

«Человек, как и дерево, искривляется чаще всего в молодости». Зачастую ошибки и просчеты воспитания в детском и юношеском возрасте имеют тяжелые последствия. Подростки усваивают чуждую нормальному человеческому обществу психологию, воспринимают из окружающей среды аморальный образ жизни, копируют циничные манеры поведения. Они с пренебрежением относятся к общественным требованиям, выраженным в моральных и правовых нормах, к советам и наставлениям старших. Регрессивные моменты в развитии духовного мира личности закономерно проявляются в ее поведении. Поступки и действия молодых людей постепенно утрачивают характер невинного мальчишеского озорства, все чаще и чаще приобретая опасную для общества направленность. В тех случаях, когда эти поступки и действия наносят вред обществу и его членам, они неизбежно вступают в конфликт с законом.

По данным только одной наркологической службы, среди 344 детей, страдающих наркотической зависимостью, были выявлены:

- социальная деградация личности родителей (преступность, бродяжничество, непостоянная работа) – всего у 198 человек;

- нездоровый быт вследствие распада семьи – у 158 наркоманов;

- материальная необеспеченность – у 109 человек;

- воспитание в неполной семье – у 319 человек.

На основании приведенных данных был сделан вывод, что наркотизму в большей мере способствуют неблагоприятная семейная обстановка и неправильные условия воспитания, чем психопатологическая наследственность.

Аномалии психического развития ребенка чаще всего связывают с неправильным построением взаимоотношений «мать – ребенок». Замечено, что в каком психическом состоянии находится мать (или лицо, ее заменяющее), в таком состоянии будет находиться и ребенок, особенно до 5 лет. Какие эмоции,

поступки, реакции демонстрирует мать, такие же реакции будут формироваться у ребенка.

К социальным факторам мы отнесем две причины: мода (престижность приема наркотиков или других психоактивных веществ) и влияние референтной группы, которая имеет решающее значение из всех вышеперечисленных факторов.

По мнению ученых, наиболее склонны к употреблению наркотиков следующие типы подростковых групп:

- территориальные группы, формирующиеся из сверстников по месту учебы или жительства. Это свободные, слабо регламентированные объединения. Основными психоактивными веществами, употребляемыми в них, являются алкоголь и дешевые наркотики;

- делинквентные (свершившие преступления) и криминальные группы. Эти группы жестко регламентированы и крепко сбиты. В них очень высока роль лидера, четко представлена иерархическая структура. Даже личностно слабые индивиды, называемые «шестерками», держатся за группу, так как она защищает их от других подростков, создавая некоторое подобие психологического комфорта. Эти группы немногочисленны, но часто стараются вовлечь в свою среду новичков, склонных к злоупотреблению наркотиками. Причем на первых порах их снабжают наркотиками бесплатно.

Лидер в этих группах, как правило, совершеннолетний наркоман со стажем, которого называют «учителем» или «дедом». Другие роли в этой группе могут быть следующие: «шустрила» - ищет источник снабжения наркотиками; «гонец» - переносит наркотики; «кролик» - является «испытательным полигоном» для новых наркотиков, он получает наркотик бесплатно.

Другими видами групп высокого риска являются:

- «панки» - агрессивные группы, в основном, употребляющие алкоголь и стимуляторы;

- «хиппи» - открытые, доброжелательные, но рассматривающие наркотики как неотъемлемый атрибут своей субкультуры;

- «металлисты» - склонны к употреблению алипола и психоделических препаратов;

- «попперы» - свободные группы с непостоянным составом, без постоянного лидера; склонны к употреблению алипола, гашиша, таблеток без разбора; не любят ингаляторов и инъекционных наркотиков;

- «мажоры» - свободные группы подростков старшего возраста из очень обеспеченных семей; употребляют дорогие алкогольные напитки, гашиш, кокаин, крэк;

- «фанаты» - страстные болельщики - группы высокого риска; употребляют все и в больших количествах.

Такие подростковые группы, как «брейкеры» и «люберы», являются группами невысокого риска.

3. Макроуровень

Эти причины связывают с социально-культурными факторами:

- влияние культуры, и в частности субкультуры, на подростка. Взаимоотношения подростка и окружающего его культурного поля не так очевидны, как взаимоотношения, складывающиеся на микро- и мезоуровне, но они существуют и накладывают свой отпечаток на формирование психической сферы, психических реакций, влечений и пр. К культурному полю относят родной язык как выражение общественного сознания, ведущую религию, устройство быта, пищу, обряды и ритуалы и многое другое, что определяет этническую принадлежность. Некоторые молодежные субкультуры включают наркотики как неотъемлемый, обязательный элемент, например, стиль «рэйв» (сумасшествие) предполагает прием наркотика «экстази», а стиль хиппи предполагает употребление конопли и т. д. Заметную роль сыграла традиция употребления наркотиков в республиках Средней Азии, которые сейчас являются основными их поставщиками для нелегальной торговли;

- замалчивание проблемы наркотизации молодежи. В прежнее время, в 80-е гг., когда общество, много занимаясь пьянством и алкоголизмом, на проблему наркомании и токсикомании закрыло глаза, делая вид, что ее нет. У нас были засекречены статистические данные о распространении преступности, частоте самоубийств, уровне потребления алкоголя и наркотиков. Скрывая от людей подобного рода сведения, нельзя ожидать их активизации в вопросах противодействия этим общественным болезням;

- развал идеологических и общественных институтов, утверждение идеологии обывательской жизни, резкое обнищание населения с невозможностью удовлетворять естественные потребности привели значительное число подростков в суррогатные культуры, насаждаемые с Запада, увеличили число дезадаптированных детей, которые стали решать свои проблемы с помощью наркотиков;

- доступность наркотиков. Несмотря на уголовно-правовые запреты, выращивание, изготовление и сбыт наркотиков приобретает все более широкие масштабы. Наибольшее распространение это «производство» получило в республиках Средней Азии, Чечено-Ингушетии и ряде других мест. В торговлю нар-

котиками включилась и недобросовестная часть медицинских работников, снабжающая наркоманов лекарственными препаратами, предназначенными для лечения больных.

Можно назвать три разновидности *последствий наркомании*, взаимосвязанные между собой: биологические, социально-психологические и криминальные.

К *биологическим последствиям* относятся прогрессирующее падение активности, энергетического потенциала личности, угасание влечений, биологических потребностей (еда, сон, половое влечение и др.), снижение сопротивляемости, прогрессирующее истощение детского организма.

В самом общем виде *социально-психологические последствия* наркомании можно охарактеризовать как нравственно-этическую деградацию личности ребенка. Сначала у него снижается, а затем постепенно утрачивается ценность всех других интересов и потребностей, кроме употребления наркотиков. Наркотическое влечение меняет сложившиеся межличностные отношения формирующейся личности, ее социальные ориентации, а, следовательно, и всю жизнь. Окружающая социальная среда воспринимается, оценивается наркоманом только с точки зрения возможностей, облегчающих или затрудняющих поиск и употребление наркотиков. Происходит разрыв социально-полезных связей с обществом (наркоман теряет друзей, не хочет и не может учиться и работать, паразитирует). Психический комфорт возможен только при условии приема необходимой дозы наркотика.

Криминальные последствия наркомании обусловлены биологическими и социально-психологическими последствиями. Механизм этой взаимосвязи может быть представлен в следующем виде. Наркоман, чтобы удовлетворить свое влечение, вынужден сначала пропускать, а затем совсем оставить работу или учебу, поскольку полностью занят поисками наркотика. Ввиду того, что средств на постоянную покупку наркотика не хватает, наркоман вынужден искать противозаконные пути их приобретения (чаще всего путем краж, ограблений и разбойных нападений). При отсутствии денег наркоман не останавливается ни перед какими средствами для достижения цели, в том числе и убийством.

Другую группу составляют преступления, относящиеся к незаконному изготовлению, приобретению, хранению, перевозке или сбыту, а также хищению наркотических средств; склонение детей и подростков к потреблению наркотиков; посев, выращивание запрещенных к возделыванию культур, содержащих наркотические вещества; организация и содержание притонов для потребления наркотиков.

По мнению специалистов, наркомания, как правило, сочетается с алкоголизмом. Отсутствие наркотиков многие наркоманы стремятся компенсировать алкоголем. Сочетание алкоголя и наркотических средств ускоряет деградацию личности ребенка, предопределяет наступление психозов и затрудняет медицинское лечение.

Наркомания связана и с самоубийством, где основная причина — неудовлетворенность жизнью. Некоторые из деградировавших наркоманов занимаются бродяжничеством, являются тунеядцами.

Итак, подростковая наркомания обладает целым рядом специфических особенностей, а также тенденций к злокачественному течению, что определяет и специфику социально-педагогической деятельности с этой категорией детей, которая может быть отнесена к числу наиболее сложных. Подростковые наркомании сложны и для диагностики, и для лечения, и для социальной реабилитации. Они требуют длительной лечебной и реабилитационной работы по реконструкции личности подростка, восстановлению утраченных социальных связей.

Вопросы для самоконтроля

1. Кто, по Вашему мнению, наркоман: преступник или жертва?
2. Раскройте биологические, психологические и социальные причины подростковой наркомании.
3. Как влияет употребление наркотиков на социальный статус подростка?
4. Меры предупреждения наркомании среди подростков.

Литература

1. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства и наркомании среди молодежи. М., 1989.
2. Валентик Ю.В. Реабилитация в наркологии: Учеб. пособие. М., 2001.
3. Габiani А.А. На краю пропасти: Наркомания и наркоманы. М., 1990.
4. Корчагина Г.А. Новые подходы к организации лечения наркомании в современных условиях. М., 2000.
5. Профилактика наркомании и токсикомании среди детей и молодежи. Комплексное социолого-криминологическое исследование. М., 2002.
6. Российский подросток и психоактивные вещества: Технологии педагогической профилактики. Региональный аспект /Под ред. С.С. Гиля. М., 2004.

ПРОСТИТУЦИЯ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Проблема детской проституции. Особенности, причины и последствия детской проституции. Типология проституции.

Проблема детской проституции. «Среди всех ужасов жизни, среди всех страданий и кошмарных уродств ее, едва ли не самой ужасной grimасой этой жизни кажется нам преждевременно взрослое и отупевшее лицо ребенка, продающего или продаваемого на панели и в домах разврата», — так писал в начале XX в. один из наших соотечественников.

Прошло свыше 80 лет, а детская проституция и порнография не только не ушли в прошлое, но приобрели еще большие масштабы в российском обществе. Это обуславливается рядом причин, в частности, либерализацией половой морали, ослаблением социального и правового контроля со стороны государства, а также падением престижа института семьи и материнства в современном обществе.

Долгое время проституцию окружали мифы и таинственность. Мифы о престижности занятия проституцией, о «благородных кавалерах», о насилии и неизбежности проституции так и остаются мифами. Красивые номера в гостиницах обычно заканчиваются грязными комнатами в притонах, салонами машин и другими подобными местами, кожно-венерическими заболеваниями, наркологическими больницами. Таков бывает финал занятия проституцией.

Термин «проституция» происходит от латинского *prostitutio* — осквернение, обесчещение. Проституция (вступление в половую связь за плату) — это одна из разновидностей половой деморализации, другими проявлениями которой считаются вступление в половую связь лиц, не достигших половой зрелости, вступление в случайные половые связи, беспорядочная половая жизнь.

Ученые выделяют в проституции следующие существенные признаки:

— род занятий — удовлетворение сексуальных потребностей клиентов;

— характер занятий — систематическое занятие в форме половых связей с разными лицами без чувственного влечения;

— мотив занятий — заранее согласованное вознаграждение в виде денег или других материальных ценностей.

Помимо общих социально-экономических и морально-этических причин занятия проституцией женщин можно также выделить и специфические признаки этого рода занятий. Это среда, в которую вовлекаются и которая окружает проституток. Это рэкитеры, сутенеры, держатели «малин» уголовного мира, которые устанавливают свои нормы взаимоотношений с проститутками и подчиняют их своим правилам.

Опасность женской проституции заключается в том, что:

— проституция — форма социального паразитизма;

— она способствует возрастанию венерических заболеваний и СПИДа, в результате женщины не способны производить здоровых детей;

— нравственное падение женщин, они утрачивают стыд и другие эстетические идеалы;

— опасность вовлечения в проституцию несовершеннолетних.

Различные виды деморализации в сфере полового поведения несовершеннолетних особенно распространены среди девочек, о чем свидетельствует количество дефлорированных (дефлорация — лишение девственности) девочек 12–13-летнего возраста, число обращений несовершеннолетних по поводу производства аборта, распространение среди них венерических заболеваний.

Проблема детской проституции усугубляется выработанным за годы советской власти тезисом «в России секса нет», а значит, нет и детей, предоставляющих оплачиваемые сексуальные услуги. Хотя если обратиться к прошлому, то по отчету Петербургского врачебно-полицейского комитета, в 1889 г. в России среди официально зарегистрированных проституток число детей в возрасте до 18 лет составляло 31%; в 1909 г. их стало уже более 45%. А убежища петербургских домов милосердия уже в 1910 г. принимали детей, занимающихся продажей своего тела, начиная с 13 лет, хотя по уставу там должны были содержаться дети старше 16 лет. Оставалась острой проблема детской проституции и в 20-х гг.

В СССР какие-либо сведения и научные знания о проституции практически отсутствовали. В «Словаре русского языка» проституция значится элементом эксплуататорского общества и понимается как «продажа женщинами своего тела с целью добыть средства к существованию».

Хотя различают мужскую и женскую; взрослую и детскую проституцию, наиболее изученной является женская проституция. Женщины, которые вступают на этот путь, являются товаром, их тело – объектом купли-продажи. Способность женщины привлекать мужчин – это ее «капитал», который расчетливо инвестируется с целью получения максимальной прибыли. Изначальной причиной прихода женщин в эту сферу бизнеса является наличие спроса на «сексуальные услуги», за которые мужчины платят и которые чаще всего оказывают женщины. В России проституция не преследуется, поскольку нет уголовного законодательства, запрещающего эту деятельность, а вот, например, в США предусмотрены репрессивные меры для женщин, занимающихся проституцией, в виде задержания или ареста.

Говоря о детской проституции, все немногочисленные научные отечественные источники рассматривают в качестве основного объекта сексуальной деятельности девочку-проститутку, замалчивая, что в обществе существует и другой вид детской проституции – гомосексуальная проституция. При этом мальчики могут оказывать платные сексуальные услуги в качестве «профессионалов», для которых это занятие является постоянным и основным источником заработка; «мальчиков по вызову», подрабатывающих таким образом; «мальчиков на подхвате», которые время от времени получают доход от оказанных ими услуг.

В России нет законов, запрещающих проституцию, но существует очень тесная связь между проституцией, законом и преступлением. Проституция, как и порнография – один из механизмов перевода безнравственного поведения в преступное. Уголовное преследование привело бы к судебным ошибкам, так как доказать состав преступления весьма сложно. Однако в Уголовном кодексе (УК) РФ существует ряд статей за «сопутствующие» проституции деяния: сводничество, содержание притонов и др. Следует отметить, что в статьях УК РФ 198, 210, 226 и 228 хотя и содержатся меры уголовного наказания, на практике они используются редко. Однако, как свидетельствует практика, проститутки рано или поздно преступают рамки закона, причем совершаемые ими преступления часто отягощаются сексуальным садизмом.

Неразработанность государственных и научных подходов к осознанию самой проблемы детской проституции, бездейственность социальных, медицинских и правовых служб на фоне восторженных описаний красивой жизни и неизмеримых доходов валютных проституток и воротил порнобизнеса в сред-

ствах массовой информации, отсутствие грамотного полового воспитания в образовательных учреждениях и беспомощность родителей в семье ставят детей перед необходимостью самостоятельно решать эту проблему, делать свой собственный выбор.

Неграмотное решение этой проблемы самими детьми в силу их юного возраста и малого социального опыта приводит к печальным последствиям, на которых иногда сосредоточивают свое внимание государственные, общественные и частные организации. К таким последствиям можно отнести: подорванное детское здоровье, отягощенное побоями, криминальными абортными, венерическими заболеваниями, СПИДом, наркоманией и пьянством; связи с преступным миром и наступление уголовной ответственности за совершенные правонарушения и преступления; сексуальную коммерцию, связанную с перевозкой и продажей детей за рубеж; психические травмы, ведущие к разрушению личности ребенка.

В Конвенции ООН о правах ребенка, которая подписана и нашей страной, ст. 34 зафиксировано, что «государства-участники обязуются защищать ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения». Однако до настоящего времени практически никаких реальных шагов в направлении выработки и осуществления государственной политики в отношении детей и подростков, занимающихся проституцией, сделано не было.

Ни один из научных коллективов страны на сегодняшний день не занимается изучением проблемы детской проституции. Разработано законодательство об охране прав детей, разные министерства и ведомства с привлечением ученых и практиков занимаются разработкой национального плана действий, где отдельной строкой выделена проблема «Дети, находящиеся в особо трудных условиях», однако сфера обезличенных половых отношений в это понятие не включается, хотя право на жизнь, свободную от сексуальных домогательств, даровано ребенку от рождения.

В результате в обществе укрепляется сознание того, что занятие проституцией – сугубо личное дело каждого, которое по свидетельству многих подростков является общественно полезным занятием, поскольку вносит положительный вклад в снятие социальной напряженности между людьми. Но есть и обратная сторона такого свободного выбора. Приведем лишь некоторые факты. Так, за последние пять лет в России более двух тысяч несовершеннолетних мам убили своих новорожденных детей; от одиноких малолетних матерей поступает в дома ребенка около шести тысяч детей в год.

Известно, что проблема проституции имеет глубокие исторические, политические и социально-экономические корни. Поэтому для разработки наиболее эффективного механизма защиты ребенка от любой формы сексуального домогательства необходимо знать историю этой проблемы.

Данный социальный феномен зафиксирован в истории, вплоть до н.э., хотя, скорее всего, это явление существовало и ранее и связан с именем Солон, который считается первым известным организатором публичных домов, поскольку он покупал женщин и предлагал их в «общее пользование» за внесение определенной платы.

История проституции в России имеет свои циклы. До XVIII в. она рассматривалась, прежде всего, с точки зрения нравственности в христианской концепции православной церкви.

Ввиду сильного развития венерических заболеваний эта проблема с середины XVII в. становится санитарно-гигиенической и решается репрессивными мерами: проститутки секли розгами, разыскивали, ссылали на каторгу, принудительно лечили.

Начиная с XVIII в. в России складывается система законодательства, запрещающая «непотребство», где предусматривалось уголовное наказание за превращение внебрачных отношений в ремесло.

На смену петровским реформам приходит политика российского государства XIX в., в соответствии с которой проституция допускалась, регламентировалась и надзиралась врачебно-полицейским комитетом, просуществовавшим до 1852 г., во главе которого стоял военный генерал-губернатор. Однако и в этот период проблема проституции, в том числе и детской, рассматривалась не как социальная, а только лишь как медико-правовая.

Атмосфера сексуальной вседозволенности, царящая в подростковой и молодежной среде XX в., приводит к появлению новых страшных понятий — «общие девочки», «дети дискотек», т. е. дети, родившиеся в результате беспорядочных половых контактов и связей. В Ежегодном отчете Департамента семьи, женщин и детей значится, что в 1990 г. органами внутренних дел выявлено более 12 тыс. несовершеннолетних наркоманов, проститутки, гомосексуалистов. Причем, как отмечается в документе, эти данные явно занижены — высока латентная (скрытая) проституция. Так, полагают специалисты, только в Москве число детей, занимающихся проституцией, составляет не менее 10 тыс. Надо полагать, что с 1990 г. эта цифра значительно возросла.

Таким образом, сегодня проституцию, и в первую очередь детскую, необходимо рассматривать, прежде всего, как острейшую социальную проблему, как один из видов социальной патологии,

который выделяется по следующим признакам: отдача себя многим лицам; отдача себя за вознаграждение; полное равнодушие личности получающего сексуальные услуги.

В этом аспекте можно дать следующее определение проституции: это форма девиантного поведения, выражающаяся в беспорядочных, обезличенных, внебрачных половых отношениях, осуществляемых за плату.

Особенность проституции как отклоняющегося поведения состоит в том, что это явление предопределяет взаимосвязанные с ним другие социальные отклонения: алкоголизм, пьянство, преступность, административные правонарушения, социальный паразитизм, аморальное поведение, самоубийства.

Особенности, причины и последствия детской проституции.

О детской проституции говорят в том случае, когда ее признаки впервые проявляются до достижения ребенком 18 лет.

Поведение детей, занимающихся проституцией, принципиально отличается от поведения взрослых проститутки.

