

Внесена в каталог

02

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. В. МУДРИК

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Рекомендовано
Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебника для студентов высших
педагогических учебных заведений*

3-е издание, исправленное и дополненное

у/к 956 (29)

Москва

2000

**Северодвинский
филиал ПГУ
БИБЛИОТЕКА**

7.16

УДК 37.013.42(075.8)

ББК 74.04я73

М 893

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО *Л. И. Новикова*;
кафедра педагогики высшей школы МПГУ

Мудрик А. В.

М 893 Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

ISBN 5-7695-0640-7

В учебнике воспитание рассматривается в контексте социализации; показывается влияние различных факторов на развитие детей, подростков, юношества; характеризуется государственная, региональная, муниципальная и локальная системы воспитания; раскрываются особенности и содержание семейного, религиозного и коррекционного видов воспитания; представлена методика социального воспитания в образовательных учреждениях.

Может быть использован также студентами педагогических колледжей.

УДК 37.013.42(075.8)

ББК 74.04я73

ISBN 5-7695-0640-7

© Мудрик А.В., 2000

© Издательский центр «Академия», 2000

ГЛАВА I

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

В самом общем виде ответ на этот вопрос таков: социальная педагогика изучает социальное воспитание человека, которое осуществляется фактически на протяжении всей его жизни.

Что изучает социальная педагогика

Определить место и роль социального воспитания в жизни человека можно, лишь соотнеся его с такими процессами, как развитие и социализация (здесь это наметим «пунктиром», а подробнее рассмотрим в следующих разделах).

Развитие – это реализация имманентных (внутренне присущих) задатков, свойств человека.

Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, т. е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет.

Социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни; б) в процессе влияния со стороны государства на обстоятельства жизни тех или иных категорий людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, т. е. воспитания; г) в процессе саморазвития, самовоспитания человека. Таким образом, можно считать, что развитие – общий процесс становления человека; социализация – развитие, обусловленное конкретными социальными условиями. *Воспитание* же можно рассматривать как *относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации* (определение понятия воспитания будет дано в главе II).

Воспитание осуществляется в семье. В этом случае мы имеем дело с *семейным, или частным, воспитанием*, которое – объект *семейной педагогики*.

Воспитание осуществляется религиозными организациями. В этом случае мы имеем дело с *религиозным, или конфессиональным, воспитанием*; оно – объект *конфессиональной педагогики*.

Воспитание осуществляется обществом и государством в создаваемых для этого организациях. В этом случае мы имеем дело с *социальным*, или *общественным*, *воспитанием*, которое и является объектом изучения *социальной педагогики*.

Воспитание осуществляется в криминальных и тоталитарных политических и квазирелигиозных сообществах. В этом случае мы имеем дело с *диссоциальным*, или *контрсоциальным*, *воспитанием*.

Поскольку социальное воспитание (как и семейное, и конфессиональное) лишь составная часть процесса социализации, постольку социальная педагогика изучает его в контексте социализации, т. е. она рассматривает, какие социальные обстоятельства прямо или опосредованно влияют на воспитание человека в масштабах планеты, страны и места его проживания (региона, города, села, микрорайона), какую роль играют в его жизни и воспитании средства массовой коммуникации, семья, общение с окружающими людьми и некоторые другие факторы.

Как возникла социальная педагогика Термин «социальная педагогика» был предложен немецким педагогом Фридрихом Дистервегом в середине XIX в., но стал активно употребляться лишь в начале XX в.

Педагогика возникла и развивалась как теория и методика воспитания детей в учебно-воспитательных учреждениях. С конца XVIII в., когда в качестве относительно самостоятельного этапа развития личности стал выделяться ранний юношеский возраст, юноши и девушки также стали объектом внимания педагогики.

Во второй половине XIX в. начинает расширяться заказ педагогике и системе общественного воспитания. Во-первых, в него последовательно «включается» воспитание молодежи и более старших возрастных групп. Во-вторых, адаптация и перевоспитание представителей всех возрастных категорий (в первую очередь, конечно, детей, подростков и юношей), зачастую не вписывающихся в социальную систему или нарушающих установленные в ней нормы.