К числу наиболее характерных отличий можно отнести следующие:

- неосознанность совершаемых поступков. В отличие от взрослых проститутки, осознанно и целенаправленно ведущих антисоциальный образ жизни для получения дохода, у детей в качестве основных мотивов занятия проституцией выступают такие, как стремление к самоутверждению; любопытство; желание выглядеть взрослыми;

- получение оплаты за свой труд в различных формах. Если взрослые проститутки вознаграждение за свой труд получают, как правило, исключительно в денежном выражении, с детьми часто рассчитываются вещами, косметикой, спиртными напитками, ужином в ресторане, сигаретами и пр.;

- продажа своего тела в любом месте по желанию полового партнера. В то время как взрослые проститутки обычно имеют для предоставления сексуальных услуг определенные условия (снимаемая постоянная квартира, места в гостиницах и др.), дети занимаются проституцией, как правило, на вокзалах, в салонах автомобилей, подвалах, подъездах, на чердаках и т. д.;

- принятие ребенком при оказании сексуальных услуг больших доз алкоголя или наркотических веществ. Ребенку нередко вменяется в обязанности пить со своим клиентом как можно больше и при этом опьянять своих клиентов, особенно таких, которых можно ограбить на крупную сумму;

- занятие проституцией с вынужденным перерывом, так как время от времени дети попадают, например, в приемни-

ки-распределители, приюты либо принудительно возвращаются к родителям;

— запугивание, шантажирование подростка возможным обнаружением занятия проституцией перед значимой группой сверстников, родителями или школьным коллективом в случае отказа заниматься этим видом деятельности;

— правовой нигилизм подростков, заключающийся в том, что в число друзей подростка, как правило, входят криминальные элементы: фарцовщики, валютчики, наркоманы, сутенеры, но никого из них они не считают преступниками и не связывают себя с преступным миром.

К проблеме выявления причин детской проституции обращаются как отечественные, так и зарубежные ученые: медики, психологи, социологи и др.

Анализируя отечественный и зарубежный опыт, выделим основные причины детской проституции. Их можно разделить на три группы: генетические, или их еще называют физиологические, социальные и психологические.

Генетические теории рассматривают влияние наследственных факторов, приводящих детей к занятию проституции. Биофизиологические теории связывают выбор «профессии проститутки» с определенным морфофункциональным типом человека.

По данным русских ученых XIX в. В. Тарновского, В. Окорокова и др., подвергнувших проститутку антропометрическим и биологическим исследованиям, было установлено, что хотя данная категория производит в общем впечатление миловидных и даже красивых девушек, при более детальном изучении обнаруживается ряд физических недостатков: например, преобладание лицевых размеров над головными, что дает возможность сделать заключение и о меньшем объеме мозговых масс, идущих в ущерб как умственному, так и нравственному развитию человека, оказывающего сексуальные услуги; существование физических признаков вырождения, таких как неправильные формы в развитии черепа, седлообразное и неросшееся верхнее небо, аномалии ушей, зубов, конечностей, асимметрия лица и пр.

На основании этих физических особенностей был сделан о том вывод, что с биологической точки зрения проститутки — это категория прирожденно-порочных женщин, которые могут быть охарактеризованы как «болезненные или недоразвитые существа, отягченные неблагоприятной наследственностью, представляющей несомненные физические или психические признаки вырождения, всего резче проявляющие свое отклоне-

ние от нормальных женщин в отсутствии этических представлений и в половом отклонении».

Психологические теории дают различное объяснение природы проституции, прежде всего детской. Теории личностных черт подчеркивают наличие у индивида определенных качеств, приводящих его к такого рода общественному поведению, а именно зависимость; трудности в отношениях со сверстниками; отсутствие стремления к образованию.

Мотивационно-потребностные теории считают, что занятие проституцией является второстепенной потребностью, на первое же место выдвигается удовлетворение потребностей в деньгах, а также в реализации сексуальных желаний.

Психодинамические теории связывают тягу к занятию проституцией со стремлением подавить негативные переживания подростка, такие как чувство вины, страха, тревожности, возникающие в раннем детстве в результате искаженного семейного воспитания.

Трансактный анализ рассматривает занятие проституцией как одну из «игр», которая способствует достижению индивидом своих, как правило, деструктивных целей. Эти цели закладываются родителями в раннем возрасте в форме жизненного сценария личности, в результате чего вырабатывается определенный тип сценарного поведения, изменить которое бывает практически невозможно.

В отличие от биологических и психологических теорий, которые рассматривают проблему проституции на уровне развития и становления конкретной личности, т. е. на микроуровне, *социальные теории* изучают эту проблему на макроуровне (взаимосвязь с социальной политикой государства, культурными и этническими нормами общества, экономическими условиями) и на мезоуровне (взаимоотношения ребенка с различными социальными группами).

На макроуровне проституция обусловлена, в первую очередь, социально-экономической обстановкой в стране, в зависимости от которой она переживает свои подъемы и спады. В периоды высокой безработицы или инфляции она возрастает, так как низкая заработная плата или ее отсутствие толкает человека, в том числе очень юного возраста, к оказанию сексуальных услуг, к участию в порнофильмах и пр.

Среди социальных групп для ребенка наиболее значимой является семья. Поэтому когда говорят о предрасположенности его к занятию проституцией на мезоуровне, то выделяют следующие причины:

— неблагополучие семьи. Анализ социологических опросов семей, где были выявлены дети, занимающиеся проституцией,

показал, что взаимоотношения между родителями и детьми носили эмоционально обезличенный характер либо принимали форму физического или психического насилия над ребенком; в большинстве семей не проводился контроль за детьми со стороны родителей или контроль принимал жесткий характер, провоцирующий противодействие ребенка установленным требованиям, и приводил к конфликтным ситуациям; в большинстве семей наблюдалась серьезная материальная нужда и продолжительная безработица родителей; среди членов семьи зачастую оказывались ранее судимые люди с криминальным прошлым; для большинства семей характерен низкий культурный уровень;

– отсутствие семьи, отсутствие кого-либо из родителей, наличие в семье отчима или мачехи;

– раннее приобщение детей к спиртным напиткам, сексуальные притязания со стороны взрослых. Данные социологических опросов профессиональных проституток, проведенных в 1975 г. в США, показали, что в детстве практически все они были совращены, изнасилованы родителями или родственниками, принуждены к сожительству с мужчинами старшего возраста, а затем брошены;

– желание стать материально независимыми от семьи;

– сексуальная активность подростка, лишенного материальной и семейной поддержки;

– недостаточная информированность подростка о половых отношениях. На основании исследований Д. Бойера и Дж. Джеймса, проведенных в 1978 г. среди подростков, оказывающих сексуальные услуги, было выявлено, что 63% получили первоначальный толчок к занятию проституцией, почерпнув ценную информацию о сексуальных отношениях от друзей или в результате случайного собственного опыта. У них отсутствовали знания о контрацепции, венерических заболеваниях;

– бесконтрольность и безразличие администрации образовательных учреждений к внешкольным занятиям детей.

Очень часто в категорию проституток попадают выпускники детских домов, которые в силу распада системы начального профессионального образования, куда могли бы пойти учиться дети с низким образовательным уровнем, повышения престижа образования в вузах, где бывшие выпускники детских домов просто не конкурентоспособны, высокого уровня безработицы и практически полного отсутствия работы для несовершеннолетних вынуждены искать другие источники средств существования.

Если подросток не получает должного одобрения социально приемлемыми способами, не может реализовать себя в социально значимой деятельности, не попадает в поле зрения педагогов

и воспитателей, то происходит подмена социальных норм анти-социальными, социально значимой деятельности – аморальной, криминальной или преступной, а вместо педагогов приходят криминальные авторитеты, которые организуя жизнедеятельность подростка, вовлекают его в противоправные действия, эксплуатируя здоровье, подвергая опасности его жизнь.

Сравнивая деятельность «эксплуататоров разврата» начала XX в. и сутенеров, которые успешно организуют труд несовершеннолетних в настоящее время, можно обнаружить одни и те же особенности организации данного процесса.

Сутенер – это человек, живущий на средства проститутки, рассматривающий ее как источник доходов и распоряжающийся ими как своей собственностью.

Механизм действия сутенеров отточен веками и может рассматриваться как своего рода технология.

Начальный этап их деятельности предполагает организацию сутенером «своего дела» путем вложения средств в покупку или аренду помещений, создание других условий для превращения его в предприятие, приносящее доход.

Следующий этап – приобретение «живого товара». В начале XX в. существовала определенная категория торговцев, которые вербовали и продавали девушек в дома терпимости. В Москве мужчин, занимающихся такой работой, называли «маккавейми» (преимущественно это были евреи), а женщин-торговцев называли «няньками». Опытные торговцы работали на улицах, вблизи магазинов, куда посылали хозяйки своих молодых мастериц; в больницах, где после выздоровления молодые девушки часто оказывались в затруднительном положении; в семьях, где вербовщики появлялись в нужный момент и нужный час с советами и реальной помощью; на фабриках, где заранее существовала договоренность между скупщиком «живого товара» и хозяином, который объявлял о сокращении кадров, но под видом благодетеля переводил девушек якобы на другую «фабрику»; через газетные объявления, в которых неопытным девушкам предлагались «хорошие места постоянной работы», и т. д.

Многие из этих приемов используются и современными сутенерами:

– те же газетные объявления (только если в начале века объявления были завуалированы и предлагалась хорошо оплачиваемая работа достойных профессий: швеи, экономки, горничной, то в современной ситуации нередко открыто говорится о приглашении девушек или юношей для оказания интимных услуг);

– та же улица (только в начале века это по преимуществу были магазины, теперь это вокзалы, где сосредоточена основ-

Ребенок, оказавшийся в сфере проституции, проходит ряд этапов, превращающих «нормальное» поведение в девиантное.

На *первом этапе* ребенок приобретает статус человека низшего ранга с искаженными моральными и нравственными нормами.

На *втором этапе* постигаются определенные сексуальные знания и умения как теоретического, так и практического характера.

Третий этап характеризуется тем, что в сознании подростка складывается убеждение, что естественных половых отношений по любви между мужчиной и женщиной не существует.

Четвертый этап закрепляет осознание негативного отношения общества к занятию проституцией, вследствие чего подросток ощущает себя человеком второго сорта.

В 1991 г. были предприняты социологические исследования московских проституток с целью разобраться в их психологическом, внутреннем мире и понять мотивацию выбора этой сферы деятельности. 87% из опрашиваемых были несовершеннолетними. Исследования показали, что к морально-нравственной стороне своей профессии они относятся достаточно безразлично, практически все вступают в половые связи в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, знают правовые аспекты привлечения к административной ответственности и штрафам, не опасаются официальных предупреждений, осознают, что деньги, которые они добывают, торгуя собой, оседают в руках сутенеров, рэкетиров, фарцовщиков и т. д.

тупной средой, опасаются, что окружающие узнают об их поведении, опасаются быть ограбленными, боятся за будущее детей.

Желая вырваться из круга страха, они начинают неумеренно употреблять наркотики. Многие из них оказываются бродягами, многие погибают, либо становясь жертвами плена, либо оканчивая жизнь самоубийством.

Классификация проституции. К проблеме классификации проституции определены критерии различия представлений этого рода занятий обращались ученые XIX и XX вв.

В отечественных исследованиях прошлого века (И. Канч, А.И. Федоров) выделены три категории проституток, существовавшие тогда в России:

1. Проститутки, живущие вполне самостоятельно в комнате или квартире, получающие за известную плату на полном пансионе у квартирных хозяек;

2. Проститутки, среди которых основное большинство несовершеннолетних.

3. Проститутки, деятельность которых оценивалась по-разному. Для поддержания своего бюджета они были вынуждены обслуживать по несколько посетителей (от 3 до 5) в день. Они не зарабатывали, все деньги переходили в чужие руки (как правило, сутенера, который давал им работу). Их эксплуатировали совершенно бессовестным образом: обращались с ними как с животными, в любую непогоду выгоняли на заработок, оставляли голодом и т. д. Если по какой-либо причине они не могли зарабатывать деньги, их выгоняли на улицу — и там они становились до поры до времени беспризорными, попадали в специальные детские учреждения.

4. Проститутки, деятельность которых — главным образом на улицах, хотя они могли работать и в ресторанах, других общественных заведениях, банях.

5. Проститутки, продолжительность деятельности которых — редко — 10. Если предположить, что она начинается в 15–16 лет, то к 25–28 годам женщины оказывались в учреждениях здравоохранения, либо в специальных учреждениях, либо кончали жизнь самоубийством.

6. Проститутки, деятельность которых — в основном на уровне, постоянную работу и клиентов, отдающих себя за высокую плату:

— разовые. Данная группа состоит из внешне привлекательных молодых людей, тщательно следящих за собой. Многие из них работают и обслуживают клиентов по мере нахождения заказов. Как правило, рано или поздно эти люди увольняются со своей основной работы и начинают вести только праздный образ жизни со всеми вытекающими отсюда последствиями;

— семейные. Молодые семьи, внешне выглядящие благопристойными, всегда на хорошем счету. Однако, в случае появления дополнительного заработка, всегда готовы выехать по заказу и обслужить клиента. Посредником в таких случаях выступает сутенер;

— плечевые или дальнотранспортные, среди которых много несовершеннолетних. Получили свое название за то, что ездят с водителями грузовых машин (рефрижераторов, трейлеров) на дальнее следование, обслуживая их в пути. Расплачиваются с ними обычно покупкой еды или в некоторых случаях одежды, иногда при расставании водители дают им небольшую сумму денег. Если проститутка понравится шоферу, то он может ее рекомендовать и передать своему напарнику или другому водителю. Основные места работы таких проституток — заправочные станции, закусочные или придорожные кафе, места стоянок и отдыха водителей;

— автомобильные или трассовые. Данный тип проституток, тоже, в основном, несовершеннолетних, выбирает своих клиентов на автомобильной дороге под предлогом подвезти, прокатиться. Они неразборчивы в связях, часто меняют партнеров (по несколько человек за сутки), представляют большой риск распространения венерических заболеваний. Местом работы может быть не только автомобильная трасса, а например, автомобильная стоянка. Охранники стоянки могут открыть любую понравившуюся клиенту машину, а проститутка готова отдаться клиенту или группе клиентов прямо в автомобильном салоне;

— вокзальные, скорее алкоголики, чем проститутки. Отдают себя за небольшую плату, флакон одеколона или бутылку водки. Среди них много подростков, мир которых ограничен треугольником: вокзал, депо, приемник, вендиспансер. Сутенеров они не интересуют, но иногда эту роль могут выполнять взрослые-бом-

одственников, либо сутенера. Работают подчас в античных условиях (вокзальные туалеты, подвалы и пр.), по минимальную цену.

Деморализация в половой сфере как форма девиантного поведения весьма тесно связана с преступностью. Эта взаимосвязь отчетливо проявляется в нескольких отношениях. Во-первых, лица, для которых характерны данные формы поведения, часто являются организаторами или активными участниками преступных групп. Ранняя половая распущенность девочек как выражение пренебрежения к нравственным нормам общества способствует в психологическом плане личности совершить преступление. Катализатором здесь выступают: отрицательное, как правило, окружение таких подростков; неправильно сформировавшиеся, связанные с половой распущенностью, извращенные или неумеренные половые потребности; привычка употреблять спиртное и много проводить свободное время.

Во-вторых, подростки, которым свойственна половая распущенность, создают криминальные ситуации, а иногда и прямо совершают преступления. Как для преступника, так и для потерпевшей характерен низкий нравственный уровень. По данным статистики 27% опрошенных осужденных за изнасилование показали, что до совершения преступления распустили сведения о репутации потерпевшей как безнравственной; 25% потерпевших от изнасилования своим безнравственным поведением способствовали совершению преступления; 22% потерпевших имели отрицательную бытовую характеристику; потерпевших были ранее изнасилованы либо осужденным по тому же делу (5%), либо другими лицами (10%).

Это дает основание утверждать, что лица, для которых характерна деморализация в сфере полового поведения, не только создают криминальную ситуацию, но и своим поведением способствуют осуществлению этой решимости.

В-третьих, такие подростки нередко сами становятся жертвами преступных посягательств. Проведенное исследование показаний, совершенных подростками, показало, что 84% потерпевших составляли девочки «легкого поведения». Из несовершеннолетних, потерпевших от изнасилования, 16,8% уже до изнасилования находи-

лись 1) на макроуровне, связанном с политикой и планированием, принятием законодательных мер, решением общественных и государственных вопросов в регулировании проблемы детской проституции, организации инфраструктуры помощи, в качестве основных факторов выступают следующие:

- повышение жизненного уровня населения;
- сглаживание социального неравенства в обществе;
- укрепление и стабилизация института семьи;
- контроль над порнографической литературой и видеозаписями;
- введение уголовной ответственности за деятельность сутенеров;
- изменение общественного мнения в отношении проституток;

2) на мезоуровне, рассматривающем отношения между ребенком и основными социальными группами – семьей и коллективом образовательного учреждения, где он должен находиться, важнейшим фактором является:

- реализация программы полового воспитания школьников через институт семьи и разные типы образовательных учреждений;

3) на микроуровне, рассматривающем развитие и становление конкретной личности, выделим следующие факторы:

- развенчание проституции как праздного, обеспеченного и красивого образа жизни;
- воспитание в ребенке высоконравственных качеств и моральных норм.

Вопросы для самоконтроля

1. Изменяется ли взгляд на проституцию в наше время?
2. Как вы относитесь к легализации проституции?
3. Детская проституция – это насилие или способ существования?
4. «Валютные проститутки» в СМИ – как это влияет на детскую проституцию?
5. В чем особенности работы социального педагога по предупреждению детской проституции?

1. Голосенко А.А., Голод С.И. Социологические исследования проституции в России: история и современное состояние проблемы. СПб., 1998.
2. Дивизица Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными подростками. Конспект лекций. Ростов н/Д, 2005.
3. Казан В.Е. Воспитателю о сексологии. - М., 1981.
4. Руководство по предупреждению насилия над детьми: Учеб. пособие для психологов, дет. психиатров, психотерапевтов, студентов пед. вузов. Под ред. Н.К. Арсановой. М., 1997.
5. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка - подросток - девушка: Пособие для учителей. М., 1981.
6. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Мальчик - подросток - юноша: Пособие для учителей. М., 1982.

ПРЕСТУПНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Проблема преступности несовершеннолетних. Специальные учебно-воспитательные учреждения для несовершеннолетних правонарушителей. Возрастные особенности несовершеннолетних осужденных, находящихся в воспитательных колониях.

Проблема преступности несовершеннолетних. Преступность несовершеннолетних и молодежи во всем мире является одной из самых актуальных социальных проблем. Рост такой преступности характерен, прежде всего, для развитых капиталистических стран. К основным причинам преступности несовершеннолетних и молодежи западные специалисты относят безработицу среди молодежи, неуверенность молодых людей в будущем, неудовлетворенность современным способом управления обществом.

Так, по данным западногерманской полиции, 14% всех арестованных в 1996 г. правонарушителей не имели постоянной работы. Среди преступников, совершивших квалифицированные кражи, безработные составили четвертую часть. Ими было совершено 28% преступлений против личности, 34% разбойных нападений.

Высказываются западными специалистами и другие мнения о причинах роста преступности среди несовершеннолетних. Так, руководитель федерального бюро по правосудию для несовершеннолетних и профилактике правонарушений США А. Регнери основными причинами подростковой преступности считает распад семей; жестокое обращение с детьми, нарушение неотъемлемых прав детей на получение воспитания и образования, проживание в нормальных условиях и, как результат, уход детей из дома. Обследование несовершеннолетних в штате Коннектикут показало, что 75% преступников, совершивших наиболее серьезные акты насилия, сами подвергались жестокому обращению со стороны родителей и других лиц. Их доля от общего числа лиц, совершивших насильственные преступления, составила 33%.

Своеобразно оценивают причины нынешней волны преступности несовершеннолетних в своей стране японские

специалисты. Они считают, что этот рост преступности обусловлен ростом благосостояния и его последствиями — стрессами, связанными с учебой, недостатками воспитания в семье, разрушением традиционных ценностей семьи, проявлениями индивидуализма.

Необходимо отметить, что проведенные в Японии исследования также показывают, что среди несовершеннолетних правонарушителей чаще оказываются те, кто вырос без родителей, а также выходцы из малообеспеченных семей.

Серьезной проблемой для японских школ признается отсутствие в них специалистов по психотерапии. С этим связывается рост актов насилия над родителями, учителями и одноклассниками.

За последние годы преступность несовершеннолетних в нашей стране также существенно возросла. Так, в Екатеринбурге, как одном из наиболее сложных по состоянию преступности городов России, подростковая преступность составляет около 14%. В настоящее время подростки являются самой криминогенно пораженной частью населения. Увеличилось среди преступников также число девочек-подростков.

Согласно ст. 87 Уголовного кодекса РФ, несовершеннолетними правонарушителями признаются лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцати лет. Несовершеннолетний возраст в разделе 5 Уголовного кодекса РФ («Уголовная ответственность несовершеннолетних», ст. 87–96) рассматривается в качестве обстоятельства, смягчающего ответственность. Так, в отношении несовершеннолетних не предусмотрено применение некоторых видов наказания, в частности — исключительной меры, а максимальный срок лишения свободы составляет 10 лет (ст. 88 УК РФ).

Следует также отметить широкое применение в судебной практике отсрочки исполнения приговора, которая в настоящее время реализуется в отношении примерно половины всех несовершеннолетних, осуждаемых к лишению свободы. Кроме того, определенная часть нарушителей (более 20%) освобождается от наказания или уголовной ответственности: материалы по ним либо передаются в комиссии по делам несовершеннолетних, либо к ним применяются принудительные меры воспитательного характера:

- 1) предупреждение;
- 2) передача под надзор родителей или лиц, их заменяющих, либо специализированного государственного органа;
- 3) возложение обязанности загладить причиненный вред;
- 4) ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего.

В случае систематического неисполнения мер воспитательного воздействия суд может привлечь правонарушителя к уголовной ответственности (ст. 90 УК РФ).

Таким образом, реальное уголовное наказание исполняется в отношении менее чем половины подростков, совершающих уголовно наказуемые деяния. Учитывая то, что в отношении совершеннолетних не предусмотрено ряда наказаний, а отдельные (например, штраф, исправительные работы) применяются весьма ограниченно, основным видом реального (исполняемого) наказания является лишение свободы, которое лица, осуждаемые в несовершеннолетнем возрасте, отбывают в воспитательных колониях.

Если же подросток, совершивший правонарушение, не достиг возраста привлечения к уголовной ответственности, т. е. ему не исполнилось 14 лет, или применение к нему меры уголовного наказания признается нецелесообразным, но он, тем не менее, нуждается в особых условиях воспитания, то такой подросток направляется в специальное учебно-воспитательное учреждение.

Специальные учебно-воспитательные учреждения для несовершеннолетних правонарушителей можно разделить на следующие виды:

- специальные общеобразовательные школы;
- специальные профессиональные училища;
- специальные (коррекционные) общеобразовательные школы и специальные (коррекционные) профессиональные училища для детей и подростков с отклонениями в развитии (задержкой психического развития и легкими формами умственной отсталости), совершивших общественно опасные деяния.

Как правило, создаются отдельные учреждения для мальчиков и для девочек. Однако при наличии соответствующих условий возможно создание смешанных учреждений с совместным содержанием и обучением мальчиков и девочек.

Учреждения могут быть открытого и закрытого типа.

Основной функцией специального учебно-воспитательного учреждения для несовершеннолетних правонарушителей является обеспечение их психологической, медицинской и социальной реабилитации, включая коррекцию их поведения и адаптацию в обществе, а также создание условий для получения ими начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и профессионального образования.

Учреждение открытого типа выполняет профилактическую функцию и создается для детей и подростков:

- с устойчивым противоправным (девиантным) поведением;
- подвергшихся любым формам психологического насилия;

— отказывающихся посещать общеобразовательные учреждения, испытывающих трудности в общении с родителями.

Учреждение открытого типа может быть государственным, муниципальным или негосударственным.

Учреждение закрытого типа создается для несовершеннолетних с делинквентным поведением, т. е. совершивших общественно опасные деяния, предусмотренные Уголовным кодексом РФ, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения, требующих специального педагогического подхода. Учреждение закрытого типа может быть только государственным.

Использование специальных учебных заведений в профилактике правонарушений несовершеннолетних — одно из направлений деятельности органов внутренних дел.

Основной задачей указанных учреждений является коррекция поведения, обучение и подготовка к общественно полезной деятельности несовершеннолетних путем применения к воспитанникам педагогических методов с обязательным охватом общеобразовательным и профессиональным обучением и привлечением их к труду. При этом проведение воспитательной, культурно-массовой и спортивной работы сочетается с определенным режимом содержания.

Обязательным условием для направления несовершеннолетних в специальные учебные заведения является постановка на учет и проведение профилактической работы по месту их жительства со стороны сотрудников органов внутренних дел соответствующего уровня (района, города и т. д.). Эти функции выполняют отделы по профилактике правонарушений несовершеннолетних (ОППН), которые есть в структуре Управлений внутренних дел всех уровней.

В том случае, если возникает необходимость направления несовершеннолетнего правонарушителя в специальное учебное заведение, сотрудники ОППН оформляют заявку на получение путевки для такого ребенка, которая направляется в Комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав при соответствующей Администрации (районной, городской и др.). Комиссия рассматривает заявку, выносит постановление о направлении несовершеннолетнего правонарушителя в специальное учреждение (11–14 лет — в специальные школы, 14–18 лет — в специальные профессиональные училища) и выписывает ему путевку.

Направление подростков в специальные учебные заведения осуществляется через Центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей (ЦВИНП) после получения путевки. С целью предупреждения правонарушений со стороны

несовершеннолетних в период ожидания путевки используется предусмотренная Положением о комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав возможность содержания их в Центрах временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей до 60 суток. То есть несовершеннолетние помещаются в ЦВИНПы не после получения путевки, а с момента направления заявки, что, в свою очередь, позволяет освободить ОППНы от контроля за ребенком в этот период.

Сотрудник ОППН Управления внутренних дел, в чьи функциональные обязанности входит взаимодействие со специальными учебными заведениями, изучает личные дела подростков, проводит беседы с ними в Центре временной изоляции, поддерживает связь с родителями.

После получения путевки сотрудники ОППН доставляют ребенка в специальное учебное заведение, куда он направлен, а затем в течение всего периода его пребывания в этом учреждении осуществляют непосредственное взаимодействие с педагогическим коллективом и воспитанником в ходе выездов в специальное учебное заведение, контроль за оформлением личного дела на подростка, оказание практической помощи в его розыске и возвращении, если он самовольно оставил учебное заведение, а также принимают участие в выпуске воспитанника, в том числе в реабилитационный отпуск.

Реабилитационный отпуск является одним из действенных и опробованных средств по подготовке воспитанника к жизни за пределами специального учебного заведения. Если воспитанник, находясь в специальном учебном заведении, не допускает нарушений дисциплины, выполняет требования педагогов, то, по согласованию с Управлением внутренних дел, он может быть направлен в реабилитационный отпуск сроком от 3 до 6 месяцев. Все это время он находится под контролем сотрудника ОППН, который следит за его поведением, а по окончании обозначенного срока готовит на данного подростка объективную характеристику, на основании которой администрация принимает окончательное решение о выпуске подростка из специального учебного заведения. Важной особенностью является то, что во время реабилитационного отпуска личное дело подростка остается в учебном заведении.

Благодаря введению такой формы работы с воспитанниками появилась реальная возможность сокращать сроки пребывания несовершеннолетних в специальных учебных заведениях. Это имеет очень большое значение, поскольку число таких учебных заведений ограничено и они не могут сегодня принять на перевоспитание всех правонарушителей, которые в этом нуждаются.

Очевидно, что в современных условиях роста числа правонарушений среди несовершеннолетних и возрастания необходимости совершенствования социально-педагогической работы с этим контингентом детей назрела и потребность в дальнейшем развитии системы специальных учебных заведений. Так, представляется целесообразным создание специализированных учебно-воспитательных заведений для различных категорий подростков-правонарушителей:

- для несовершеннолетних, состоящих на профилактическом учете за различные правонарушения и допускающих отклонения в поведении;

- для несовершеннолетних, состоящих на учете за противоправные действия, по которым вынесены постановления об отказе в возбуждении или о прекращении уголовного дела;

- для несовершеннолетних, состоящих на учете за употребление наркотических и токсичных веществ;

- для несовершеннолетних, состоящих на учете за правонарушения и имеющих отклонения в психическом развитии.

Кроме того, для более эффективного использования возможностей по своевременной изоляции подростков-правонарушителей с помощью направления их в специальные учебно-воспитательные учреждения необходимо пересмотреть перечень медицинских противопоказаний, который на сегодняшний день не позволяет изолировать значительное количество несовершеннолетних, в результате чего они очень скоро попадают на скамью подсудимых, а затем и в места лишения свободы.

Возрастные особенности несовершеннолетних осужденных, находящихся в воспитательных колониях. В соответствии с Уголовным кодексом РФ, в воспитательных колониях отбывают наказание несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет, осужденные к лишению свободы, а также осужденные, оставленные в воспитательных колониях до достижения ими возраста 21 года.

Общеизвестно, что возраст в значительной мере определяет физическое состояние человека, его поведение, интересы, перспективы жизни. Большое значение имеет возраст и при отбывании наказания: он учитывается при организации различных направлений воспитательного процесса, реализации основных средств исправления, формировании коллективов осужденных и т. п.

Характеристика личности несовершеннолетнего осужденного во многом обусловлена особенностями подросткового возраста, который отличается бурным физическим развитием организма, энергией, инициативностью, активностью личности. Повышенная

возбудимость, неуравновешенность, преобладание процессов возбуждения над торможением могут служить причиной нарушения дисциплины. Несовершеннолетние осужденные весьма восприимчивы к внешним воздействиям, причем как к положительным, так и к отрицательным. Восприимчивость и впечатлительность являются теми внутренними условиями, которые способствуют формированию основ мировоззрения, черт характера, свойств и качеств личности. Некритическое отношение к себе, неадекватная оценка действительности приводят к нравственной неустойчивости несовершеннолетних осужденных, которая снижает эффективность социальной регуляции поведения и затрудняет формирование общественно полезных установок, взглядов и убеждений. В то же время нравственная неустойчивость, стремление к «легкой и красивой» жизни, повышенная чувствительность к ситуационным влияниям, низкий культурный уровень несовершеннолетних осужденных расшатывают моральную саморегуляцию настолько, что переход от безнравственных поступков к противоправным становится весьма легким и вероятным.

Влияние на поведение и деятельность в таком возрасте, безусловно, оказывает самооценка, которая в большинстве своем является либо завышенной, либо заниженной. Это объясняется тем, что часто успех вызывает у подростков переоценку своих возможностей, а неудача порождает чувство неуверенности и даже неполноценности. При завышенной самооценке поведение воспитанника базируется на желании доказать свою исключительность, выделиться среди других. Такие осужденные мало прислушиваются к советам сотрудников колонии, ироничны к попыткам воспитателей пробудить в них стремление к нравственному самоусовершенствованию. Заниженная самооценка осужденного приводит к регуляции его поведения преимущественно внешними влияниями, зачастую случайными и нежелательными, чему способствует неуверенность в себе, боязнь выглядеть хуже других.

У несовершеннолетних осужденных идет процесс интенсивного формирования воли и волевых качеств. В этот период воспитанники, начиная осознавать себя как личность, способны к самовоспитанию, беря за образец сильных и волевых людей. Однако внешняя форма часто заслоняет у них содержание поступков, их нравственную направленность. В результате таким нравственным образцом (идеалом) становятся приверженцы уголовной романтики.

Для многих несовершеннолетних осужденных характерна противоречивость мировоззрения, проявляющаяся в непоследовательности их взглядов и убеждений. Если эта непоследова-

тельность осознается осужденными как недостаток, его легче переубедить в противоположном. Более педагогически и социально запущенные несовершеннолетние осужденные стремятся выработать логическую последовательность своих ошибочных представлений, стараются аргументировано защитить их. Работа с такой категорией подростков гораздо сложнее.

Несовершеннолетние проявляют большую склонность к общению и практически все свободное время проводят в группах. Отсюда и преступность их, как правило, носит групповой характер. Наблюдается закономерность: чем меньше возраст несовершеннолетних преступников, тем больше состав группы. По мере взросления количество членов группы уменьшается, и в возрасте 16–18 лет группа, обычно, состоит из 2–3 человек.

Как показывают социологические исследования, проводимые в воспитательных колониях, подавляющая часть тех, с кем общались подростки до осуждения, состояла на учете в милиции. Они мало увлекались чтением, музыкой. Лишь немногие проявляли интерес к спорту. Более 70% несовершеннолетних осужденных, как показали исследования, имели до осуждения 5–8 часов свободного времени, ничем не занятого (ни школой, ни работой, ни выполнением домашних обязанностей и т. п.). В то же время их образовательный уровень обычно отстает на 2–3 класса; увеличилось число подростков вообще неграмотных.

Несовершеннолетние осужденные, в основном, не имеют специальности, у большинства нет стажа работы. Нередко избыток свободного времени ведет к тому, что они приобщаются к алкоголю, наркотикам, рано начинают вести половую жизнь, что отвлекает их от общественно полезных занятий, часто приводит к разрыву родственных связей, потере интереса к учебе, работе и, в конечном счете, к совершению преступления.

Большое количество осужденных (до 53%) воспитывались в неполных семьях, в детских домах и школах-интернатах. Отсутствие родителей или одного из них затрудняет нравственное воспитание, поскольку при этом, в основном, проявляется забота о том, чтобы ребенок был накормлен и одет. В семьях, где есть оба родителя, наблюдалось отсутствие понимания между взрослыми и детьми, пробелы в нравственном воспитании подростка, безразличие родителей к его проблемам, друзьям.

Изучение степени осведомленности родителей о ближайшем окружении ребенка показало, что 63,5% знали всех и хорошо, 28,6% знали не всех и плохо, 0,5% вообще никого не знали, 7,4% ответить на этот вопрос затруднялись.

В 91,4% случаев родители получали информацию о месте, формах времяпрепровождения детей, их друзьях от самого

ребенка, в 8,1% случаев периодически узнавали об этом от соседей, знакомых, учителей, 0,5% вообще не располагали никакой информацией.

Анализ исследований по данному вопросу позволяет сделать следующие выводы:

1. В силу высокой степени занятости взрослых членов современной семьи, отсутствия их надлежащего взаимодействия с педагогическими коллективами учебных заведений не обеспечивается полнота знаний и представлений родителей об истинном внутреннем мире подростка, его интересах и потребностях, формирующих обычно «слепую» любовь к ребенку. Такую односторонность родительских оценок и взглядов можно было бы устранить в результате улучшения контактов родителей со школой, где, как известно, более объективно фиксируются негативные черты поведения подростка как в виде деформации его правосознания, отклоняющегося поведения, так и антиобщественных проступков и правонарушений.

2. Осведомленность родителей о ближайшем окружении подростка вне семьи и контроль за ним обычно достигается:

- путем грубого, бестактного требования сообщать все интересующие их подробности о нем самом и о его товарищах;
- путем получения такой информации от третьих лиц;
- в результате своих собственных наблюдений за поведением ребенка; за его отдельными поступками.

Родители, как правило, пытаются навязать ребенку в товарищи и друзья того, кто по нраву им, а не подростку, при этом дают всевозможные оценки его сотоварищам. Именно это зачастую отталкивает ребенка от родителей, делает его неоткровенным, вызывает естественное противодействие.

Неумелость родителей в общении с детьми вызывает необходимость создания системы педагогического родительского всеобуча, например, путем проведения специальных семинаров, активного использования в этих целях средств массовой информации или же с помощью разработанной социальными педагогами и психологами системы «Служба семьи».

3. Мнения родителей о степени вероятности ребенка стать потерпевшим от того или иного преступления можно рассматривать, во-первых, как отражение вполне естественной заботы или тревоги за судьбу ребенка на основе имеющейся у них различной криминологической информации и, во-вторых, как некоторую гиперболизацию существующей угрозы подростку стать потерпевшим.

Тем не менее, такая ориентация родителей предполагает наличие реально существующих «горячих» точек проблемы,

что само по себе должно учитываться правоохранительными органами и социально-педагогическими службами как в организации работы по предупреждению преступлений в отношении детей, так и в ходе проведения разъяснительной работы среди родителей с целью изменения их не всегда верной ориентации, выработки адекватного восприятия реальной ситуации.

4. В большинстве своем сегодняшний родитель в силу правовой и педагогической неподготовленности не способен дать какие-либо рекомендации своему ребенку о правильной линии его поведения в случае совершения против него преступного посягательства. Отсюда возникает необходимость осуществления профилактики среди самих родителей или более старших членов семьи. Родители должны объяснить ребенку, как вести себя в конкретной создавшейся ситуации, научить ребенка быть внимательным, осмотрительным, осторожным, особенно при его знакомстве с неизвестными лицами или появлении в новых (незнакомых) местах.

Опасность стать жертвой для подростка особенно возрастает в условиях крупного города. Главной линией поведения подростка здесь должно быть строгое выполнение запрета на посещение опасных мест (зон) с применением в «необходимых случаях» метода «шоковой терапии».

5. Полученные сведения о подходах и современном состоянии полового воспитания детей и подростков свидетельствуют о наличии серьезных пробелов и недостатков при решении этой проблемы. Ученики младших и старших классов получают лишь отрывочные сведения по вопросу полового воспитания и то исключительно эпизодически.

Степень актуальности борьбы с преступными посягательствами на половую неприкосновенность несовершеннолетних определяется тем громадным моральным ущербом, который причиняется не только конкретному малолетнему или подростку, но и его окружению.

Цинизм, жестокость способа совершения преступления при имеющихся изъянах в воспитании других подростков могут быть восприняты как стимулятор активной противоправной деятельности, как призыв к совершению аналогичных действий. С другой стороны, это может отрицательно повлиять на подростков в плане формирования настороженных (основанных на недоверии) межличностных отношений как со сверстниками, так и со взрослыми.

Отсюда возникает необходимость правильных оценок общественной опасности таких преступлений, разъяснений необходимости и существа профилактической работы с привлечением средств массовой информации, педагогов, родителей.

Вполне оправданным здесь было бы объединение усилий органов здравоохранения и правоохранительных органов в своевременном выявлении лиц с агрессивным поведением на сексуальной почве и соответствующем воздействии на них.

6. Проблема взаимоотношения полов возникает значительно раньше наступления возраста половой зрелости подростка. Сведения об интимной сфере, отношениях полов в детской микросреде, как правило, воспринимаются в искаженной форме.

Повышенный интерес к этой сфере возникает в тех случаях и тем интенсивнее, чем менее информирован об этом ребенок из достоверных источников. Поэтому основы полового воспитания должны быть заложены в раннем детском возрасте.

Образовавшийся сегодня разрыв между половым созреванием подростка в силу акселерации и более длительным процессом его социального становления породил целый ряд проблем, например, таких как длительное неудовлетворение половых инстинктов, постоянно подогреваемых кинематографом, видеопродукцией, публикациями в прессе и другими эротическими источниками. Возможное решение этой проблемы представляется путем вовлечения подростков в массовые занятия спортом, в общественно полезную деятельность (благоустройство микрорайонов, работа в молодежных объединениях по интересам и т. п.).

В этой связи высказываются верные, на наш взгляд, предложения о том, что центром такой работы, а также деятельности по предупреждению правонарушений подростков, равно как и преступных посягательств, направленных против них, может стать общеобразовательная школа, которая призвана осуществлять функции управления по отношению к семье и другим социальным институтам.

Действительно, школа должна быть регулятором оказания помощи семье, родителям. Привлечение школой к этому делу социальных педагогов, медицинских работников, сотрудников правоохранительных органов значительно расширит ее воспитательно-профилактические функции в преодолении осложнений в отношениях между родителями и детьми.

Велика в этой работе и роль учреждений дополнительного образования, досуга и творчества детей, детских и молодежных общественных объединений.

Мотивы совершения преступлений. Тяжелое материальное положение сокращает возможности подростков для удовлетворения своих интересов и желаний, что часто толкает несовершеннолетних на совершение преступлений. Недостаток средств для приобретения каких-либо вещей они восполняют противоправным способом.

Для несовершеннолетних осужденных характерны такие преступления, как изнасилования, кражи, грабежи, разбои, убийства, телесные повреждения, нарушения правил безопасности движения, вымогательство, угон автотранспортных средств. Мотивами совершения корыстных преступлений являются следующие побуждения: желание завладеть ценной вещью, потребность иметь собственные деньги для приобретения вещей, радиоаппаратуры, мотоцикла и т. д. В основе этих преступлений лежит желание не отстать от моды, иметь то же, что и сверстники, хотя и добытое преступным путем. Наиболее распространенные мотивы совершения насильственных преступлений: жажда мщения, проявление «мужских» качеств, «закалка воли», «рисковать и ничего не бояться», «не быть белой вороной» и т. п. Многие преступления совершаются «в ответ на обиду», «чтобы не подвести друзей», «доказать друзьям». В числе мотивов рецидивов (повторных преступлений) встречаются такие, как «пострадавшие не оказывали сопротивления», «появилось чувство уверенности», «хороший сбыт похищенного», «руководство опытного вожака».

Подавляющая часть тяжких преступлений, имеющих характер немотивированной жестокости, таких как убийства, хулиганство, тяжкие телесные повреждения, совершается подростками в состоянии алкогольного или наркотического опьянения. Совершение преступлений в таком состоянии считается отягчающим вину обстоятельством. Выявлено, что подавляющая часть осужденных стали рано курить, употреблять спиртные напитки, чему способствовал пример взрослых, в том числе и родителей, а также по примеру друзей вдыхать паровых средств, применять наркотики.