Расширение заказа было связано с теми социокультурными процессами, которые происходили в Европе и Америке. Индустриализация породила массовую миграцию сельского населения в города, где оно оказалось неприспособленным для жизни в новых условиях, зачастую не могло создать полноценных семей и дало всплеск преступности, аморального поведения, став основным поставщиком беспризорных, бродяг и нищих. В Америке положение усугублялось массовой иммиграцией из преимущественно слабо развитых регионов Европы.

Урбанизация в Европе совпала со становлением национальных государств, а в Северной Америке – с формированием американской нации. И то и другое объективно требовало культиви-

рования определенных ценностей (провозглашаемых или подразумеваемых как национальные) во всех социальных слоях, во всех возрастных группах населения.

Церковь как традиционный воспитатель, хотя и продолжала играть существенную роль в жизни людей, утратила монопольные позиции в сфере морали и воспитания (кроме того, она далеко не сразу осознала появление новых социокультурных реалий).

Образовался вакуум, который необходимо было заполнить. Это и попытались сделать некоторые педагоги, начав разрабатывать социальную педагогику.

Возникает вполне резонный вопрос: почему понадобилось разрабатывать новую отрасль педагогического знания? И другой: могла ли уже сложившаяся педагогика и пыталась ли она дать ответ на изменившийся социальный заказ?

Педагогика дала свои ответы. Во-первых, появилась андрогогика – педагогика взрослых. Но она с самого начала (т. е. с середины XIX в.) и по настоящее время занимается в основном проблемами образования взрослых. В последние десятилетия от андрогогики отпочковалась герогогика (педагогика старости), которая стала заниматься главным образом различными вариантами образования людей пожилого возраста. Во-вторых, в конце XIX в. зародились и в течение нашего столетия сформировались педагогика перевоспитания детей и подростков, а также исправительная (пенитенциарная) педагогика, которые занимались исключительно трудными, проблемными детьми.

Таким образом ответы, которые дала традиционная педагогика на изменившийся социальный заказ, оказались ограниченными. Этому есть вполне резонное основание. Каждая отрасль знания достаточно консервативна и объективно сопротивляется изменению или расширению объекта своего исследования.

Консерватизм педагогики оказался столь силен, что даже появившуюся новую отрасль – социальную педагогику – ряд ученых стремились свести к изучению проблематики традиционных «клиентов» педагогики – детей, подростков, юношей. Это нашло отражение в том, что ряд основоположников социальной педагогики (*Г. Ноль, Г. Боймер* и др.) предметом ее исследования считали социальную помощь обездоленным детям и профилактику правонарушений несовершеннолетних.

Принципиально иначе определял предмет социальной педагогики немецкий ученый *Пауль Натопф*. Он считал, что социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. Такое понимание в достаточно полной мере соответствовало социальному заказу новейшего времени и позволяло рассматривать со-

циальную педагогику как отрасль знания о воспитании человека на протяжении всего жизненного пути.

В России социальная педагогика, зародившись в конце XIX в., получила определенное развитие в 20-е гг. XX в. в виде разработки и попытки реализации идеи связи школы с жизнью и социальной средой. Эта идея получила теоретическое обоснование и относительно адекватное практическое воплощение у С. Т. Шацкого, в трудах и опыте ряда ярких педагогов-теоретиков и практиков. Однако в массовом опыте она воплощалась в довольно упрощенном виде, что, по сути, вело лишь к компрометации идеи как таковой.

Интерес к проблематике, характерной для социальной педагогики, обострился как у нас, так и за рубежом в 70-е гг. XX в., что было связано с очередным кризисом системы воспитания. У нас этот интерес проявился, в частности, в появлении различных вариантов работы с детьми по месту жительства и в разработке соответствующих методических рекомендаций (В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин и др.). Несколько позже, уже в 80-е гг., на Урале М. А. Галагузова, а также В. Д. Семенов и его коллеги наряду с изучением опыта МЖК (молодежные жилищные комплексы) и СПК (социально-педагогические комплексы) приступают к теоретическим изысканиям в сфере собственно социальной педагогики, возрождая у нас и это понятие, и само направление исследований.