Часть преступлений совершается несовершеннолетними совместно со взрослыми. Такие преступления обычно готовятся заблаговременно. Взрослый преступник надеется, что в случае разоблачения подросток возьмет на себя вину из-за «чувства товарищества» и клятвы, уверяет его, что в случае судебного разбирательства ему дадут небольшой срок, условное осуждение или отсрочку приговора. Стремясь к независимости и самостоятельности, но неготовые к этому, подростки легко поддаются внушению и психологическому воздействию антиобщественных элементов. То, на что несовершеннолетний не решился бы в одиночку, становится реальностью в группе.

Часть подростков, совершая преступление, расценивает это как озорное действие. Они не видят грани, где нарушение переходит в преступление. По проведенным опросам, лишь 50% несовершеннолетних осужденных знали, что совершают

преступление, 20% — предполагали, а остальные не знали и даже «не задумывались». Подавляющая часть из последней категории правонарушителей расценивают свое нарушение как проявление отваги, силы и смелости.

Отношение несовершеннолетних осужденных к воспитательной работе. Составным элементом педагогической характеристики несовершеннолетних осужденных является их отношение к основным средствам воспитательной работы и к режиму отбывания наказания. Значительная часть из них соблюдает режим отбывания наказания, хорошо работает, учится, дисциплинирована.

Однако другая часть ведет себя иначе. Эти осужденные не желают учиться и работать, отрицательно относятся к воспитательным мероприятиям, стремятся извлечь выгоду из различных своих действий, завоевать авторитет любым способом, вплоть до нарушений режима и совершения преступлений. Вместе с тем и эта категория осужденных неоднородна, в ней можно выделить три основных типа поведения, каждый из которых имеет свои особенности:

- Для первого типа характерны недисциплинированность, проявление грубости, притеснение более слабых, участие в группировках, т. е. допущение мелких нарушений.

- Второй тип характеризуется драками и избиением неугодных, тягой к «воровским традициям», допущением грубых нарушений.

- Наиболее сложным является тип поведения, для которого характерны стремление к созданию группировок отрицательной направленности, злобность, цинизм, мстительность, враждебное отношение к администрации, склонность к нарушениям режима и преступлениям, внушение окружающим идеи о своей исключительности, превосходстве над другими осужденными.

Особая категория несовершеннолетних осужденных — те, поведение которых только внешне соответствует режимным требованиям: они ведут скрытый образ жизни и при определенных условиях могут нарушать дисциплину и совершить преступление.

Частыми нарушителями дисциплины являются и осужденные с отклонениями в психике, многие из которых до совершения преступления состояли на учете в психдиспансере. Очевидно, что необходимо отдельное содержание таких осужденных, однако в настоящее время они отбывают наказание в общих воспитательных колониях.

Особенности общения несовершеннолетних осужденных. На несовершеннолетних большое влияние оказывает начальный

период пребывания в воспитательной колонии, адаптации к условиям жизни. Адаптация может быть положительной и отрицательной, но может иметь черты и той и другой. В течение этого периода идет борьба за достойное место, распределяются социальные роли, обусловленные статусом подростка, который он имел до осуждения или приобрел в следственной изоляции. Данный период характеризуется возрастанием числа нарушений режима и преступлений.

Условия изоляции значительно влияют на характер общения осужденных. Общение в режимных учреждениях делится на две сферы: официальную и неофициальную. *Официальное* общение регулируется режимом отбывания наказания и правилами внутреннего распорядка, *неофициальное* — нормами «другой жизни», разграничивающими осужденных на категории в соответствии с местом, занимаемым в системе неформальных отношений. Стратификация заключается в жестком делении несовершеннолетних осужденных на «своих и чужих», в определении статуса осужденного в своей группе. Более высокий статус занимают осужденные-рецидивисты, имеющие широкие преступные связи.

Несмотря на большое количество группировок все осужденные делятся на две основные группы:

- с высоким статусом — устойчивые, «пацаны»;
- с низким статусом — отверженные, «опущенные», «обиженные».

Каждая из этих групп имеет собственные группировки, что порождает большое количество конфликтных ситуаций.

Статус новичка в воспитательной колонии обычно определяется путем «прописки». Новенького проверяют на находчивость, сообразительность, умение постоять за себя. Часто эти испытания носят жестокий и изощренный характер, существует определенный риск для здоровья испытуемого.

Существенное отличие несовершеннолетних осужденных от взрослых заключается в отсутствии у большинства подростков определенных жизненных планов, перспектив на будущее, что значительно осложняет воспитательную работу с ними.

Итак, характеристика личности и групп осужденных несовершеннолетних обусловлена следующими особенностями:

1. Возрастные особенности

- бурное физическое развитие организма;
- нравственная неустойчивость;
- неадекватная самооценка (завышенная, заниженная);
- процесс интенсивного формирования воли;
- противоречивость мировоззрения.

- 2. Педагогическая и нравственная запущенность
 - наличие неорганизованного свободного времени;
 - низкий образовательный, духовный и профессиональный уровень;

3. Проблемы в семье

- отсутствие родителей или неполная семья;
- антиобщественные проявления родителей, родственников;
- разрыв родственных связей;

4. Мотивы совершения преступлений

- иметь то, чего не может купить;
- продемонстрировать взрослость, получить одобрение группы;
- слабое осознание того, что совершает преступление.

5. Склонность к девиантному поведению.

6. Подчиненность взрослым преступникам.

7. Низкая правовая культура.

8. Противодействие воспитанию и режиму учреждения.

9. Возможность адаптации к условиям учреждения.

10. Стратификация осужденных (статусно-ролевые отношения).

11. Отсутствие определенных жизненных планов.

Таким образом, несовершеннолетние осужденные — это лица с незавершенным процессом социализации личности, предполагающей усвоение разнообразных социальных ролей, приобщение к системе социальных связей и отношений и т. д. Вместе с тем направление подростка, признанного виновным в совершении преступления, в исправительное учреждение закрытого типа, каким является воспитательная колония, прерывает начатый процесс социализации личности и, конечно же, еще более осложняет его нормальное развитие. Ведь незавершенный процесс социализации приходится продолжать в условиях изоляции от общества, что противоречит сути данного процесса. Однако полностью отказаться от применения в отношении несовершеннолетних преступников наказания в виде лишения свободы не представляется возможным, так как многие из них представляют серьезную опасность для социального окружения, в силу чего необходима их изоляция от общества. *Возникает противоречие: одновременная необходимость изоляции подростка от общества и завершения процесса его социализации.*

Как показывает отечественный и зарубежный опыт, усиление репрессивных мер, ужесточение наказаний не могут рассматриваться как эффективный путь решения проблем роста масштабов преступности несовершеннолетних. Искоренение

преступности — это прежде всего проблема социальная. Уровень преступности может последовательно сокращаться только в том случае, если будут столь же последовательно устраняться порождающие ее социальные факторы.

В целях комплексной и наиболее эффективной борьбы с преступностью несовершеннолетних планируются и осуществляются государственные национальные программы. Так, например, в 70-е гг. в США на улучшение социальных, бытовых, культурных и материальных условий жизни делинквентной молодежи было направлено 36 программ, на совершенствование правоприменительной практики по уголовным делам (в том числе и для несовершеннолетних) — 13 программ. В начале 90-х гг. в США действовало 65 программ по борьбе с делинквентностью среди молодежи. В развертывании данных программ участвовали семь федеральных ведомств и две специализированные организации, которым конгресс выделил для этого 15 млрд долларов.

Экспертная комиссия Европейского парламента в 1996 г., рассмотрев проблемы преступности среди несовершеннолетних, разработала предложения по повышению эффективности борьбы с преступностью среди несовершеннолетних и молодежи, которые, в основном, сводятся к следующему:

- необходимо существенно активизировать сотрудничество полиции, социальных учреждений и национальных органов по делам несовершеннолетних и молодежи в области предупреждения преступности;

- изменить практику уголовного преследования несовершеннолетних правонарушителей и прекратить производства по таким делам;

- полностью исключить из полицейской практики случаи ареста несовершеннолетних правонарушителей и их содержание в камерах предварительного заключения;

- ограничить двумя годами с возможностью досрочного освобождения срок отбывания подростками наказания.

В целом же предпочтение должно отдаваться перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей без помещения в исправительные учреждения.

С этими предложениями экспертной комиссии Европейского парламента совпадают точки зрения специалистов в США. По мнению О. Реймера (одного из авторов проведенных исследований в США), необходимо в дальнейшем централизовать весь государственный аппарат борьбы с детской и молодежной делинквентностью. Одновременно им ставится вопрос о целесообразности сохранения нынешней правоприменительной политики в области борьбы с преступностью несовершеннолетних и молодежи, кото-

рая, как показывает практика, не дает положительных результатов. Он считает, что американские законодатели должны решить, какому направлению отдать предпочтение: профилактике правонарушений, вопросам принуждения и ужесточения наказания или же формированию более гибкой и дифференцированной политики, к которой призывают многие видные ученые-юристы и представители правоохранительных органов.

Нельзя не согласиться, на наш взгляд, с тем, что для того, чтобы добиться реально ощутимых результатов в области борьбы с преступностью несовершеннолетних и молодежи, необходима гибкая и дифференцированная политика, причем проводимая не узковедомственно, а в государственных масштабах. Кроме того, видится необходимым учитывать при разработке концепции борьбы с преступностью несовершеннолетних следующие факторы: *во-первых*, предрасположенность подростков к совершению противозаконных действий во многих случаях исчезает без какого-либо внешнего воздействия после завершения процесса становления личности, и, *во-вторых*, репрессивные меры со стороны государственных учреждений часто приводят к негативным последствиям.

Поскольку задача добиться полного отказа от уголовного наказания в виде лишения свободы является пока невыполнимой, рекомендуется при назначении меры наказания учитывать возможную психологическую реакцию на них подростков-правонарушителей и их возрастные особенности. В работе с малолетними правонарушителями, помещенными в воспитательные колонии, главную роль должны играть воспитательные меры воздействия, школьное и профессиональное обучение и психологическая подготовка подростков к освобождению.

Вопросы для самоконтроля

1. Преступность среди несовершеннолетних — явление, характерное только для нашей страны. Докажите.
2. В чем вы видите причины омоложения преступности в России?
3. Как вы относитесь к изоляции несовершеннолетних правонарушителей? Обоснуйте свой ответ.
4. Выделите основные характеристики личности и групп несовершеннолетних осужденных.
5. Назовите основные мотивы совершения преступлений несовершеннолетними.
6. Каковы задачи и функции воспитательных колоний?

1. Антоян Ю.М. Социальная среда и формирование личности преступника. М., 1975.
2. Антоян Ю.М., Самичев Е.Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности. М., 1983.
3. Ветошкин С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: Монография. М., 2001.
4. Жигарев Е.С. Криминологическая характеристика несовершеннолетних и организация их правового воспитания: Учеб. пособие. М., 1990.
5. Карпец И.И. Преступное общество. М., 1983.
6. Социальная профилактика правонарушений: Советы, рекомендации / Под ред. Д.А. Каримова. М., 1989.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Основные подходы к профилактике девиантного поведения подростков. Социально-педагогическая реабилитация подростков девиантного поведения. Реабилитационные социально-педагогические технологии.

Основные подходы к профилактике девиантного поведения подростков. Прогрессирующая тенденция непрерывного роста различных проявлений девиантного поведения, их объективность и неизбежность ставят перед обществом, конкретной социальной службой и социальным педагогом в качестве основных задач поиск форм, методов и технологий работы с дезадаптированными подростками, концентрацию усилий, направленных как на реабилитацию ребенка, так и, что более необходимо, предупреждение отклонений от социальных норм, т. е. устранение условий, прямо или опосредованно оказывающих отрицательное воздействие на поступки и действия несовершеннолетнего. Поэтому в науке и практике получили широкое распространение две основные технологии работы с подростками девиантного и делинквентного поведения – профилактическая и реабилитационная.

Профилактика – это совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков.

Под профилактикой в социальной педагогике понимаются прежде всего научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на:

- предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в группу социального риска;
- сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка;
- содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала.

Сам термин «профилактика» обычно ассоциируется с запланированным предупреждением какого-то неблагоприятного события, т. е. с устранением причин, способных вызвать нежелательные последствия.

Так как социальные отклонения могут быть вызваны разными причинами и обстоятельствами, можно выделить несколько типов профилактических мероприятий:

- нейтрализующие;
- компенсирующие;
- предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих социальным отклонениям;
- устраняющие эти обстоятельства;
- контролирующие проводимую профилактическую работу и ее результаты.

Эффективность профилактических мероприятий может быть обеспечена только при условии обязательного включения следующих составляющих:

- направленности на искоренение источников дискомфорта как в самом ребенке, так и в социальной и природной среде и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем;
- обучение ребенка новым навыкам, которые помогают достичь поставленных целей или сохранить здоровье;
- решение еще не возникших проблем, предупреждение их возникновения.

В концептуальном плане в профилактических технологиях выделяется прежде всего *информационный подход*. Он основывается на том, что отклонения в поведении подростков от социальных норм происходят потому, что несовершеннолетние их просто не знают. А следовательно, основным направлением работы должно стать информирование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом к выполнению установленных для данной возрастной группы социальных норм. Это можно осуществить через средства массовой информации (печать, радио, телевидение), кино, театр, художественную литературу и другие произведения культуры, а также через систему социального обучения с целью формирования правосознания подростка, повышения его образованности, усвоения им морально-нравственных норм поведения в обществе.

Социально-профилактический подход в качестве основной цели рассматривает выявление, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих различного рода негатив-

ные явления. Сущностью этого подхода является система социально-экономических, общественно-политических, организационных, правовых и воспитательных мероприятий, которые проводятся государством, обществом, конкретным социально-педагогическим учреждением, социальным педагогом для устранения или минимизации причин девиантного поведения.

Так, отсутствие целевой информации о последствиях, например, употребления наркотиков, приводит несовершеннолетних, которые их употребляют, к уголовной ответственности, так как практически все уверены, что употребление наркотика — это личное дело каждого, а привлечь можно лишь за их распространение, не зная, что в связи с принятием нового закона о наркотических и психотропных веществах, уголовная ответственность наступает даже за их употребление.

Не менее важная в нашем обществе проблема профилактики алкоголизма среди подростков, а также информирование их о тяжелых социальных и психоневрологических последствиях пьянства и алкоголизма. Отсутствие профилактической работы, например, с будущими родителями, ведет к увеличению количества детей, родившихся с тяжелыми физическими и психологическими нарушениями, так как несовершеннолетние, особенно юная мать, не знают элементарные правила поведения во время беременности и не придерживаются жесткого запрета на принятие в это время алкогольных напитков.

Среди основных направлений профилактики девиантного поведения, особое место, наряду с информационным и социально-профилактическим подходами, занимает *медико-биологический подход*. Его сущность состоит в предупреждении возможных отклонений от социальных норм целенаправленными мерами лечебно-профилактического характера по отношению к лицам, страдающим различными психическими аномалиями, т. е. патологией на биологическом уровне.

Известно, что вменяемый человек при помощи своих волевых качеств, моральных норм и ценностей способен воздерживаться от преступных действий. Когда же у человека существует патология психического развития и здоровья, он, в силу своих психофизиологических особенностей, может нарушить существующие морально-правовые нормы. Это состояние субъекта рассматривается как невменяемость. Очень важно вовремя распознать у подростка различные патологические нарушения психики, которые могут привести его к совершению необдуманных поступков. Он должен быть обследован психиатром с соответствующим медицинским лечением, дополненным

определенным воспитательным воздействием со стороны социального педагога.

Следующий подход – *социально-педагогический*, заключающийся в восстановлении или коррекции качеств личности подростка с девиантным поведением, особенно его нравственных и волевых качеств личности.

«...Система в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая и даже совершенствующая», – так определял человека академик И.П. Павлов. Сознательный человек – гражданин – это тот, кто обладает развитой способностью владеть своими побуждениями, поступками во имя нравственных целей и никогда не допустит нарушений закона. Вот почему у подрастающего поколения следует формировать следующие волевые черты его поведения:

- быть хозяином своего слова и дела;
- тормозить стремления и мотивы, способные привести к поступкам, наносящим вред обществу;
- концентрировать усилия на главном, наиболее важном в настоящее время;
- ставить перед собой продуманные и не противоречащие праву цели, подчиняя им мимолетные влечения.

Воля всегда проявляется в деятельности сознательной и целенаправленно регулируемой. Тут и оценка сложившейся ситуации, и отбор путей достижения цели, и борьба мотивов, и принятие решений, и его исполнение. Все это оказывает прямое влияние на правомерность поведения, на его нравственную ценность.

Безвольный человек напоминает флюгер, поворачивающийся в сторону направления ветра. Такой человек легко идет на нарушение общественных норм, становится послушным исполнителем чужой воли, чужих нравственных представлений и оценок, руководствуясь которыми он совершает противоправные и аморальные действия.

Для того, чтобы воспитать человека, умеющего разумно использовать предоставленные ему обществом права и свободы, нужно научить его властвовать над самим собой. «Легко основать порядок в обществе, подчинив каждого его члена определенным правилам. Легко воспитать слепца, который не протестуя подчинялся бы поводырю или Корану. Насколько же труднее освободить человека, научив его властвовать над собой. Что значит освободить? Если я в пустыне освобожу человека, который никуда не стремится, чего будет стоить его свобода? Свобода существует лишь для кого-то, кто стремится куда-то. Освободить человека в пустыне – значит возбудить в нем жажду и указать путь к колодцу. Только тогда его действия обретут

смысл. Бессмысленно освобождать камень, если не существует силы тяжести: потому что освобожденный камень не сдвинется с места», – эти слова принадлежат известному французскому писателю Антуану де Сент-Экзюпери.

Быть свободным – значит обладать развитой волей. Не случайно у подростков и юношей, допускающих аморальные выходки, проступки и преступления, отсутствуют сформированные волевые качества. Эти дефекты обычно возникают в раннем школьном возрасте и уже затем, закрепившись, выступают как отрицательные волевые черты характера, проявляющиеся в той или иной мере в поступках и действиях.

Отрицательные волевые черты характера подростков (по результатам анкетирования подростков-правонарушителей)

Черты характера	Проценты
Нерешительность	45,5%
Отсутствие настойчивости при проведении в жизнь принятого решения	42,4%
Несформированность независимости и самостоятельного поведения	35%
Безынициативность	50%
Упрямство	43,4%
Невыдержанность	21,2%

Наличие этих черт свидетельствует о том, что совершение противоправного деяния подростками и юношами обусловлено слабостью их воли. Любая сложившаяся конфликтная ситуация и даже кратковременное отрицательное воздействие становятся для таких подростков теми препятствиями, которые они не могут преодолеть, не нарушая нравственных и правовых норм.

Воспитание положительных волевых качеств у подростков следует начинать с формирования правильного представления о воле. Этот процесс включает ряд этапов.

Первый этап – раскрытие сущности отдельных волевых качеств, правильная их иллюстрация примерами.

Второй этап – выработка обобщенных представлений о воле и волевом облике подростка, установление соотношения между смелостью и наглостью; настойчивостью и упрямством; самостоятельностью и неуважением к чужому мнению. Первоочередной задачей воспитателей на этом этапе является устранение

ние «кто ты есть и каким можешь стать».

второй этап — планомерное самовоспитание, поиск своих ятков, путей их исправления. На этом этапе социальный должен помочь подростку в формировании правильной оценки, пробудить в нем нетерпимость к собственным не-сам.

третий этап — зрелое самовоспитание, т. е. реализация зости в самоусовершенствовании.

Следовательно прохождение всех этапов позволяет сфор- тировать социально одобряемую роль подростка как правопо- с-то гражданина.

В китайской пословице гласит: «Бывает только не- ный путь, но не бывает безвыходного положения». В тании нет безвыходных положений, нет неисправимых, есовершеннолетних, которых можно считать «окон- ю испорченными». Преступление совершает тот, кто рьезные дефекты в духовном мире и поведении, причем ировать их — сложнейшая задача, требующая порой ных усилий.

Но, в соответствии с другой мудростью: «Нет лекарства », кто скрывает свою болезнь», достаточно сложно вы- фекты подростка с девиантным поведением. Незнание го мира несовершеннолетнего, его психологии, снижает ость воспитательного воздействия, приводит к ошибкам. инский в «Педагогической антропологии» писал, что гель «должен стремиться узнать человека каков он есть тельности, со всеми его слабостями и во всем величии, со будничными, мелкими нуждами и со всеми его велики- ными требованиями... Он должен знать побудительные (самых грязных и самых высоких деяний, историю заро- зяской страсти и всякого характера. Тогда только будет оянии почерпнуть в самой природе человека средства чельного влияния, — а средства эти громадны».

В конкретном случае мы имеем неповторимое соче- т, качеств, свойств личности и мотивов ее общественно поведения. Но в каждой индивидуальности всегда есть щее, типичное, определяющее факт отклонения от со- й нормы. Знание этого общего и типичного в духовном зрелого подростка может оказать помощь воспитателю.

окужающем мире, об общественных требованиях, выраженных в правовых и моральных нормах. Молодой человек, освоивший эти нормы, становится последовательным в выборе положи- тельных целей и планов, сознательно противопоставляя свои поступки, свой образ мыслей и усвоенную систему ценностей чуждым обществу представлениям, взглядам и действиям, он сможет лучше разобраться в сложных жизненных ситуациях, увидеть общественную значимость своих поступков и никогда не преступать рамок, установленных общественными нормами.

Существует еще один подход, связанный с применением санк- ций. Сущностью его является наказание человека, совершив- шего правонарушение, на основании уголовных законов. «Чтоб другим не повадно было» — гласит народная мудрость. Однако весь мировой опыт свидетельствует о неэффективности только жестких санкций со стороны общества, поэтому наказание сле- дует рассматривать лишь как вспомогательное средство, главное же — выявление и устранение причин социальных отклонений.

Социально-педагогическая реабилитация подростков де- виантного поведения. Другой технологией работы социаль- ного педагога с дезадаптированными подростками является их реабилитация. Рассмотрение проблемы реабилитации в методическом и теоретическом плане позволяет признать не- однозначность ее определений.

Реабилитация может рассматриваться как система мер, направленных на решение задач достаточно широкого диапазо- на — от привития элементарных навыков до полной интеграции человека в обществе.

Реабилитация может рассматриваться и как результат воз- действия на личность, ее отдельные психические и физические функции.

В отличие от адаптации, которая трактуется как приспособ- ление с использованием резервных возможностей организма, реабилитация понимается как восстановление, активизация. В процессе реабилитации компенсаторный механизм исполь- зуется для преодоления существующего порока, а в процессе адаптации — приспособления к нему.

Следовательно, реабилитация — это система мер, имеющих своей целью возвращение ребенка к активной жизни в обществе

и общественно полезному труду. Этот процесс является непрерывным, хотя и ограничен временными рамками.

Следует различать различные виды реабилитации: медицинскую, психологическую, педагогическую, социально-экономическую, профессиональную, бытовую.

Медицинская реабилитация направлена на полное или частичное восстановление или компенсацию той или иной утраченной функции организма ребенка или на возможное замедление прогрессирующего заболевания.

Психологическая реабилитация направлена на психическую сферу подростка и имеет своей целью преодоление в сознании подростка с девиантным поведением представления о его ненужности и никчемности как личности.

Профессиональная реабилитация предусматривает обучение или переобучение подростка доступным для него формам труда, поиск для него рабочего места с облегченными условиями труда и сокращенным рабочим днем.

Бытовая реабилитация имеет в виду предоставление нормальных условий жизни подростка.

Социальная реабилитация — это процесс восстановления способности ребенка к жизнедеятельности в социальной среде, а также самой социальной среды и условий жизнедеятельности личности, которые были ограничены или нарушены по каким-либо причинам.

Под социально-экономической реабилитацией понимают комплекс мероприятий, нацеленных на обеспечение подростка причитающимися ему денежными выплатами, защиту его законных интересов и прав.

Социально-педагогическая реабилитация — это система мер воспитательного характера, направленная на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности ребенка, активной жизненной позиции ребенка, способствующих интеграции его в общество; на овладение необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, положительными социальными ролями, правилами поведения в обществе; на получение необходимого образования.

Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением реализуется, как правило, в специализированных учреждениях, которые называются *реабилитационными центрами*. Задачами таких учреждений являются:

- профилактика безнадзорности, бродяжничества дезадаптированных детей и подростков;

- медико-психологическая помощь детям, попавшим по вине родителей или в связи с экстремальной ситуацией (в том

числе физического и психического насилия, опасных условий проживания и др.) в трудную жизненную ситуацию;

- формирование положительного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми;

- выполнение попечительских функций по отношению к тем, кто остался без попечения родителей или средств к существованию;

- психологическая и педагогическая поддержка, способствующая ликвидации кризисных состояний личности;

- содействие в возвращении в семью;

- обеспечение возможности получать образование, нормально развиваться;

- забота о дальнейшем профессиональном и бытовом устройстве.

Другими словами, основная цель деятельности таких учреждений — социальная защита и поддержка нуждающихся детей, их реабилитация и помощь в жизненном самоопределении.

В данных учреждениях социально-педагогическая реабилитация включает три основных этапа: диагностики; создания и реализации реабилитационной программы; постреабилитационной защиты ребенка.

Диагностика предполагает социально-педагогическое исследование, направленное на определение уровня развития эмоционально-познавательной сферы несовершеннолетнего, сформированности качеств личности, социальных ролей, профессиональных интересов.

Реабилитационная программа создается индивидуально для каждого ребенка и включает основные элементы: цель, задачи, методы, формы, средства, этапы деятельности. Основной целью реабилитационной программы является формирование и коррекция нравственных ценностей личности, помощь детям в приобретении навыков коммуникативного общения.

Постреабилитационная защита предполагает помощь ребенку после его выхода из реабилитационного центра в восстановление гармоничных отношений с семьей, друзьями, школьным коллективом путем регулярного патронажа и коррекции возникающих конфликтов.

Реабилитационные социально-педагогические технологии. При построении социально-педагогической реабилитационной программы работы с подростками девиантного поведения в качестве базовых учитываются следующие положения:

1. Опора на положительные качества несовершеннолетнего. Для социального педагога недопустимо категорическое осужде-

правило, хроническую неуспеваемость в школе, подростки отчаиваются, не верят в свои силы, не видят будущего. Для такого подростка важно дальнейшее профессиональное определение, и в этом случае помощь социального педагога с психологом направлена на определение его будущей жизни, выбор соответствующего интересам и возможностям студента учебного заведения и трудоустройство. Помимо деятельности, связанной с его дальнейшей судьбой, необходимо включение несовершеннолетнего к девиантному поведению, в значимую для него и творчески-полезную деятельность, а не чтение ему морали, нравоучений, наставлений. Это сложная задача, так как часто требует изменения не только отношения к тому или иному виду деятельности, но и нормализацию отношений с активом детей. Как показывает практика, у трудновоспитуемых подростков свободного времени в четыре раза больше, чем у других школьников, и столь же велика разница его использования. Если благополучные подростки верстаются в учебу, труд, личных увлечениях, то для трудных подростков вхождение в эти сферы ограничено, и из свободного времени становится для них криминальным делом, существенно влияющим на нравственный облик несовершеннолетнего.

Глубокая доверительность и уважение во взаимоотношениях с подростком. В силу отсутствия у дезадаптированных подростков опыта доброжелательного, спокойного общения, воспитательное воздействие встречает активное сопротивление несовершеннолетнего этому действию. Терпение и тактичность — главные помощники социальному педагогу в работе с детьми.

В процессе реабилитационной социально-педагогической помощи специалист выполняет следующие функции: организаторскую, предполагающую восстановление технических качеств, которые преобладали у подростка до начала дезадаптации; стимулирующую, заключающуюся в формировании у подростка стремления исправить те или иные качества личности и включения его в общественно полезную деятельность,

своего поведения;

— стимулирующую, направленную на активизацию положительной мотивации деятельности подростка, предполагающую различные воспитательные приемы — внушение, убеждение, пример и др.

В зависимости от личностных особенностей подростка и условий, в которых он находится, при построении реабилитационных программ следует учитывать, в каком состоянии находится подросток. Это может быть *предкризисное состояние*, обусловленное социальной запущенностью вследствие конфликтов в семье или со сверстниками; побегами из дома, непосещением образовательного учреждения.

Работа социального педагога с этой категорией детей ориентирована на социальное оздоровление внутреннего мира подростка. Социальный педагог должен владеть приемами экстренной диагностики ситуации, в которую попал данный ребенок — в семье, школе, коллективе; выявления причин возникновения социально-личностно-эмоциональных нарушений.

Основными видами деятельности являются: индивидуальное консультирование; включение подростков в тренинговые группы с целью коррекции негативных эмоционально значимых ситуаций; индивидуальная работа с системой ценностей ребенка; обучение социальным навыкам, способам эффективного общения, конструктивному поведению в конфликтных ситуациях.

Кроме этого, необходима работа с семьей с целью установления значимых взаимоотношений между ребенком и родителями, которая предполагает: диагностику педагогических позиций семьи; индивидуальное консультирование; включение родителей в тренинговые группы, направленные на обучение эффективному родительскому взаимодействию с ребенком.

Других подходов требует ребенок, который находится в *кризисном состоянии*, обусловленном агрессивным поведением подростка. Зачастую такое поведение представляет собой реакцию подростка на проблемную, неразрешимую для него ситуацию. В работе с данной категорией детей используются: экстренная диагностика эмоционального состояния; выявление причин данной проблемы; обучение навыкам решения возникающих проблем, умениям управлять своими эмоциями; работа над формированием позитивной «Я-концепции».

психологического тренинга, на-
итивной «Я-концепции»,
ых реабилитационных про-
трех условий:
ников программы: ребенка,
специалистов;
компетентности специалистов
го учреждения;
азличных государственных
ния, правоохранительных

мты с дезадаптированными
ставить девиантное поведе-
чающий в себя: *во-первых*,
опасных форм девиантно-
ыми или нейтральными;
той активности ребенка в
ральное русло; *в-третьих*,
ративного преследования
существом, наркоманией,
пр.; *в-четвертых*, создание
ющи: суицидологической,

контроля

коллективные методы ра-
оведения: какие являются

информационного, социаль-
огического и социально-пе-

3. Аугин В.А. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
4. Методика работы социального педагога / Под ред. А.В. Кузнецовой. М., 2004.
5. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
6. Рычкова Н.А. Дезадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика. М., 2000.
7. Трудные судьбы подростков — кто виноват? М., 1991.

Глава 20

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ

Индивидуальное профилактическое воздействие на личность несовершеннолетнего правонарушителя. Содержание индивидуальной профилактической программы работы с несовершеннолетними правонарушителями. Реабилитационные программы социально-педагогической деятельности в воспитательных колониях.

Индивидуальное профилактическое воздействие на личность несовершеннолетнего правонарушителя. Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, безусловно, является поиск путей снижения роста преступлений среди молодежи и повышения эффективности их профилактики. Необходимость скорейшего решения этой задачи обусловлена не только тем, что в стране продолжает сохраняться достаточно сложная криминогенная обстановка, но прежде всего тем, что в сферы организованной преступности втягивается все больше и больше несовершеннолетних, криминальными группировками, созданными подростками, совершаются опасные преступления, и число их неуклонно растет. Преступность молодеет и принимает устойчивый рецидивный характер. А такая криминализация молодежной среды лишает общество перспектив установления в скором будущем социального равновесия и благополучия.

Главная роль в решении этой острейшей проблемы отводится социальной педагогике, хотя, конечно, решить ее можно только комплексно, с привлечением всех сил общества. Однако интеграция усилий общества может осуществиться лишь в рамках научно обоснованной, обеспеченной эффективными технологиями социально-педагогической системы перевоспитания личности несовершеннолетнего посредством последовательных педагогических и воспитательно-профилактических воздействий, обеспечивающих формирование личности с твердыми и правильными жизненными установками.

Социально-педагогическая концепция профилактики позволяет успешно преодолевать преобладавший на протяжении многих лет односторонний подход, рассматривавший личность только как продукт «воспитательного воздействия», а поэтому не учитывавший другие объективные факторы, например, социальные условия, оказывающие воздействие на личность.

Бесспорно, что процесс перевоспитания, как и в целом профилактика правонарушений, выступает, с одной стороны, как процесс приобщения личности к культуре – материальной, интеллектуальной и нравственной, а с другой – как процесс индивидуального развития, коррекции поведения личности. Научно-техническая революция и последствия ее в сфере социальной жизни привели к тому, что появилась возможность более эффективно управлять процессом перевоспитания личности. Это расширение сферы управляемого осуществляется:

– во-первых, за счет качественных изменений субъекта перевоспитания, так как воспитательно-профилактическое воздействие в настоящее время осуществляют не только педагоги, социальные педагоги, специалисты по социальной работе, но и силы общественности, производственные коллективы, учреждения культуры, печать, радио, кино, телевидение;

– во-вторых, это происходит за счет углубления и расширения воспитательных и профилактических задач, поскольку общественное производство, социально-политическая и культурная жизнь активно способствуют эффективной организации всей системы профилактики правонарушений, в частности среди несовершеннолетних, с учетом изменяющихся условий, особенностей различных возрастных групп, их занятости.

Многие издержки, упущения в воспитании являются следствием того, что нет должной системы в области индивидуальной работы, организации воспитательно-профилактического процесса с конкретными правонарушителями. Важно при этом преодолеть ограниченное понимание самого индивидуального подхода, который нередко сводится к учету частных особенностей юношей и девушек, имеющих отклонения в поведении. «Индивидуальный подход», – писал А.С. Макаренко, – не означает возню с уединенной капризничавшей личностью. Под флагом индивидуального подхода не следует протаскивать мещанское индивидуалистическое воспитание. Беспоможен тот педагог, который потворствует недостаткам ученика, слепо следует его капризу, подыгрывается и сюсюкает вместо того, чтобы воспитывать и переделывать его характер... Индивидуальный подход в том и заключается, чтобы применительно к его индивидуальным способностям и склонностям сообщить ему

применении «остричь всех под одну гребенку», втиснуть са в стандартный шаблон, воспитать узкую серию челове- типов. Вторая — пассивное следование за каждым инди- ом, безнадежная попытка справиться сразу со всеми при- и разрозненной возни с каждым человеком в отдельности. пертрофия «индивидуального подхода».

Индивидуальная профилактика правонарушений включает справительно-корректирующее воздействие в качестве из элементов, но не сводится только к нему. Это целена- ный процесс управления перевоспитанием личности, й заключается в том, что правонарушители под воздей- воспитателей, общественности и коллективов выраба- у себя правильные взгляды и убеждения, овладевают и и привычками социально-позитивного поведения, ют свои чувства и волю, изменяют таким образом инте- ремления и наклонности. С другой стороны, индивиду- профилактика направлена на устранение неблагопри- лияний на конкретную личность окружающей среды. ффективно управлять данным процессом, необходимо ь профилактические методы, обеспечивающие: аботку нравственного сознания;

мирование навыков и привычек позитивного поведе- итание волевых усилий, позволяющих противостоять ественным влияниям;

альное оздоровление микросреды.

о надо иметь в виду, что перевоспитание личности ушителя несовершеннолетнего возраста, выработка ельных навыков и привычек, волевых усилий связаны ыми, особыми сферами психологической деятельно- аются на определенные физиологические факторы, ка которых не может не учитываться при выборе ме- профилактики.

ктуре индивидуальной профилактики правонаруше- о выделить следующие основные задачи:

ременное выявление лиц с социально-отклоняющимся ем и склонных к совершению правонарушений, а так- елей и других лиц, отрицательно влияющих на них;

енко А.С. Соч. 7 т. Т.5. С. 334.

- разработка программы индивидуального воспитате- но-профилактического воздействия на правонарушителя и окружающую его среду с учетом имеющихся форм и методов, результативности их применения;

- организация взаимодействия и преемственности в воспита- тельно-профилактической работе всех субъектов социально-пе- дагогической деятельности, повседневного и непрерывного кон- троля за образом жизни подростков с девиантным поведением, реагирование на «срывы» и поощрение позитивных сдвигов.

Перевоспитание — процесс сложный, требующий огромных усилий, напряжения, использования разнообразного арсенала профилактического и нравственного воздействия, так как при- ходится иметь дело с наиболее запущенными в педагогическом, воспитательном отношении людьми, которым не смогли дать позитивных навыков поведения ни семья, ни школа, ни тру- довой коллектив. Работа с ними нуждается в особом умении выделить потенциальные возможности личности и повлиять на человека в нужном направлении, помочь его исправлению и перевоспитанию. Успех здесь во многом зависит от того, как сам подросток стремится к устранению негативных сторон в своем поведении, социальном образе жизни.

Если по форме и цели индивидуальная профилактика право- нарушений заключается в выявлении лиц, склонных к соверше- нию антиобщественных проявлений, и принятии по отношению к ним мер воспитательного воздействия, то по существу она представляет собой организованный процесс перевоспитания отдельных лиц, осуществляемый в узкоспециальных целях, — не допустить совершения повторных правонарушений. При этом особое внимание должно быть обращено на следующие катего- рии несовершеннолетних:

- возвратившихся из воспитательных колоний после отбы- тия наказания, поведение которых, однако, вызывает беспо- койство;

- осужденных несовершеннолетних, в отношении которых исполнение приговора к лишению свободы отсрочено;

- совершивших преступления, но освобожденных от уголовной ответственности в связи с применением мер общественного либо административного воздействия или вследствие амнистии, а так- же совершивших общественно опасные действия до достижения возраста, с которого наступает уголовная ответственность;

жизни.
филактики, а также особен-
спитательного воздействия

особенности воображения,
сприятия и др.), которые
питателя при формировании
дений, привычек, при за-
ов и осмыслении путей их

и нравственного развития
льных мотивов, присутщих
ред родными, знакомыми,
ктива и т. п.), которые, как
тайне свои антиобществен-
. Поэтому не всегда удается
тков, определить причины
жизни, а значит, и вовремя
тельное профилактическое

чности правонарушителя,
мотивы, а также его пове-

одростка возникли антиоб-
ализовывалась решимость
оральный проступок;
ретной среды (ближайшее
), вызывающих эти мотивы

твие на молодого человека
родолжается в течение дли-
ость, способствует становле-

с процессом самовоспитания, саморазвития. Естественно, что
результаты такого совпадения оказываются максимальными.
Очень часто этот эффект в профилактике правонарушений
зависит не столько от силы внешнего воздействия, сколько от
умения привести внешнее воздействие в соответствие с особен-
ностями личности.

**Содержание индивидуальной профилактической программы
работы с несовершеннолетним правонарушителем.** Оптималь-
ный выбор индивидуально-профилактических мер воздействия
на личность правонарушителя в значительной степени зависит
от того, насколько состоятельны профилактические программы
ее социального оздоровления, которые должны включать сле-
дующие важнейшие компоненты:

- цели индивидуально-профилактического воздействия, главная из которых – формирование у подростка убежденности в том, что необходимо неуклонно следовать требованиям норм морали и права;
- методы и приемы воспитательного и контролирующего воздействия на личность, учитывающие, какие недостающие качества ей следует привить и какие отрицательные черты необходимо устранить;
- формы воздействия на непосредственное окружение личности с тем, чтобы ликвидировать отрицательно влияющие на нее факторы и утвердить способствующую перевоспитанию систему межличностных отношений;
- средства индивидуально-профилактического воздействия, ориентированные именно на те трудовые и учебные коллективы, социальные ячейки, общественные и государственные организации, которые в состоянии дать наибольший воспита-
тельный эффект применительно к данному ребенку;

профилактиче-
скается изме-
депринятых
нем эта цель

круг задач.
и развитие
нолетнего;
венности и

вания несо-
й, социаль-
ывления,
и данного
эй, интере-
т, конкрет-
готовность
о воздейст-
м.

перевоспи-
го. В то же
ями своего
претензий,
ественной
нить роль

вия, помочь создать благоприятные условия для правильного поведения с реальным изменением внешней среды. Критерием для социально-педагогического прогноза служит отношение ребенка, совершившего правонарушение, к труду, учебе, семье, товарищам, участие в общественной и культурно-воспитательной работе и т. д.

Выбор методов индивидуального профилактического воздействия строится с учетом ведущей сферы деятельности ребенка. В индивидуальной профилактике правонарушений активно могут применяться методы стимулирования, торможения. По своему содержанию они значительно богаче, чем традиционные методы поощрения и наказания.

К числу методических приемов стимулирования следует отнести одобрение, похвалу, доверие, оценку, поощрение, благодарность, награду и т. д. Поощрять надо лишь те действия и поступки юноши или девушки, которые требовали от них воли и трудолюбия, а не те, которые они совершили без особой затраты сил и времени.

Приемы метода торможения выражаются в виде порицания, предупреждения, т. е. повышенных требований к личности правонарушителя. Они включают в себя особую форму общественного требования к поведению человека, в которой одновременно дается и осуждение того, что сделано неправильно, и предписание, как поступать в дальнейшем, а также предупреждение на будущее в целях предотвращения возможного повторения поступка. Однако и само поведение несовершеннолетнего

венно полезных, социально соответствующие целям и ти, а также наиболее уязвля (для усиления контроля). нообразный комплекс мер, повесными правоучениями, активные средства, даже шение, объяснение, беседа могут быть признаны всегда побую систему средств нель, так как личность ребенка тупает в новые отношения, ности.

перевоспитания молодого йствие на его эмоциональ у индивидуальна, динамич йствиях со всеми другими ка. Целенаправленное вос йствие должно вызывать у й и чувств, способствовать конкретные образы, прав азнообразные: приобщение ормальную группу с пози де привычки к опозданиям, елей трансформированы е отношения с обществом. йщественном признании и

тий, направленных на устранение отрицательных черт поведения, утверждение позитивных принципов саморегуляции, ускорение процесса формирования общей положительной направленности поведения индивида.