За рубежом теоретическая разработка проблем социальной педагогики возобновилась лишь в 50–60-е гг. в Германии. Однако фактически и в Европе, включая Германию, и в США уже начиная с конца XIX в., все более широкое распространение получала практическая деятельность, обозначавшаяся термином *социальная работа*, организуемая государственными институтами, религиозными и общественными структурами. Содержанием ее была помощь семье, различным группам населения, интеграция воспитательных усилий школы и других организаций и т. п.

Зачем изучать социальную педагогику

Воспитание образно можно определить как искусство предвидеть неизбежное и уменьшить эффект случившегося.

Социальная педагогика – отрасль знания, изучив которую можно узнать, во-первых, о том, что неизбежно произойдет или может произойти в жизни человека того или иного возраста в тех или иных обстоятельствах. Во-вторых, как можно создать благоприятные условия для развития человека, для предотвращения «сбоев» в процессе его социализации. А в-третьих, как можно уменьшить эффект влияния тех неблагоприятных обстоятельств, в которые человек попадает, эффект того нежелательного, что случается в процессе социализации человека.

Социальная педагогика как учебный предмет имеет своей задачей охарактеризовать будущим педагогам (да и всем тем, кому предстоит работать в качестве организаторов и руководителей человеческих общностей) картину социально-педагогической действительности. Решение этой задачи предполагает достижение студентами ряда целей в процессе изучения социальной педагогики: овладение теоретическими знаниями в объеме, необходимом и достаточном для реализации профессиональной деятельности; развитие умения видеть и решать проблемы, возникающие в сфере социального воспитания; формирование гуманистических социальных установок по отношению к субъектам и процессу социального воспитания.

Социальная педагогика как отрасль знания изучает социальное воспитание в контексте социализации. Это определяет построение учебного курса «Социальная педагогика». Он начинается с рассмотрения социализации как социально-педагогического явления. Затем раскрываются обстоятельства, в которых происходят социальное воспитание, его содержание и методика. Завершает курс краткая характеристика проблемы социализированности человека и издержек социализации.

ГЛАВА II

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т. п.

О понятии «социализация»

Автором термина «социализация» применительно к человеку, очевидно, является американский социолог Ф. Г. Гиддингс, который в 1887 г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, — «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни».

К середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнографы, социологи, психологи, криминологи, представители других наук.

Попутно отметим, что почти до 60-х гг. XX в., говоря о социализации, почти все ученые имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Лишь в последние десятилетия детство перестало быть единственным фокусом интереса исследователей, а изучение социализации распространилось на взрослость и даже старость.

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации (хотя, конечно же, такое разделение, во-первых, весьма условно, а во-вторых, довольно огрублено).

Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с, присущей ему культурой. Этот подход может быть назван *субъект-объектным* (общество — субъект воздействия, а человек — его объект). У истоков этого подхода стояли французский ученый Эмиль Дюркгейм и американский — Талкот Парсонс.

Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого. Этот подход можно определить как *субъект-субъектный*. Основоположниками такого подхода можно считать американцев *Чарльза Кули* и *Джорджа Герберта Мид*.

Основываясь на субъект-субъектном подходе социализацию можно трактовать как *развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах.*

Сущность социализации

Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества.

Приспособление (социальная адаптация) – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (Ж. Пиаже, Р. Мертон). Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реалиями социальной среды. Таким образом, *адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом.*

Обособление – процесс автономизации человека в обществе. Результат этого процесса – потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (*ценностная автономия*), потребность иметь собственные привязанности (*эмоциональная автономия*), потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению (*поведенческая автономия*). Таким образом, *обособление – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.*

Из сказанного следует, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый *конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе.* Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления.

Изложенное понимание сущности социализации справедливо в рамках субъект-субъектного подхода. В рамках субъект-объектного подхода сущность социализации трактуется только как адаптация человека в обществе, как процесс и результат становления индивида социальным существом.

Социализация человека в современном мире, имея более или менее явные особенности в том или ином обществе, в каждом из

них обладает рядом общих или сходных характеристик. О них и пойдет речь дальше.

Этапы социализации

В любом обществе социализация человека имеет особенности на различных этапах. В самом общем виде этапы социализации можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека. Существуют различные периодизации, и приводимая ниже не является общепризнанной. Она весьма условна (особенно после этапа юности), но достаточно удобна с социально-педагогической точки зрения.