Порядок проведения и содержание профилактических мероприятий индивидуализируются в зависимости от факторов, основными из которых являются: характеристика личности правонарушителя; ранее предпринимавшиеся усилия для перевоспитания, их результаты; методы, еще не применявшиеся по отношению к нему; сложившееся общественное мнение; степень готовности коллективов выполнять воспитательные функции; а также наличие опыта профилактической работы у лиц, непосредственно занимающихся данным контингентом (например, в милиции), и у общественников, уровень их интеллекта, авторитетности суждений и оценок для окружающих и тех, к кому применяется воспитательно-профилактическое воздействие.

При внимательном и глубоком рассмотрении индивидуальной профилактики можно обнаружить три уровня воспитательно-профилактического воздействия на личность несовершеннолетнего.

Первый уровень — воспитательно-профилактическое воздействие всей системы воспитания и обучения в многообразии форм нравственно-воспитательной, культурно-воспитательной работы, содействие в бытовом и трудовом устройстве, овладении трудовыми навыками, повышении производственной квалификации, принятие мер, направленных на устранение обстоятельств, оказывающих отрицательное влияние на условия жизни и воспитания несовершеннолетних правонарушителей, привлечение их к участию в спортивных и других кружках,

оприятные условия их семейного воспитания, а более чем случаев несовершеннолетних имели контакты с лицами, геризующимися отрицательно в сфере неформального ения, и т. д. Поэтому одним из наиболее перспективных злений повышения эффективности предупреждения арушений несовершеннолетних является выявление анение криминогенных факторов, обуславливающих оуправное поведение подростков. Определенным типам огенных факторов или причинных комплексов, обу- вающих соответствующие виды и формы противоправ- ведения, должны соответствовать адекватные системы редительных мер и механизм их реализации.

язи с этим в оптимизации процесса предупреждения арушений несовершеннолетними важнейшим звеном ится определение источников социально-негативного а на подростков, в том числе и взрослых лиц, характери- хся антиобщественным поведением, а также разработка (зма защиты от их отрицательного воздействия.

аловажное значение в конкретизации программы и згии защиты несовершеннолетних имеет установление способов негативного влияния взрослых на подростков, тве которых могут выступать: личный пример, уговор, ветов, угрозы, принуждение, шантаж, подкуп, униже- ждение, запугивание, обман. Существенным здесь пред- ится также и то, что формы отрицательного воздействия ь чередуются, дублируются, применяются интенсивно и очно сжатые сроки.

енсивность и интенсивность влияния во многом обуслов- я криминогенной характеристикой взрослого, которая включать:

ичие незначительных отклонений в поведении;
ершение административных правонарушений;
ершение в прошлом преступления;
ершение в прошлом нескольких преступлений.

твенно, что в данном процессе негативного влияния на ка преуспевают лица, имеющие наибольший антисоци- и преступный опыт.

олее эффективно механизм защиты несовершеннолетних ательного воздействия взрослых правонарушителей

нолетних, социально-психологические особенности несовершеннолетних, которые, естественно, должны быть устранены.

При достаточно интенсивном воздействии взрослых правона- рушителей на подростков происходит образование у последних определенных морально-нравственных и правовых пробелов. В последующем отрицательное воздействие взрослых может трансформироваться непосредственно в вовлечение несовер- шеннолетних в антиобщественное поведение (употребление спиртных напитков, сильнодействующих наркотических или других одурманивающих средств, занятие попрошайничеством, проституцией, азартными играми, ведение паразитического образа жизни и т. д.) или в преступную деятельность.

Возникновение и дальнейшее развитие отношений между взрослыми и подростками обуславливается пространствен- но-коммуникативными связями субъектов общения. Так, в 66% случаев несовершеннолетние и будущие подстрекатели проводи- ли совместно досуг, в 29% случаев занимались в одних учебных заведениях, в 5% — работали на одних и тех же промышленных предприятиях.

Для нейтрализации негативного влияния ближайшего ан- тисоциального окружения подростков учеными разработан механизм нейтрализации отрицательного влияния взрослых на несовершеннолетних, субъектами которого являются:

- оперативные уполномоченные уголовного розыска;
- сотрудники инспекций по делам несовершеннолетних;
- участковые инспектора милиции;
- социальные педагоги;
- сотрудники иных организаций, связанных с профилакти- кой правонарушений.

Объектами механизма нейтрализации выступают:

- несовершеннолетние, подвергнутые отрицательному воз- действию;
- взрослые, оказывающие негативное воздействие на под- ростков;
- среда жизнедеятельности несовершеннолетних и взрослых.

Основными целями функционирования механизма нейтра- лизации влияния взрослых правонарушителей являются:

- выявление несовершеннолетних, допускающих откло- нения в поведении, совершающих правонарушения или пре-

полиции в обществе, соблюдение правил дорожного движения, опасность злоупотребления наркотиками, предупреждение преступного поведения (в частности, вандализма и мелких хищений из магазинов), противопожарная безопасность и оказание первой помощи. Проведение лекций в образовательных учебных заведениях важно еще и потому, что способствует выработке у детей благоприятного отношения к представителям тех профессий, которые ведут обучение: социальным педагогам, представителям органов правопорядка и др.

Кроме того, правовая, психологическая, педагогическая помощь несовершеннолетним правонарушителям может оказываться в различных социальных службах: реабилитационных центрах, центрах психолого-педагогической помощи, по телефонам доверия и др.

Третий уровень — воспитательно-профилактический эффект повседневного человеческого общения в коллективе сверстников, в ситуациях, когда подросток оказывается вне привычного коллектива, контактов, возникающих в школе, в быту, на отдыхе, на улице, словом, в процессе тех мимолетных, одноразовых или более длительных контактов, перечислить которые невозможно.

Таким образом, система воспитательно-профилактических мероприятий значительно дополняется реально происходящим процессом, оказывающим на молодого правонарушителя определенное влияние.

Задача состоит в том, чтобы несовершеннолетнего как можно быстрее «вырвать» из сцепления неблагоприятных факторов, «направить» на него меры воспитательно-профилактического характера, а в некоторых случаях уделить ему больше элементарного человеческого внимания, ограничить срок нахождения под отрицательным воздействием, помочь сформировать крепкие социальные связи позитивного характера.

Зная отдельные, пусть и малозначительные, поступки несовершеннолетнего, важно не допустить формирования антиобщественных взглядов, даже если на него уже было оказано какое-то неблагоприятное воздействие. Именно в этом случае своевременное положительное воздействие разнообразных индивидуальных общественных средств (с помощью родителей, друзей, учителей, воспитателей, путем перемены обстановки, окружающей человека, и т. д.) может устранить отрицательное влияние, заменив его социально-положительной информацией. Окончательное искоренение антиобщественных поступков предполагает (с момента их выявления) разрушение отношений, способствующих их совершению, и восполнение новыми.

Преодоление в сознании молодых правонарушителей антиобщественных индивидуалистических взглядов, привычек и наклонностей достигается последовательным и непрерывным воспитательно-профилактическим воздействием. Разовое обсуждение на собрании, заседании актива, в беседе не дадут желаемого эффекта без систематической работы с антиобщественными привычками и наклонностями. Причем вся многогранная индивидуальная профилактика должна опираться на основные положения психологии, педагогики, криминологии и других наук, придающих ей методический характер. Практическая сторона этой деятельности состоит в оказании содействия таким подросткам в трудоустройстве, создании нормальных бытовых условий, нормализации отношений в семье и среди окружающих, ограждении их от отрицательного влияния со стороны окружающих, зачастую старших по возрасту и допускающих аморальные поступки.

Вместе с тем, когда ребенок находится в сфере контроля и перевоспитания, обращаться с ним надо весьма осторожно и тактично. Требуется глубоко знать внутренний мир молодого человека, учитывать его постоянное развитие, усложняющееся в соответствии с возрастом. Развитие юноши и девушки происходит в движении, в действии, поэтому целесообразно создавать им необходимые условия и обстановку для проявления способностей, интересов, устремлений, чтобы они как бы наталкивались на то, что их могло бы наиболее сильно увлечь.

Управление индивидуальным профилактическим воздействием должно быть нацелено на развитие общественно полезной активности, инициативы, самостоятельности личности, на осознание его необходимости, самосовершенствования, самовоспитания и осуществления практических действий в данном направлении. В этом случае управление содействует развитию подлинной свободы личности, ее относительной самостоятельности, способностей и дарований, повышению активности, обуславливающих ее позитивное отношение к учению, работе, коллективу, семье.

Воспитательно-профилактические мероприятия должны носить комплексный характер, так как только разносторонний подход к личности как единому целому, сочетание влияний на ее различные стороны ведут к максимальным конечным результатам. Практика показывает, что профилактическое воздействие лишь на одну из сторон характера подростка при неучете или недооценке других ведет к иллюзорному положительному эффекту, к торможению развития некоторых позитивных черт поведения личности в целом. Так, односторонний

подход часто проявляется в увлечении словесными методами воспитательно-профилактического воздействия на сознание и в недооценке организации активной практической деятельности, вовлечения в интересные общественно полезные занятия, в забвении правильной организации общения подростков в коллективах и т. п.

При комплексном характере воздействий внешние факторы наиболее эффективно находят преломление во внутренних изменениях личности, способствуют позитивному ее развитию. В то же время надо четко представлять себе критерии эффективности воспитательно-профилактического воздействия, которые позволяют объективно судить о результативности процесса перевоспитания. Одним из наиболее мобильных параметров является разнообразная занятость подростка. Однако речь идет не просто о занятости времени, а о занятости, расширяющей и углубляющей круг позитивных интересов и общения. Именно благодаря учебной, познавательной, общественной, трудовой, практической деятельности осуществляется взаимодействие личности со средой и членами коллектива. Поэтому в целях успешного перевоспитания молодого правонарушителя надо обеспечить расширение, обогащение связей его с коллективом, с обществом, развивать способность самостоятельно и правильно регулировать свои социальные связи и отношения. В этом плане неоценимую помощь оказывают молодежные программы, подростковые и юношеские объединения, спортивные школы, клубы и т. п. Именно в них молодой человек может проявить себя по-новому, осмыслить свое поведение.

Реабилитационные программы социально-педагогической деятельности в воспитательных колониях. Если основные профилактические мероприятия с подростками, совершившими правонарушения, проводятся, в основном, в открытом социуме (подросток совершил мелкие правонарушения или осужден условно), и в специальных учебно-воспитательных заведениях, то в воспитательных колониях, в основном, реализуются реабилитационные программы помощи несовершеннолетним осужденным.

Процесс воспитания в колониях для несовершеннолетних существенно отличается от «взрослых» колоний прежде всего тем, что в них законодательство предоставляет для работы с осужденными большие возможности в применении позитивных мер воздействия, значительно увеличивая перечень льгот и уменьшая объем карательных мер. Основной акцент в работе с подростками делается на учебно-воспитательную работу,

включающую в себя общеобразовательное и профессиональное обучение. Здесь следует особо отметить, что изменение названия «воспитательная трудовая колония» на «воспитательная колония» подчеркивает при всей важности трудовой деятельности приоритетность именно воспитательных мероприятий.

Необходимое условие для всех воспитанников — получение ими специальности; при этом должен обеспечиваться по возможности широкий и добровольный выбор профессий, учитываться потребности региона и рынка труда (перспектива), возраст, физические, умственные и психические особенности. Повышение эффективности трудового воспитания является наиболее важным условием решения задачи социализации подростков, подготовки их к самостоятельной жизни. Однако в настоящее время это условие не обеспечивается в полной мере, о чем свидетельствуют данные опросов осужденных в воспитательных колониях, более 60% которых в будущем не собираются работать по приобретенным в колонии профессиям.

Большинство осужденных до колонии, обучаясь в школах и профессиональных училищах, характеризовалось как нарушители дисциплины, организаторы и участники конфликтных ситуаций, они сбегали с уроков, оскорбляли ровесников и преподавателей. Поэтому необходимо уделять серьезное внимание построению взаимоотношений учителей и мастеров производственного обучения с учащимися-осужденными. Умение вызывать интерес к своему предмету, увлечь полезными делами, быть терпеливым, но настойчивым в достижении поставленной цели — вот критерии профессионального мастерства педагога, работающего с этим контингентом несовершеннолетних.

Очень важное значение имеет изменение отношения осужденных к образованию, труду, обеспечение воспитанников работой с высоким уровнем организации и культуры производства, технологии. Необходимо добиваться проведения оплаты выполненной работы, что обеспечит заинтересованность подростка в результатах его труда.

К числу основных средств, обеспечивающих процесс исправления преступников, относится общеобразовательное обучение. Относительно несовершеннолетних осужденных необходимо отметить особую роль, которую приобретает данное средство воздействия. Ведь в воспитательной колонии практически каждый осужденный проходит через образовательную школу, являющуюся одним из главных структурных элементов учреждения и фактически — центром проводимой в колонии воспитательной работы. При поступлении в колонию все осужденные зачисляются в соответствующий класс общеобразовательной

зрослых, преподаватели школ в воспитательной колонии ося сотрудниками данного учреждения, что подчеркивает роль школы в воспитательном процессе. Очень важно взаимодействие в воспитательном процессе учителей, воспитателей отрядов и отделений, преподавателей эссыонального училища, мастеров производства, так как те с осужденными много дублирования, не всегда соблю- принцип единства педагогических требований.

ход из этого положения видится в создании единого о-воспитательного процесса, охватывающего все службы тии. Для современных воспитательных колоний нужны оквалифицированные специалисты, знающие возрастную фику несовершеннолетних, и прежде всего социальные эги. Воспитательная работа должна проводиться диф- цированно, с учетом степени нравственной деформации енных. Желательно применение таких методов, как напominание, пожелание. Необходимо использовать ак- ть, эмоциональность и впечатлительность, одновременно левая внутреннее сопротивление осужденных к воспита- ым воздействиям (иногда открытое, но чаще скрытое). аиболее распространенным формам воспитательной т можно отнести беседы, лекции, диспуты, встречи с ин- ыми людьми. В последние годы начали шире практико- встречи с бывшими воспитанниками колоний, ведущими й образ жизни, с родственниками осужденных, с пред- елями общественных и религиозных организаций — так ые меры общественного воздействия. Общественное ствие — одно из условий обеспечения процесса социали- есовершеннолетних, отбывающих уголовное наказание, ения их к нормальной человеческой деятельности и уча- общественной жизни, и здесь открывается широчайший о для деятельности социального педагога.

вильная организация свободного от учебы и работы и способствует улучшению здоровья и физического раз- осужденных. В условиях лишения свободы это время, ном, носит регламентированный характер. Поэтому (имо четко планировать досуговые мероприятия для осу- их, с одной стороны, чтобы они не носили формальный р («ради галочки»), с другой — обучали правильному

к жизни, формировать волю к труду, к учебе, к труду, позволяющие им противостоять антисоциальным влияниям.

Физическое воспитание способствует повышению авторите- та в глазах других воспитанников, что является прекрасным стимулом для привлечения осужденных к активным занятиям спортом, а также формированию не только физических, но и морально-волевых, нравственных качеств личности.

Большое значение в организации воспитательного процесса приобретает коллектив осужденных. Положительный эффект, как показывает практика, достигается чаще при воздействии на осужденного через его первичный коллектив (отряд, брига- ду, класс), члены которого находятся в постоянном общении и взаимодействии друг с другом, повседневно связаны общими интересами и делами, отношениями ответственной зависимости и находятся под постоянным контролем воспитателя, знающе- го о характере межгрупповых и межличностных отношений осужденных. Необходимо доверять подросткам роль активных организаторов, а не только исполнителей воли воспитателей, использовать различные формы коллективной деятельности на основе самоуправления, творческого начала, самостоятель- сти. Перестройка нравственного сознания осужденного осуще- ствляется в неразрывной связи с формированием позитивного опыта жизнедеятельности.

Большое значение имеет использование социально полезных связей с родственниками осужденных, которое активизирует процесс воспитательной работы, позволяет разрушить созданный ранее стереотип антиобщественного образа жизни и поведения.

Гуманизация и педагогизация воспитательного процесса должна быть построена на здоровом и реалистическом анализе обстановки — «на разумном гуманизме», т. е. система наказания должна быть достаточно гибкой, обеспечивать избирательность в применении режимных ограничений, создавать предпосылки для реального установления в учреждениях атмосферы чело- вечности, уважительного отношения к закону и нравственным нормам. В настоящее время расширены права администрации и арсенал средств для дифференциации и индивидуализации воспитательных мер воздействия на осужденных в сторону ослабления репрессий и изоляции их от общества.

Исправительное воздействие на несовершеннолетних пре- ступников следует рассматривать как единый процесс, начи-

ная с момента взятия его под стражу и заканчивая периодом реабилитации и социальной адаптации после освобождения. На практике этот процесс оказывается разорванным. Причина — отсутствие должного взаимодействия между службами и учреждениями, обеспечивающими работу с несовершеннолетними правонарушителями и профилактику преступности.

Один из возможных вариантов организации совместной работы — воспитательные центры для несовершеннолетних преступников, в состав которых должны входить:

- следственный изолятор для содержания подследственных несовершеннолетних (к сожалению, в некоторых изоляторах несовершеннолетние содержатся вместе со взрослыми и неоднократно судимыми в условиях «субкультуры», позже перенося полученный опыт в воспитательную колонию);

- служба, обеспечивающая исполнение наказания в виде краткосрочного ареста;

- служба по исполнению наказания в виде лишения свободы (воспитательная колония);

- участок социальной адаптации для лиц, готовящихся к освобождению от наказания;

- временное общежитие для освобожденных, не имеющих постоянного места жительства;

- служба социального контроля, обеспечивающая работу с осужденными по отбытии наказания.

Создание таких центров могло бы обеспечить необходимое комплексное воздействие на несовершеннолетних, привлекаемых к уголовной ответственности, и преемственность в работе с ними, оградить их от негативного влияния взрослой преступной среды.

Эффективность исправительного воздействия, оказываемого на осужденных несовершеннолетних, определяется по общим критериям, основывающимся на известных степенях исправления: «встал на путь исправления», «твердо встал на путь исправления». А где границы между этими понятиями? К сожалению, эти критерии оценки являются единственными для всех исправительных учреждений и не отражают адекватно реальные процессы. Следовательно, достоверным показателем, определяющим эффективность исправительного воздействия, является рецидив преступного поведения после освобождения.

Неблагоприятные тенденции роста и ожесточения подростковой преступности, увеличение правонарушений в самих колониях и следственных изоляторах, достаточно высокий уровень рецидива свидетельствуют о том, что эффективность исправительного воздействия на данную категорию преступ-

ников пока низка. В этой связи представляется целесообразным расширять применение к несовершеннолетним иных, помимо лишения свободы, видов наказаний. Одним из таких альтернативных длительному лишению свободы видов наказаний может стать краткосрочный арест, который широко практикуется в европейских странах. Что же касается условного осуждения, то к данному виду наказания необходимо подходить более взвешенно и с установлением обязательного четкого контроля за лицами, к которым оно применено, так как подростки оказываются предоставленными самим себе, ощущая безнаказанность за совершенные преступные деяния. Необходимо также внедрять децентрализацию управления органами, исполняющими наказания, и предоставление большей самостоятельности местным органам власти. В таком случае вопросы исправительного воздействия на несовершеннолетних преступников, применение к ним избирательного подхода при назначении и исполнении наказания могли бы решаться более оперативно и действенно.

Достижение желаемого эффекта в профилактике правонарушений и рецидивной преступности несовершеннолетних возможно лишь при условии привлечения к воспитательной работе с ними социальных педагогов-профессионалов. Плодотворно работать с «особыми» подростками могут только люди духовно богатые, щедро отдающие это богатство своим подопечным. Еще В.С. Соловьев писал: «Первое и самое важное условие есть, конечно, то, чтобы во главе пенитенциарных учреждений стояли воспитатели, способные к такой высокой и трудной задаче, — лучшие из юристов, психиатров и лиц с религиозным призванием»¹.

Вопросы для самоконтроля

1. Каким образом должна проводиться адаптация подростков к условиям воспитательной колонии?

3. Какова роль социального педагога в перевоспитании подростков в колонии?

4. Выделите уровни воспитательно-профилактического воздействия на личность несовершеннолетнего правонарушителя.

5. Каковы задачи и содержание индивидуальной социально-педагогической деятельности с подростками в колонии по его реабилитации?

¹ Соловьев В.С. Оправдание добра // Нравственная философия: Соч.: В 2 т. М., 1990. С. 270.

Глава 21

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНФЕССИЯХ

Функции религии в обществе. Христианские конфессии как субъект социально-педагогической деятельности. Источники социально-педагогической деятельности в христианстве. Особенности осуществления социально-педагогической деятельности в различных христианских конфессиях. Социально-педагогическая деятельность в христианских конфессиях.

Функции религии в обществе. Трудно переоценить роль религии в обществе. Являясь одним из древнейших его институтов, она и по сей день продолжает влиять на формирование социально-нравственных и правовых норм. Исторически Русская православная церковь в России являлась одной из идеологических основ общества и выполняла многие социальные функции, в том числе и социально-педагогическую.

И хотя еще рано говорить о глубоком возрождении церковности в России, нельзя не замечать тенденции увеличения роли церквей во всех областях жизни российского общества. Церкви принимают все большее участие в социальных программах, которые напрямую касаются и сферы социальной педагогики. Притом речь здесь уже идет не только о деятельности Русской православной церкви, но и об увеличении активности других конфессий. В связи с этим можно упомянуть различные старообрядческие церкви, традиционные протестантские конфессии (лютеран, англикан, методистов, армию спасения, баптистов, пятидесятников) и достаточно молодые христианские конфессии (церкви харизматического направления, церковь Бостонского движения). Наряду с этими общинами в настоящее время широкое распространение получили и псевдохристианские секты (свидетели Иеговы, мормоны). Быстрый количественный рост церквей в перестроечный и постперестроечный период во многом определен духовными потребностями общества и индивидов.

По отношению к обществу религия выполняет большое количество функций. Вот некоторые из них:

- **Моральная (ценностная, аксеологическая).** Религия обладает определенным набором моральных принципов, яв-

ляющих частью ее религиозного откровения. Через своих последователей религия распространяет свои моральные ценности на общество, в котором она существует. Значение этой функции очень велико — практически все моральные правила современности имеют религиозное основание. Невыполнение религией этой роли или ее ослабление ведет к эрозии моральных принципов общества (явление, наблюдаемое сейчас как в России, так и в постхристианской Европе).

• *Духовная.* Религиозное учение жизнеспособно лишь в случае, если оно отвечает духовным запросам как общества в целом, так и ряду индивидов, его составляющих. Духовные вопросы, с философской точки зрения, всегда одни и те же. Например, это вопросы о смысле жизни, о вечности, истине. Но каждое поколение задает эти вопросы по-новому, поэтому религия должна постоянно адаптироваться, реинтерпретируя свое учение на современный ей язык. В случае если интерпретация неуспешна, то поколение начинает искать ответы на свои духовные запросы в другой религии или мировоззрении. Это произошло перед Октябрьским переворотом 1917 г., когда номинально 95% населения считалось Православными, но, практически, большая часть отошла от христианства, ввиду того, что церковь не смогла восполнить их духовные запросы. Протестантские общины, с другой стороны, всегда отличались большей приспособляемостью к языку современности, чем и можно объяснить рост числа их приверженцев.

• *Гносеологическая.* Эта функция религии заключается в том, что она предлагает своим последователям хорошо разработанную систему знаний и представлений о мире. Система знаний, представляемая религией, может быть дополнением к общепринятой системе или прямо ей противоречить.

• *Политическая.* Религия как социальный институт обладает определенным политическим весом. Разумеется, чем больше последователей у определенной религии, тем большим политическим влиянием она обладает. Так, на Западе, лоббирование церковью или их объединением ряда законопроектов является общепринятым явлением. Именно таким образом благодаря церковной и политической активности баптистского пастора Мартина Лютера Кинга-младшего в 60-х гг. этого века в США был принят закон, запрещающий сегрегацию. В современной России политическая функция церкви проявляется в ее периодических попытках установления политического согласия, лоббирования ряда законов, консолидации политиков вокруг себя. Несмотря на утверждения Православных Иерархов о том, что «церковь вне политики», ее политическая активность

последнее время все больше увеличивается. Это может быть положительным фактором при лоббировании ряда социально значимых законопроектов.

• *Экономическая.* Как и политическая функция, экономическая зависит от числа последователей данной религии и ее исторического значения. В настоящее время Русская православная церковь обладает большим количеством зданий и земель. Как институт церковь является важным потребителем общественного продукта и в ряде случаев — его производителем.

• *Историческая.* Религия является своеобразным хранилищем, как своей собственной истории, так и истории страны, в которой она существует. Религия осуществляет эту функцию как путем накопления и обобщения исторической информации, так и путем формирования системы культа, традиций и обрядов, которые тоже выполняют функцию передачи исторической информации. Эта функция особенно сильно выражена у христианских конфессий, опирающихся на национальную идею (например, у Русского Православия). Таким образом, история церкви становится неотделимой от истории государства. Это дает национальной религии особую, узаконенную роль в государстве, а государству — поддержку национальной религии. Такое отношение обеспечивает связь поколений, и общество тем самым получает инструмент стабилизации.

По сути, все виды институализированной религии выполняют эти функции в обществе. Тем самым институализированная религия является интегральной частью общества и не может существовать вне социума, а общество в целом развивается в направлении прагматичного использования религии как социального института в своих целях.

Но существование религии не ограничивается макроуровнем (религия как институт общества). Все формы религии (и христианство здесь не является исключением) функционируют на мезоуровне (соприкосновение групп христиан друг с другом) и на микроуровне (межличностное христианское общение). На мезоуровне в дополнение к духовной, моральной, гносеологической, экономической и исторической функциям общины выполняют и следующие функции по отношению к личности:

• *Социализация.* Христианские общины достаточно постоянны в своем составе (особенно протестантские), и, в зависимости от их устройства и организации, создают широкие возможности для социализации личности с единоверцами. Это происходит не только во время богослужений, но и во время чаепитий, собраний в домашних группах, на занятиях воскресных школ, в паломнических поездках. Здесь восполняется важнейшая психологи-

ческая потребность идентификации личности с подобными себе индивидуумами. Люди в общинах социализируются не только по вере, создаются и микросреды общения с людьми схожего возраста (группы для молодежи или для пожилых прихожан) и схожих проблем (группы для одиноких, излечивающихся алкоголиков или наркоманов). Строя отношения в общине на центральной христианской заповеди «возлюби ближнего своего», христианские общины становятся уникальным местом для социализации – зачастую они могут принять в свои ряды тех, от кого отказались семья, школа, друзья и коллеги.

• **Педагогическая.** В основе христианства – изменение жизни через покаяние, следовательно, это постоянный процесс формирования и воспитания, перевоспитания и коррекции, начинающийся с детства и не заканчивающийся до самой смерти. В основе своей, процесс христианского образования идет по трем направлениям:

- когнитивному (передача информации и формирование определенного мировоззрения, этот аспект тесно связан с гносеологической функцией религии);
- моральному (формирование в характере человека определенных моральных положений и устоев, этот аспект связан с моральной функцией религии);
- духовному (развитие духовного мира человека).

Педагогическая деятельность осуществляется как напрямую при соприкосновении человека с общиной, так и косвенно – через семью, крестных, родственников.

• **Психотерапевтическая.** В переводе с греческого «психотерапия» значит исцеление души. Христианская, и особенно восточная православная традиция, накопили огромный опыт в процессе диагностики душевного и духовного состояния человека, помощи в исцелении разнообразных недугов и страстей. К сожалению, этот пласт знаний еще не был интегрирован с современной психологией. Христианство же обладает огромным потенциалом помощи душе человека и во многом превосходит современную материалистическую психологию в аспекте оценки самобытности и бесценности человека. Не случайно наиболее успешная во всем мире программа избавления от алкоголизма «Анонимные алкоголики» разработана именно на основе христианского отношения к душе и ее болезням.

Как видно из вышеперечисленных функций, христианство как религия и христианские общины как социальные образования обладают огромным потенциалом для осуществления социально-педагогической деятельности. В настоящее время этот потенциал используется не полностью, и, к сожалению,

некоторые секты (такие как «Белое Братство») уже использовали этот потенциал в деструктивных целях.

Христианские конфессии как субъект социально-педагогической деятельности. Рассмотрев функции религии в обществе и христианских общин по отношению к обществу и личности, в частности, мы сделали вывод, что они обладают большим потенциалом для осуществления социально-педагогической деятельности. Более того, миссия духовного воспитания, включающая в себя социальное воспитание, социальное перевоспитание и социальное обучение, является движущим девизом всех христианских конфессий, следуя заповеди Христа: «Идите и научите все народы... убо их соблюдать все, что Я повелел вам».

Социально-педагогическая деятельность христианских конфессий осуществляется на трех уровнях:

- на макроуровне (уровень взаимодействия определенной конфессии или группы конфессий с социальными институтами);
- на мезоуровне (уровень взаимодействия христианской общины с малыми группами внутри общины или вне ее);
- на микроуровне (уровень взаимодействия общины или ее представителей с личностью).

На макроуровне церкви как субъект социально-педагогической деятельности влияют на становление моральных норм и правил поведения, являются пропагандистами своих моральных ценностей (выступления против абортот, наркомании), лоббируют законы и действия власти имущих на осуществление социально приемлемой политики. В настоящее время Русская православная церковь начинает осуществлять именно такую деятельность. Созданы программы, призванные как пропагандировать про-жизненные ориентиры (выступления против абортот, наркомании, алкоголизма), так и лоббировать соответствующие законодательные акты. На экономическом уровне церкви жертвуют на осуществление социально-педагогических программ.

На мезоуровне деятельность христианских конфессий идет по двум направлениям: миссионерскому и катехизаторскому. **Миссионерское направление** подразумевает привлечение в общину новых прихожан. Здесь используются паломнические поездки как способ привлечения школьников, деятельность в местах заключения и пенитенциарных учреждениях, учреждение благотворительных столовых и приютов. **Катехизаторское направление** подразумевает целенаправленные программы христианских конфессий на перевоспитание и наставление в вере вновь пришедших в церковь. Здесь используются классы

воскресных школ, музыкальные и иконописные студии, системы домашних церквей, библейские школы и кружки. Во всех этих группах используются определенные методы для достижения объективных изменений в поведении, системе ценностей и духовном мире группы.

На микроуровне происходит восполнение психологических нужд члена общины в процессе общения с другими прихожанами и восполнение духовных нужд в процессе действия благодати Духа Святого, зачастую тоже происходящее в контексте взаимодействия с другими прихожанами. Сюда можно отнести совместную молитву, общение в церковной и светской атмосфере, исповедь, духовное наставничество. Эти действия (за исключением исповеди) редко бывают запланированными и целенаправленными (кроме случаев, когда они являются частью катехизаторской работы общины на мезоуровне), но являются чрезвычайно эффективными и продуктивными в процессе социального перевоспитания члена церкви.

Истоки социально-педагогической деятельности в христианстве. Христианство началось как одна из сект иудаизма. Взяв многое из иудаизма, оно дополняет его своими учениями, которые складываются в три этапа: период раннего христианства, период средневековья, и – для протестантизма – период реформации и до наших дней.

Социальное воспитание в иудаизме.

Иудаизм по сути своей религия более социальная, нежели индивидуальная. Одна из основ иудаизма – идея избрания одного народа, этноса. Именно в пределах этого народа Бог решает осуществить свой план по обращению этого народа к вере и его перевоспитанию. Из законов Моисея (книги Пятикнижия Моисеева: Бытие, Исход, Числа, Левит, Второзаконие) видно, что законы касаются духовной, культовой и социальной жизни еврейского народа. Не было бы ошибкой сказать и то, что в иудаизме религиозное воспитание в принципе не отделимо от социального, и носит вполне преднамеренный характер.

«Если спросит у тебя сын твой в последующее время, говоря: «Что значат сии уставы, постановления и законы, которые заповедал вам Господь, Бог Ваш?» То скажи сыну твоему: «рабами были мы у фараона в Египте; но Господь вывел нас из Египта рукою крепкою... и заповедал нам Господь все постановления сии, чтобы мы боялись Господа, Бога нашего...» (Второзаконие 6:20–24). В Писаниях иудаизма видна вполне определенная забота о передаче учения из поколения в поколение. Это становится обязанностью семьи, общества, государства.

Процесс передачи учения осуществляется путем как когнитивного поглощения информации о законе и его содержании, так и культовым путем – через участие в Богослужениях и жертвоприношениях, которые также имеют обучающий характер: «и веселись в праздник твой ты, и сын твой, и дочь твоя» (Втор. 16:14). Сама же суть закона, который одно поколение должно передать другому – в послушании Богу, а важнейшей частью послушания является социальная праведность: «не суди превратно пришельца и сироту; и у вдовы не бери одежды в залог... когда будешь жать на поле твоём, и забудешь сноп на поле, то не возвращайся взять его, пусть он останется пришельцу, сироте и вдове, чтобы Господь, Бог твой, благословил тебя во всех делах рук твоих» (Втор. 24:17–19). Проблема воспитания посвящено несколько книг еврейской Библии (Ветхий Завет), таких как Притчи и Екклесиаст, которые включают в себя советы по воспитанию, и наставления подрастающему поколению.

Проблема воспитания всегда очень остро стояла в иудаизме, вина за грехи детей ложилась на родителей или на семью, если они не делали все для того, чтобы воспитать достойное поколение. Образование было в основном социальным и основывалось на передаче знаний, традиций и обрядов.

Социальное воспитание в христианстве.

Христианство унаследовало от иудаизма серьезное отношение к воспитанию, но и значительно расширило его. Поскольку исторически христианство не начиналось как общенациональная религия, то его педагогический заряд направлен, в первую очередь, не на новое поколение, но на присоединяющихся к общине людей.

Социальный аспект учения Христа «возлюби ближнего своего, как самого себя» имеет глубокое влияние на проблему социального воспитания в христианстве. Заповедь любви конкретна и в то же время кажется недостижимой. В ее свете с особой силой вспыхивает необходимость постоянного воспитания и перевоспитания каждого. Ответственность за воспитание переходит с общества на церковь как общину (малое общество) и на семью (как на домашнюю церковь). И по сей день эти два института являются основными инструментами христианской социальной педагогики.

В христианстве под перевоспитанием понимается процесс, направленный в сторону замены сложившегося отношения к Богу, миру и людям в нем на качественно иной уровень: отношение любви к Богу «всей силой, всей душой и всей крепостью своею» и отношения любви к ближнему «как к самому себе». Этот процесс нельзя путать с самовоспитанием – в христиан-

я мало внимания на внутренние изменения. В этом его отличие от христианского перевоспитания. В христианстве под социальным перевоспитанием понимается направляемый Богом и фасилитируемый в общине процесс спасения души человека, ведущий к изменению отношения к церкви, людям и обществу. Одной из характеристик такого процесса можно считать проявление некондиционной любви ко всем людям: разрушение эгоцентризма в психике человека, удаление от мира как в частных, так и в общих проявлениях. Это процесс «отвращения зла и прилепления к добру» (2:9).

Социальное воспитание в ранней церкви.

Мы уже сказали, объектами социального воспитания в церкви становятся все — ведь предлагает радикально новый путь построения общественных отношений, следовательно, все нуждается в воспитании. Субъектом и объектом этой деятельности является вся церковь, вся община.

Павел пишет в послании к Галатам: «Братия! Если человек в какое согрешение, вы духовные исправляйте его в духе кротости, наблюдая каждый за собою, чтобы не быть кнушенным. Носите бремена друг друга, и таким образом исполните закон Христов» (6:1-2). Таким образом, община, состоящая из своих членов, может вся вместе возрастать в любви. В ранних христианских общинах появляется новая атмосфера, где люди обретают не только веру, но и любовь к обществу: «верующие были вместе и имели все общее: продали имения и всякую собственность, и разделяли всем, по нужде каждого» (Деян. 2:44-45).

Жизнь общины способствует радикальному социальному перевоспитанию и в то же время отрывает человека от старого для него общества. Но вместе с тем человек отрывается от социально-деструктивных аспектов этого общества. В ранней церкви оказываются бывшие воры и проститутки, и беглые рабы, оставляющие прежний образ жизни.

Социальное воспитание в средние века.

С ростом церкви, ее огосударствлением в III в. и ее канонизацией увеличивается и ее коррумпированность,

жду в своем социальном и духовном перевоспитании. Особенно на Западе, туда направляют в административном порядке согрешивших священников и мирян. Монастыри в средневековом христианстве выполняют ту же роль, что и общины в раннем христианстве. Именно при монастырях образуются богадельни и приюты, именно монахи призывают людей к миру «к покаянию».

Но сам процесс духовного обращения и христианской социальной педагогики сильно видоизменяется. Субъектом социального воспитания выступает уже не вся община, как прежде, а лишь опытный духовный наставник. Обычно эту роль выполняют настоятели монастырей, монахи и священники. Процесс становится гораздо более целенаправленным, вырабатываются методики «исцеления души». Так, появляются многочисленные руководства по духовной жизни, например, «Устав» Бенедикта и «Лествица» Иоанна Лествичника.

Как и прежде, исцеление души связано с изменением поведения. Но в этот период вкрадывается идея о том, что можно изменить поведение, а соответствующее этому расположение сердца придет потом. Эти идеи можно найти в писаниях многих отцов аскетов, в том числе и у преподобного Иоанна Лествичника.

Поскольку путь в монастырь был явно не для всех, то церковь перемещает ответственность за воспитание в духе христианства на семью. Здесь заимствуются соответствующие идеи из наследия иудаизма (Ветхий завет). Развивается и институт крестных отцов и матерей. Его развитие было связано с тем, что повсеместное распространение получает крещение младенцев, крещаемых по вере родителей и крестных, которые давали обещание воспитывать детей в христианской вере через свои слова и дела. Как известно, в случае, если семья не могла выполнять свои обязательства по отношению к ребенку (материальные или духовные), то обязанностью крестных было вмешаться в судьбу ребенка и напрямую заняться его воспитанием. Но даже в случае, если ничего выходящего за пределы нормы и не происходило, крестные все равно принимали активное участие как в духовно-моральных, так и материальных аспектах христианского воспитания ребенка. Таким образом, можно сказать, что институт крестных в церкви был прообразом института современных социальных педагогов.

Социальное воспитание под влиянием реформации.

Реформация католической церкви в Европе повлекла за собой серьезные изменения мировоззрения и, соответственно, практики существования христианства. Реформаторы взялись за искоренение пороков церкви и общества с идеей возвращения к первоосновам христианства. На почве этого расцветает германский пиелизм — стремление к практическому освящению жизни. Параллельно все большую популярность получает идея о том, что «нет святости, кроме святости социальной» (Джон Уэсли).

Таким образом, призыв к христианскому перевоспитанию всего мира, которое неизбежно приводит к перестройке общества и связей в нем, звучит во времена реформации с новой силой. «Армия Спасения» возникла именно на волне уэслеанского учения о социальной святости, а ее основатель Бутс прославился инновациями в социальной работе.

Христианская социально-педагогическая деятельность опять приобретает новый размах. Церковь идет к людям, которые погрязли как в бедности, так и в своих грехах, и помогает им выбраться из этого положения. Именно в период поздней реформации и Великого Пробуждения в США начинают приобретать современную форму теории христианской социальной работы и социальной педагогики. Как и прежде, социальное перевоспитание и воспитание в протестантизме не строится на том, чтобы помочь человеку найти место в этом мире. Оно начинается с резкой критики мира и порядков в нем, создания альтернативы в виде земной общины и помощь человеку при вхождении в жизнь и деятельность этой общины.

Особенности осуществления социально-педагогической деятельности в различных христианских конфессиях. В ходе рассмотрения раннехристианской, средневековой и реформационных моделей социальной педагогики в христианстве мы отметили следующие тенденции: христианство всегда выступало оппозиционно существующему социальному строю. Даже когда «официальная иерархия» его поддерживала, появлялось монашеское движение, которое обличало грех мира и призывало к святости, покаянию и перевоспитанию. Модель христианской социальной педагогики строится на том, что учение Христово в совокупности с силой Бога и жизнью поместной общины может изменить жизнь человека и присоединить его к другому социальному порядку и мировоззрению, пусть даже в рамках большего социума. В этот период происходит социализация человека в христианской общине (приходе, церкви, монастыре). Церкви также заботятся о тех, кто оказался на «обочине жизни»

и стремятся включить этих людей в круг своей миссионерской и катехизаторской деятельности. Внутри себя община стремится поддерживать должный уровень социализации и делает это как напрямую, так и через семью.

В настоящее время в России социально-педагогическую деятельность осуществляют, в основном, структурные организации Русской православной церкви и многочисленные протестантские церкви. Последние разнятся в методике и технологии осуществления этой деятельности, но в целях этой работы мы будем рассматривать их как одно целое. Приходы католической церкви по форме деятельности схожи с Православной церковью.

Русская православная церковь.

Русская православная церковь (РПЦ) как наиболее влиятельная религиозная организация современной России осуществляет широкую социально-педагогическую деятельность. Как мы сказали раньше, призыв к перевоспитанию, в том числе и к социальному перевоспитанию, заложен в вероучении церкви.

Вначале рассмотрим внутрицерковные (катехизаторские) формы христианской социальной педагогики. Катехизаторская деятельность в первую очередь направлена на тех, кто уже находится в церкви, и здесь используются самые разнообразные методы.