Будем исходить из того, что человек в процессе социализации проходит следующие этапы: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1–3 года), дошкольное детство (3–6 лет), младший школьный возраст (6–10 лет), младший подростковый (10–12 лет), старший подростковый (12–14 лет), ранний юношеский (15–17 лет), юношеский (18–23 года) возраста, молодость (23–30 лет), раннюю зрелость (30–40 лет), позднюю зрелость (40–55 лет), пожилой возраст (55–65 лет), старость (65–70 лет), долгожительство (свыше 70 лет). Далее будет рассмотрена социализация человека до этапа молодости, т. е. социализация подрастающих поколений.

Факторы социализации

Социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами. Фактически не все они даже выявлены, а из известных далеко не все изучены. О тех факторах, которые исследовались, знания весьма неравномерны: об одних известно довольно много, о других – мало, о третьих – совсем чуть-чуть. Более или менее изученные условия или факторы социализации условно можно объединить в четыре группы.

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

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

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

Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредствованно через четвертую группу — *микрофакторы*. К ним относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют, — семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные и контрсоциальные организации, микросоциум.

Агенты социализации

Важнейшую роль в том, каким вырастает человек, как пройдет его становление играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Их принято называть агентами социализации. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе и пр. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

Средства социализации

Социализация человека осуществляется широким набором универсальных средств, содержание которых специфично для того или иного общества, того или иного социального слоя, того или иного возраста социализируемого. К ним можно отнести: способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры (от колыбельных песен и сказок до скульптур); стиль и содержание общения, а также методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности — общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте, а также в семейной, профессиональной, общественной, религиозной сферах.

Каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая и малая) вырабатывают в своей истории набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций — способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер принуждения и давления вплоть до применения физического насилия, способов выражения признания, отличия, награды. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря,

Механизмы социализации

«механизмов». Существуют различные подходы к рассмотрению «механизмов» социализации. Так, французский социальный психолог *Габриэль Тард* считал основным подражание. Американский ученый *Ури Бронфенбренер* механизмом социализации считает прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых оно живет. *В. С. Мухина* рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности, а *А. В. Петровский* – закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. Обобщая имеющиеся данные с точки зрения педагогики, можно выделить несколько универсальных механизмов социализации, которые необходимо учитывать и частично использовать в процессе воспитания человека на различных возрастных этапах.

К психологическим и социально-психологическим механизмам можно отнести следующие.

Импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.

Экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами.

Подражание – следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае – один из путей произвольного и чаще всего произвольного усвоения человеком социального опыта.

Идентификация (отождествление) – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом.

Рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т. д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными Я человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

К социально-педагогическим механизмам социализации можно отнести следующие.

Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения. В таком случае оказывается прав французский мыслитель XVI в. Мишель Монтень, который писал: «...Мы можем сколько угодно твердить свое, а обычай и общепринятые житейские правила тащат нас за собой». Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Эффективность этого влияния определяется тем, что, как тонко подметил еще в XVIII в. реформатор западноевропейского балета французский балетмейстер Жан Жорж Новер, «поскольку страсти, испытываемые героями, отличаются большей силой и определенностью, нежели страсти людей обыкновенных, им легче и

подражать». Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни и т. д.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той мере, постольку и в какой мере являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтны (значимы) для него.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т. д. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть членами тех или иных организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры. Но нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация. Поэтому целесообразно выделять межличностный механизм социализации как специфический.

Социализация человека, а особенно детей, подростков, юношей, происходит с помощью всех названных выше механизмов. Однако у различных половозрастных и социально-культурных групп, у конкретных людей соотношение роли механизмов социализации различно, и порой это различие весьма существенно. Так, в условиях села, малого города, поселка, а также в малообразованных семьях в больших городах существенную роль может играть традиционный механизм. В условиях крупного города особо явно действуют институциональный и стилизованный механизмы. Для людей явно интровертированного типа (т. е. обращенных внутрь себя, повышено тревожных, самокритичных) важнейшим может стать рефлексивный механизм. Те или иные механизмы играют различную роль в тех или иных аспектах социализации. Так, если речь идет о сфере досуга, о следовании моде, то ведущим часто является стилизованный механизм, а стиль жизни нередко формируется с помощью традиционного механизма.

В целом процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих (табл. 1):

Составляющие процесса социализации – стихийной социализации человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни *общества*, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;

– относительно направляемой социализации, когда *государство* предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных социально-профессиональных, этнокультурных и возрастных групп (определяя обязательный минимум образования, возраст его начала, сроки службы в армии и т. д.);

– относительно социально контролируемой социализации (воспитания) – планомерного создания *обществом* и *государством* правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека;

– более или менее сознательного самоизменения человека, имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор (самостроительства, самосовершенствования, саморазрушения), в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям жизни.

Таблица 1

Социализация		
стихийная	относительно направляемая	относительно социально контролируемая – воспитание
Самоизменение человека		

Воспитание становится относительно автономным в процессе социализации на определенном этапе развития каждого конкретного общества, когда оно приобретает такую

Воспитание степень сложности, что возникает необходимость в специальной деятельности по подготовке подрастающих поколений к жизни в социуме. (Попутно заметим, что на ранних стадиях существования любого общества, а также в современных архаичных обществах воспитание и социализация синкретичны – слиты, нерасчленены).

Воспитание как относительно социально контролируемая социализация отличается от стихийной и относительно направляемой социализации тем, что в его основе лежит *социальное действие*. Немецкий ученый *Макс Вебер*, который ввел это понятие, определял его как *действие, направленное на разрешение проблем*; как *действие, специально ориентированное на ответное поведение партнеров*; как *действие, предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие*.

Кроме того, социализация в целом – процесс *непрерывный*, так как человек постоянно взаимодействует с социумом. Воспитание – процесс *дискретный* (прерывный), ибо, будучи планомерным, осуществляется в определенных организациях, т. е. ограничено местом и временем.

Воспитание – одна из основных категорий педагогики. Тем не менее общепринятого определения воспитания нет. Одно из объяснений тому – его многозначность. Воспитание можно рассматривать как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие, как взаимодействие и т. д. Каждое из этих значений справедливо, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом.

Ниже предлагается определение, в котором сделана попытка отразить то общее, что свойственно воспитанию как процессу относительно социально контролируемой социализации, но не затрагивается специфика семейного, религиозного, социального, коррекционного и диссоциального воспитания, о которой речь пойдет в дальнейшем.

Воспитание – относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется. Это определение не является общепринятым. Оно лишь одно в ряду многих.

В отечественной педагогической литературе можно выделить несколько наиболее известных попыток общих подходов к раскрытию понятия «воспитание» (не углубляясь при этом в частные различия, на которых настаивают те или иные авторы). Определяя объем понятия «воспитание», многие исследователи выделяют:

– воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на человека общества в целом, т. е. фактически отождествляют воспитание с социализацией;

– воспитание в широком смысле, имея в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое системой учебно-воспитательных учреждений;

– воспитание в узком педагогическом смысле, а именно – воспитательная работа, целью которой является формирование у детей системы определенных качеств, взглядов, убеждений;

– воспитание в еще более узком значении – решение конкретных воспитательных задач (например, воспитание определенного нравственного качества и т. д.).

Давая *содержательную* характеристику воспитания, одни исследователи выделяют умственное, трудовое и физическое воспитание, другие – нравственное, трудовое, эстетическое, физическое воспитание, третьи добавляют правовое, полоролевое, экономическое воспитание.

С точки зрения *характера отношений* участников процесса воспитания его определяют как целенаправленное воздействие представителей старших поколений на младшие, как взаимодействие старших и младших при руководящей роли старших, как сочетание того и другого типа отношений.

По доминирующим принципам и *стилю отношений* воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, либеральное, демократическое воспитание.

В зарубежной педагогической литературе также нет общепринятого подхода к определению воспитания. Э. Дюркгейм дал в свое время определение, основная идея которого разделялась большинством европейских и американских педагогов до середины XX столетия (а некоторыми и сейчас): «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он, в частности, принадлежит».