Например, беседа с духовником и таинство исповеди, помимо его прямых сакраментальных функций, дает возможность священнику проводить анализ семейной ситуации, влиять на нее, давать советы и консультировать. Семья остается основным институтом воспитания и местом первичной социализации детей, и внимание церкви направлено на нее. Священнослужители могут влиять на семейный климат еще до создания семьи, через подготовку молодых к браку и таинству венчания. В маленьких приходах создается возможность посещения священником домов прихожан (патронажа).

Крещение детей дает возможность подготовки крестных и родителей к ответственности воспитания ребенка в христианском духе, и тем самым церковь является косвенным субъектом социальной педагогики. К сожалению, в настоящее время институт крестных еще не возрожден во всей своей полноте, отношение крестных к своим обязанностям зачастую формально, но, хочется надеяться, что это в ближайшем скором изменится. Ведь крестные могут посещать дом, где растут дети (патронаж), наблюдать за домашней ситуацией (анализ и диагностика), помогать родителям и детям в трудных ситуациях как материально, так и духовно (адресная помощь). Главное преимущество этой формы работы в

том, что она не требует особых финансовых затрат от организации, но при достаточной подготовке крестных может служить важным фактором социально-педагогической деятельности церкви.

В приходах организуются классы воскресной школы, клубы пения и иконописи. Эти организации создают положительную среду для общения детей и способствуют процессу социализации личности в христианскую субкультуру. Широко практикуются и паломничества, которые дают возможность целенаправленного совместного туризма, что обычно оказывает положительное влияние на процесс социализации.

В порядке миссионерской деятельности церковь соприкасается и с лицами делинквентного поведения через организацию богослужений и встреч в местах предварительного заключения и лишения свободы. Зачастую в этих местах нет полноценной возможности для создания общины как основного структурного элемента в процессе социального перевоспитания.

РПЦ также посещает детские дома и интернаты, поддерживая их как материально, так и духовно. В этой работе важен и демонстративный фактор — нередки случаи, когда христиане идут к тем, к кому никто больше не идет, тем самым, способствуя становлению их психического и социального статуса и положительно влияя на процесс их социализации.

Протестантизм.

Некоторые традиционные формы протестантизма имеют в России уже довольно давнюю историю (около трех столетий), но всплеск активности протестантизма в России приходится на начало демократических преобразований.

Протестантизм в большинстве своем конгрегациален (основным структурным звеном церкви является приход, или конгрегация). Поэтому вся социально-педагогическая деятельность на мезоуровне и на микроуровне осуществляется именно через приходы или даже через домашние церкви.

Вообще, в большинстве протестантских церквей нет термина «прихожанин», но есть понятие члена церкви. Член церкви обычно присоединяется к общине через определенный обряд (конфирмацию, исповедание веры) или через крещение. От члена церкви ожидается, что он будет посещать все богослужения, активно участвовать в жизни церкви. В процессе такого присоединения к общине происходит первичная христианская социализация. Поэтому в ряде протестантских церквей между членами складываются близкие отношения, большая часть членов общины знает друг друга по именам и проч. В традиционной протестантской общине от 80 до 100% присутствующих на Богослужении — члены церкви.

В протестантизме традиционно хорошо функционирует система воскресных школ, где даже в самых маленьких церквях есть программы для детей всех возрастов. У учителей складываются особые отношения с учениками, и в некоторых церквях назначаются отдельные детские пасторы и молодежные пасторы для духовной опеки над соответствующими возрастными группами. Классы воскресных школ являются основным местом христианской социализации, здесь традиционно стараются совмещать когнитивный и духовно-нравственный подход к образованию. Каждый класс воскресной школы становится своеобразной микрообщиной, где отмечаются дни рождения и устанавливаются прочные межличностные отношения.

В некоторых классах воскресной школы практикуется так называемая «публичная исповедь». Люди регулярно рассказывают друг другу о своих проблемах, грехах и сомнениях. Такой уровень межличностного общения подразумевает необычайно высокий уровень доверия в группе, свидетельствует о серьезности намерений по перевоспитанию ее членов. Этим методом пользуются и внецерковные группы по социальной и психологической реабилитации и перевоспитанию лиц с девиантным поведением (Анонимные Алкоголики, Анонимные Наркоманы, Ал-Анон), берущие свое начало именно в таких классах воскресной школы.

Еще одной интересной формой работы протестантских общин является организация домашней церкви, или «ячеечных групп». В церквях, придерживающихся «ячеечной модели» каждый член общины, вдобавок к общему богослужению, посещает и собрания такой домашней группы. Как и в классах воскресной школы, люди в домашних церквях хорошо узнают друг друга, поддерживают материально и духовно. Домашние группы обычно не больше двенадцати человек, состоят из нескольких семей и способны оказывать друг другу всестороннюю консультативную, духовную и материальную помощь. Члены домашних групп обычно живут в одном и том же районе и в случае необходимости могут посещать друг друга дома.

Как видно из приведенных примеров, структура протестантских церквей позволяет устанавливать межличностные связи, отличающиеся высоким уровнем доверительности, что способствует контролю со стороны общины за жизнью каждого ее члена и дает возможность для оказания своевременной помощи. В таких условиях легко восполняется потребность в социализации, появляются возможности мониторинга динамики христианского воспитания и создаются условия для превентивной деятельности.

Протестантские общины помогают детским домам и местам заключения, организуют там богослужения и библейские уроки. В либеральном протестантизме понимание миссии значительно шире простого духовного перевоспитания, поэтому миссионерская деятельность идет рука об руку с просветительской и общегуманистической. Такие общины организуют консультации медиков, психологов и прочих специалистов, заботятся об общем социально-культурном уровне незащищенных слоев населения, тем самым, являясь положительным фактором их ресоциализации.

Социально-педагогическая деятельность в христианских конфессиях. Христианские конфессии осуществляют социально-педагогическую деятельность как составную часть их общей центральной миссии проповеди и утверждения Евангелия Иисуса Христа.

Субъектами социально-педагогической деятельности выступает церковь как централизованная религиозная организация на макроуровне, община на мезоуровне и каждый христианин на микроуровне. Объектами социально-педагогической деятельности являются все, попадающие в поле влияния церкви. Особое внимание уделяется прихожанам церкви и социально незащищенным слоям населения. Христианская община действует на объект социально-педагогической деятельности как непосредственно, так и опосредованно. Главной миссией христианской педагогики является воспитание личности человека в «образ и подобие Бога». Основным компонентом этого процесса является христианское социальное воспитание или, вернее сказать, перевоспитание. Перевоспитание происходит в контексте христианской общины.

Деятельность социального педагога при взаимодействии с различными общинами христианских конфессий должна строиться на следующих принципах: уважения к свободе вероисповедания личности, соблюдения прав и интересов ребенка, тщательного изучения процесса и динамики христианского перевоспитания в каждом конкретном случае. Участие социального педагога в деятельности христианской общины может сводиться к консультированию служителей и прихожан, исследованию методик и технологий перевоспитания в церкви, участию в проектах.

Часто церковь может сделать то, что не сможет сделать социальный педагог. Это утверждение особенно верно в тех случаях, когда семья не справляется со своими основными функциями, а для ребенка отсутствует возможность пребывания в другом мес-

те. Церковное общение также дает положительные результаты в процессе реабилитации лиц с делинквентным и девиантным поведением. На этих основах может строиться плодотворное сотрудничество между церковью и социальным педагогом.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте функции религии как социального института и их отношение к проблемам социальной педагогики.
2. Выделите исторические аспекты становления идеи христианского социального перевоспитания. Кто выступает в качестве объектов и субъектов перевоспитания?
3. Расскажите о перспективах института крестных в социальной педагогике.
4. Каков характер взаимодействия между христианской общиной и социальным педагогом в процессе осуществления его профессиональной деятельности?
5. Возможно ли изучение Библии как светского произведения? Какую пользу это может принести в деятельности социального педагога?

Литература

1. Библия: Ветхий и Новый Завет. М., 1994.
2. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта: В 2 т. М., 1993.
3. Кулаков А.Е. Религии мира. М., 1997.
4. Мень А.В. История религии. М., 1991.
5. Шестун Е. Православная педагогика: Истор. психолого-педагогические очерки. Самара, 1998.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М., 1989.
3. Александровский Ю.А. Познай и преодолей себя: Наедине со всеми. М., 1992.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
5. Андреев И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2000.
6. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства и наркомании среди молодежи. М., 1989.
7. Антология педагогической мысли Древней Руси и русского государства XIV-XVII вв. М., 1985.
8. Антонов А.Н., Борисов В.А. Кризис семьи и пути его преодоления. М., 1990.
9. Антонян Ю.М., Самичев Е.Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности. М., 1983.
10. Арнольдс А.И. Социальная педагогика и культурология: содружество наук. М., 1996.
11. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
12. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М., 1980.
13. Бабушкин А.В. Как подростку защитить свои права? М., 1999.
14. Бада Л.В. Прогрессивные идеи социальной педагогики и социальной работы в России: История и современность. М., 1995.
15. Башкатов И.П. Социально-психологические методы изучения личности и групп несовершеннолетних осужденных. М., 1986.
16. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1993.
17. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург, 1993.
18. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России: Истор. очерк. М., 1993.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
21. Бестужев-Лада И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. М., 1987.
22. Бестужев-Лада И.В. Факторы риска. М., 1989.
23. Библия: Ветхий и Новый Завет. М., 1994.
24. Благотворительные организации социальной направленности. М., 1998.
25. Бочарова В.Г. Социальная педагогика. М., 1994.
26. Буева Л.П. Человек: Деятельность и общение. М., 1978.
27. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988.
28. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М., 2001.
29. Василькова Ю.В., Василькова Г.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей. М., 1999.
30. Ветошкин С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: Монография. М., 2001.
31. Ветров Н.М. Профилактика правонарушений среди молодежи. М., 1986.
32. Вишняков А.С. Дialeктическая взаимосвязь социальной педагогики и социальной политики как предмет научного исследования. М., 2000.
33. Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями /Под ред. В.И. Слободчикова. М., 1995.
34. Воскобойникова С.А. Нет чужих детей: Раздумья о проблемах современного сиротства: Кн. для учителя. М., 1989.
35. Вульф В.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. М., 1981.
36. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы: Новое педагогическое мышление. М., 1989.
37. Галагузова Ю.Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов. М., 2001.
38. Галагузова Ю.Н., Ремезова В.В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям: Учеб. пособие. Н. Новгород, 2001.
39. Гельмонт А.М. Педагогика среды и методы ее изучения. М., 1930.
40. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учеб. пособие. М., 2003.
41. Голодюк М.Н., Зубкова В.И. Предупреждение преступности: Учеб. пособие. М., 1990.
42. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: История и современность. М., 1992.
43. Горячев М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. Самара, 1998.
44. Гребенников И.В., Дубровина И.В., Разумихина Г.П. Этика и психология семейной жизни. М., 1987.
45. Григорьев С.И., Демин Л.Д. Психолого-педагогические основы социальной педагогики. Барнаул, 1996.
46. Гуманизация воспитания в современных условиях /Под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. М., 1995.
47. Гуров В.Н., Седюкова Л.Я. Социализация личности: Социальный педагог, семья и школа. Ставрополь, 1993.
48. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. Минск, 2000.
49. Дети с отклонениями в развитии: Метод. пос. для педагогов, воспитателей массовых и спец. учреждений и родителей. М., 1997.
50. Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников. М., 1994.
51. Дивичина Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Конспект лекций. Ростов н/Д., 2005.
52. Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996.
53. Егюшина В.Н., Ефимова Н.В. Из истории призрения и социального обеспечения детей в России. М., 1993.

54. Жигарев Е.С. Криминологическая характеристика несовершеннолетних и организация их правового воспитания: Учеб. пос. М., 1990.
55. Загазинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М., 1995.
56. Заиграев Г.Г. Борьба с алкоголизмом: Проблемы, пути решения. М., 1986.
57. Зартова И.Н. Социальная педагогика в школе / Под ред. Г.К. Селевко. М., 1996.
58. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
59. Иващенко Г.М., Кантонистова Н.С., Плотников М.М. и др. Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированном учреждении: Пособие для сотрудников специализированных учреждений. М., 1996.
60. История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): Учебник. М., 2003.
61. История социальной педагогики / Хрестоматия-учебник: Учеб. пос. для студентов вузов (Авт.-сост. М.А. Галагузова и др.). М., 2000.
62. Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. М., 1990.
63. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем. М., 1996.
64. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М., 1993.
65. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. М., 1997.
66. Ключевский В.О. Собр. соч. в 9 т. — Т. 1. — Курс русской истории. Ч. 1. М., 1987.
67. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.
68. Краткий курс лекций по социальной педагогике: Учеб. пособие. М., 1996.
69. Куган В.А. Социально-трудовая адаптация детей социального риска. Курган; Челябинск, 1995.
70. Кулаков А.Е. Религии мира. М., 1997.
71. Куличенко Р.М. Социальный педагог: профессионализация деятельности. Тамбов, 1998.
72. Левин В.Л. Нестандартный ребенок. М., 1983.
73. Левин Б.М., Левин М.Б. Наркомания и наркотики. М., 1991.
74. Лившиц Е. Социальные корни беспризорности. М., 1925.
75. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учеб. пособие. М., 2004.
76. Липский И.А. Технология реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности. Тамбов, 2000.
77. Лиханов А.А. Дети без родителей: Кн. для учителя. М., 1987.
78. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М., 1995.
79. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Ред.-сост. В.С. Мухина. М., 1991.
80. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
81. Лукина А.К. Социальная педагогика: Учеб. пособие. Красноярск, 1996.
82. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе. М., 2002.

83. Мануйлов Ю.С. Воспитание средой: Сб. ст. разных лет. Н. Новгород, 2003.
84. Мардахаев Л.В. Введение в социальную педагогику. М., 1996.
85. Масленникова В.П. Теоретические аспекты подготовки социального педагога в системе среднего профессионального образования. Казань, 1995.
86. Маслова Н.Ф. Книга социального педагога. Орел, 1994.
87. Мень А. История религии. М., 1991.
88. Методика работы социального педагога / Под ред. А.В. Кузнецовой. М., 2004.
89. Милосердие: Учеб. пособие. М., 1998.
90. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов. М., 1999.
91. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: Учебник для студ. пед. вузов. М., 2002.
92. Назавкина Л.С., Крокинская О.К. Социальный педагог: Введение в должность: Сб. материалов. СПб., 2000.
93. Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие: Науч.-метод. пос. / Под ред. Л.С. Алексеевой. М., 2000.
94. Нецкеретный П.И. Исторические корни и традиции развития благотворительности в России. М., 1993.
95. Никитин В.А. Начала социальной педагогики: Учеб. пособие. М., 1999.
96. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе. М., 2003.
97. Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. Ярославль, 2001.
98. Новикова Л.И. Школа и среда. М., 1985.
99. Об образовании: Федер. закон РФ. М., 1997.
100. Обучение и воспитание детей группы риска: Хрестоматия: Учеб. пособие для педагогов классов коррекц.-развивающего обучения / Сост. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. М., 1996.
101. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федер. закон РФ. М., 1997.
102. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2001.
103. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: Монограф. М., 1998.
104. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
105. Организация работы с приемной семьей: Метод. реком. Екатеринбург, 1997.
106. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / Под ред. М.Н. Лазутовой. М., 1995.
107. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995.
108. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. М., 1998.
109. Платонова Н.М. Основы социальной педагогики. СПб., 1997.
110. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. М., 1995.
111. Предмет и функции социальной педагогики. Тюмень, 1998.
112. Преодоление трудностей социализации детей-сирот: Учебное пос. Ярославль, 1997.

113. Прихожан А.М. Дети без семьи. М., 1990.
114. Прохорова О.Г. Социальный педагог в общеобразовательном учреждении. Норильск, 1996.
115. Психологическая служба школы: Учеб. пособие для студентов / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.
116. Рабочая книга социального педагога / Под ред. Н.Ф. Масловой. Орел, 1995.
117. Раннее социальное сиротство: Учеб.-метод. пособие (медико-социально-психологические проблемы). М., 1994.
118. Расчетина С.А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования: Учебное пос. Псков, 1998.
119. Руководство по предупреждению насилия над детьми: Учеб. пособие для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов пед. вузов / Под ред. Н.К. Арсановой. М., 1997.
120. Рыбинский Е.М. Сиротливое детство России: Что делать? М., 1997.
121. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика. М., 2000.
122. Рычкова И.А. Деадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика. М., 2000.
123. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
124. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М., 1986.
125. Сластенин В.А., Грачев В.В. Социальный педагог: Учебно-метод. материалы. М., 1991.
126. Словарь по социальной педагогике и социальной работе. Омск, 1998.
127. Смирнова Е.Р., Ярская В.Н. Философия и методология социальной работы: Учеб. пособие. М., 1997.
128. Социальная дезадаптация: Нарушение поведения у детей и подростков. М., 1996.
129. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архаров и др. Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2000.
130. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. М., 2000.
131. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. М., 2000.
132. Социальная педагогика: Хрестоматия. / Сост. М.Д. Горячев. Самара, 1996.
133. Социальная педагогика досуга: Программа и учебно-метод. материалы узкой специализации по специализации «Педагог досуга». СПб., 1994.
134. Социальная педагогика и социальная работа: Основные понятия и сущность / Под ред. В.Н. Гурова. Ставрополь, 1998.
135. Социальная профилактика правонарушений: Советы, рекомендации / Под ред. Д.А. Керимова. М., 1989.
136. Социальная педагогика, социальная работа. Социально-юридический словарь / Под ред. В.Г. Мухометзяновой. М., 1995.
137. Социальная работа: Рос. энцикл. сл. М., 1997.
138. Социальная реабилитация безнадзорных детей и несовершеннолетних с девиантным поведением: Учебно-метод. пос. М., 1999.
139. Социальное воспитание учащихся: Основные теоретические положения / Под ред. Б.П. Битиниса, В.Г. Бочаровой. М., 1990.

140. Социальные технологии урегулирования конфликтов: Учеб. пособие / Под ред. А.Б. Белинской. М., 2000.
141. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Беляков и др. Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2000.
142. Степанов С.С. Психологический словарь для родителей. М., 1996.
143. Стрельцов Ю.А. Социальная педагогика досуга. М., 1996.
144. Суворов А.В. Школа взаимной человечности. М., 1995.
145. Сухомлинский В.А. Воспитание гражданина. М., 1980.
146. Теория и методика социальной работы: Краткий курс. М., 1994.
147. Трудные судьбы подростков – кто виноват? М., 1991.
148. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства. М., 1997.
149. Филонов Г.Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. М., 1995.
150. Филонов Г.Н. Теоретико-методологические основы социальной педагогики. М., 1998.
151. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка – подросток – девушка: Пособие для учителей. М., 1981.
152. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Мальчик – подросток – юноша: Пособие для учителей. М., 1982.
153. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
154. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2001.
155. Шестун Е. Православная педагогика: Истор. психолого-педагогические очерки. Самара, 1998.
156. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставанием в учении и отклонениями в поведении. М., 1995.
157. Шилицына М. Старое и новое: социальная защита в России. СПб., 1997.
158. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога. М., 2005.
159. Шульга Т.И., Спаниард Х., Слот В. Методика работы с детьми группы риска. М., 2000.
160. Шульгин В.Н. Основные вопросы социального воспитания. М., 1924.
161. Энциклопедия социальной работы: Пер. с англ. В 3 т. М., 1994.
162. Эпштейн М. Очередные вопросы социального воспитания. М., 1926.
163. Эрикссон Э. Детство и общество. СПб., 1996.
164. Ягодинский В.Н. Школьнику о вреде никотина и алкоголя. М., 1986.
165. Яркина Т.Ф. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики. М.; Соликамск, 1997.
166. Яркина Т.Ф. Человек как объект социальной педагогики и социальной работы (в контексте мирового опыта). М., 1996.
167. Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности. Саратов, 1997.
168. Яценко В.Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. А.В. Мудрика. М., 2004.

Учебное издание

Штинова Галина Николаевна
Галагузова Миннепур Ахметхановна
Галагузова Юлия Николаевна

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Учебник для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности «Социальная педагогика»*

Зав. редакцией Л.Р. Новоселова
Зав. художественной редакцией И.А. Пшеничников
Художник обложки М.Б. Патрушева
Верстка С.В. Иванцов
Корректор Т.Я. Кокорева

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.009475.08.07 от 10.08.2007 г.
Сдано в набор 09.01.07. Подписано в печать 09.04.07.
Формат 60×88/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 27,44.
Тираж 20 000 экз. (1-й завод 1–2 500 экз.).
Заказ № 3846

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 430-04-92, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru
<http://www.vlados.ru>

ООО «Великолукская городская типография».
182100, Псковская обл., г. Великие Луки, ул. Полиграфистов, 78/12.
Тел./факс (811-53) 3-62-95.
E-mail: zakaz@veltip.ru