В последние десятилетия подход к воспитанию и соответственно определение его как педагогического понятия существенно изменились. Это нашло отражение не только в различных педагогических теориях, но и в словарно-справочной литературе.

Так, в американском «Педагогическом словаре», изданном в Нью-Йорке в 1973 г., воспитание (education) определялось как: а) совокупность всех процессов, посредством которых человек развивает способности, отношения и другие формы поведения, позитивно ценные для общества, в котором живет; б) социальный процесс, с помощью которого люди подвергаются влиянию отобранного и контролируемого окружения (особенно такого, как школа), для того чтобы они смогли достичь социальной компетентности и оптимального индивидуального развития.

В 1982 г. в изданном там же «Кратком педагогическом словаре» воспитание трактуется как:

а) любой процесс, формальный или неформальный, который помогает развивать возможности людей, включающие их знания, способности, образцы поведения и ценности;

б) развивающий процесс, обеспеченный школой или другими учреждениями, который организован главным образом для научения и учебы;

в) общее развитие, получаемое индивидом через научение и учебу.

Эти определения свидетельствуют о том, что принятая в отечественной педагогической литературе трактовка термина Education как образование, обучение по меньшей мере односторонняя, а скорее, просто неточна. Этот термин и этимологически (от латинского *educare* – взращивать, питать), и в культурно-педагогическом контексте обозначает в первую очередь воспитание: семейное (Family Education); религиозное (Religious Education); социальное (Social Education), осуществляемое как в различных учебно-воспитательных учреждениях (в том числе и в процессе обучения), так и в социуме (в общине – Community Education).

Воспитание – конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, а также с его этноконфессиональными и социально-культурными особенностями.

Результаты и позитивная эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводства человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания – готовность и способность человека к самоизменению (самостроительству, самовоспитанию).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение социализации и обоснуйте его.
2. В чем сущность процесса социализации?
3. Охарактеризуйте составные части процесса социализации.
4. На примере одного из этапов социализации покажите, какие факторы, агенты, средства и механизмы влияют на развитие человека.
5. В чем основные отличия воспитания от стихийной социализации?
6. Проанализируйте различные подходы к определению понятия «воспитание».

Темы для углубленного изучения

1. Субъект-объектный подход в исследовании социализации (на примере одной из концепций).
2. Субъект-субъектный подход в исследовании социализации (на примере одной из концепций).

Литература для самостоятельной работы

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М., 1988. – С. 331–348.
2. *Кон И. С.* Ребенок и общество. – М., 1988. – С. 133–166.
3. Личность и факторы ее социализации: семья, коллектив, образование, культура. – Н. Новгород, 1995.
4. *Мид М.* Культура и мир детства. – М., 1988.
5. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 26–59.
6. *Смелзер Н.* Социология. – М., 1994. – С. 94–130.

ГЛАВА III

ЧЕЛОВЕК В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Каждый человек, особенно в детстве, отрочестве и юности, является объектом социализации. Об этом свидетельствует то, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы человек успешно овладел ролями мужчины или женщины (полоролевая социализация), создал прочную семью (семейная социализация), мог бы и хотел компетентно участвовать в социальной и экономической жизни (профессиональная социализация), был законопослушным гражданином (политическая социализация) и т. д.

Следует иметь в виду, что требования к человеку в том или ином аспекте социализации предъявляют не только общество в целом, но и конкретные группы и организации. Особенности и функции тех или иных групп и организаций обуславливают специфический и неидентичный характер этих требований. Содержание же требований зависит от возраста и социального статуса человека, к которому они предъявляются.

Эмиль Дюркгейм, рассматривая процесс социализации, полагал, что активное начало в нем принадлежит обществу, и именно оно является субъектом социализации. «Общество, — писал он, — может выжить только тогда, когда между его членами существует значительная степень однородности». Поэтому оно стремится сформировать человека «по своему образцу», т. е. утверждая приоритет общества в процессе социализации человека, Э. Дюркгейм рассматривал последнего как объекта социализирующих воздействий общества.

Взгляды Э. Дюркгейма во многом стали основанием разработанной *Талкоттом Парсонсом* развернутой социологической теории функционирования общества, описывающей в том числе и процессы интеграции человека в социальную систему.

Т. Парсонс определял социализацию как «интернализацию культуры общества, в котором ребенок родился», как «освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли». Универсальная задача социализации — сформировать у всту-

пающих в общество «новичков», как минимум, чувство лояльности и, как максимум, чувство преданности по отношению к системе. Согласно его взглядам, человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». В результате этого следование общепринятым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, его потребностью.

Теории Э. Дюркгейма и Т. Парсонса оказали и продолжают оказывать большое влияние на многих исследователей социализации. До сего времени многие из них рассматривают человека лишь как объект социализации, а ее саму как субъект-объектный процесс (где субъектом выступает общество или его составляющие). В концентрированном виде этот подход представлен в типичном определении социализации, данном в Международном словаре педагогических терминов (Г. Терри Пейдж, Дж. Б. Томас, Алан Р. Маршалл, 1987): «Социализация – это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом и развития удовлетворительных связей с другими людьми».

Человек как субъект социализации

Человек становится полноценным членом общества, будучи не только объектом, но и, что важнее, субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и культурные ценности, проявляя активность, саморазвиваясь и самореализуясь в обществе.

В основу рассмотрения человека как субъекта социализации легли концепции американских ученых Ч. Х. Кули, У. И. Томаса и Ф. Знанецкого, Дж. Г. Мида.

Чарльз Кули, автор теории «зеркального Я» и теории малых групп, считал, что индивидуальное Я приобретает социальное качество в коммуникациях, в межличностном общении внутри первичной группы (семьи, группы сверстников, соседской группы), т. е. в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов.

Уильям Томас и Флориан Знанецкий выдвинули положение о том, что социальные явления и процессы необходимо рассматривать как результат сознательной деятельности людей, что, изучая те или иные социальные ситуации, необходимо учитывать не только социальные обстоятельства, но и точку зрения индивидов, включенных в эти ситуации, т. е. рассматривать их как субъектов социальной жизни.

Джордж Герберт Мид, разрабатывая направление, получившее название символического интеракционизма, центральным понятием социальной психологии считал «межиндивидуальное взаимодействие». Совокупность процессов взаимодействия, по Миду, конституирует (условно – формирует) общество и социального индивида. С одной стороны, богатство и своеобразие имеющихся у того или иного индивидуального Я реакций и способов дейст-

вий зависят от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых Я участвует. А с другой – социальный индивид является источником движения и развития общества.

Идеи Ч. Х. Кули, У. И. Томаса, Ф. Знанецкого и Дж. Г. Мида оказали мощное влияние на изучение человека как субъекта социализации, на разработку концепций социализации в русле субъект-субъектного подхода. Авторы десятитомной Международной энциклопедии по вопросам воспитания (1985) констатируют, что «последние исследования характеризуют социализацию как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида».

Субъектом социализации человек становится *объективно*, ибо на протяжении всей жизни на каждом возрастном этапе перед ним встают задачи, для решения которых он более или менее осознанно, а чаще неосознанно, ставит перед собой соответствующие цели, т. е. – проявляет свои *субъектность* (позицию) и *субъективность* (индивидуальное своеобразие).

В определенной мере условно мной были выделены три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе или этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи – достижение определенного уровня физического и сексуального развития.

На каждом возрастном этапе человеку необходимо: достичь определенной степени познания телесного канона, свойственного той культуре, в которой он живет; усвоить элементы этикета, символики, кинесического языка (жесты, позы, мимика, пантомимика), связанные с телом и полоролевым поведением; развить и (или) реализовать физические и сексуальные задатки; вести здоровый образ жизни, адекватный полу и возрасту (гигиена, режим, питание, способы сохранения здоровья и оздоровления организма, физического саморазвития, управления своим психофизическим состоянием); перестраивать самоотношение к жизни, стиль жизни в соответствии с половозрастными и индивидуальными возможностями.

Все это имеет некоторые объективные и нормативные различия в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах, регионах, возрастных и социальных группах и т. д.).

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

Специфические социально-культурные задачи встают перед человеком на каждом возрастном этапе в процессе участия в жизни общества. От человека в соответствии с его возрастными возможностями ждут приобщенности к определенному уровню общественной культуры, владения некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня сформированности ценностей. На каждом возрастном этапе перед человеком стоят задачи, связанные с его участием в семейной жизни, в производственно-экономической деятельности и т. д.

Задачи социально-культурного ряда имеют как бы два слоя. С одной стороны, это задачи, предъявляемые человеку в вербализованной форме институтами общества и государства. С другой – задачи, воспринимаемые им из социальной практики, нравов, обычаев, психологических стереотипов непосредственного окружения. Причем эти два слоя не совпадают между собой и в большей или меньшей степени противоречат друг другу. Кроме того, и тот и другой слой может не осознаваться человеком или осознаваться частично, а нередко в той или иной мере искаженно.

Социально-психологические задачи – это становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их решения.

Самосознание личности можно рассматривать как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, наличие относительно целостной Я-концепции и определенного уровня самоуважения и меры самопринятия. Так, например, перед подростком стоит задача познания тех компонентов своего Я, которые связаны с осознанием своего сходства с другими людьми и отличия от них, а перед юношей – тех, от которых зависят мировоззрение, определение своего места в мире и т. п.

Самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни. Так, в младшем школьном возрасте ребенку необходимо найти индивидуально приемлемую и социально одобряемую позицию в новой социальной ситуации – ситуации поступления в школу. Он должен определить отношения со сверстниками и взрослыми, перестроить в связи с этим уже имеющиеся у него системы отношений. В подростковом возрасте особое значение приобретает поиск позиции среди сверстников своего пола, что дополняется в ранней юности определением своей позиции в отношениях со сверстниками противоположного пола.

Что же касается определения планов на различные отрезки будущей жизни, то, во-первых, речь идет о решении задач ближайшего будущего. Например, если в среде сверстников считается престижным иметь определенный интерес и реализовывать его в какой-либо деятельности, то встает задача, как можно быстрее найти такой интерес и способы его реализации. Во-вторых, речь идет о решении задач более отдаленного будущего: выбор профессии (он может неоднократно меняться), определение стиля будущей жизни. Уже подростки нередко представляют себе, где и как они будут путешествовать, став взрослыми, а юноши имеют представления о своем будущем жилище, свободном времяпрепровождении и т. д.

Самореализация предполагает реализацию человеком активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и (или) взаимоотношений. При этом необходимо, чтобы успешность этой реализации признавалась и одобрялась значимыми для человека лицами. Самореализация может иметь разнообразные формы. Они могут быть социально ценными, социально полезными, социально приемлемыми, а также асоциальными и антисоциальными.

Самоутверждение – достижение человеком субъективной удовлетворенности результатом и (или) процессом самореализации.

Подчеркнем еще раз, возрастные задачи – объективны. Для решения задач человек ставит (или не ставит) перед собой цели, достижение которых ведет к их решению. В зависимости от того, насколько полно и адекватно осознаны или почувствованы задачи, и от ряда других обстоятельств, цели человека могут быть более или менее адекватны возрастным задачам.

Выдвигаемые цели могут более или менее соответствовать личностным ресурсам, необходимым для их достижения.

Например, подросток, решая задачу естественно-культурного ряда – соответствовать образу мужчины, ставит перед собой цель значительно увеличить свою мускульную силу, что в принципе вполне реально. Другой вариант: старшеклассник для решения задачи самоутверждения может ставить перед собой цель добиться того, чтобы его переживания были приняты окружающими по их субъективной значимости для него самого, а не по степени значимости в реальной жизни, что в принципе недостижимо.

Важно отметить, что человек осознанно или неосознанно определяет реальность и успешность достижения тех или иных целей. Это позволяет ему, обнаружив расхождение между своими запросами (целями) и объективными возможностями их реализации (достижения цели), определенным образом реагировать на это. Человек может изменить цели, искать более реальные пути их достижения, наконец, самоизменяться.

Решение задач всех трех названных групп является объективной необходимостью для развития человека. Если какая-либо группа задач или существенные задачи какой-либо группы остаются нерешенными на том или ином возрастном этапе, то это делает социализацию человека неполной. Возможен и такой случай, когда та или иная задача, нерешенная в определенном возрасте, внешне не сказывается на социализации человека, но через определенный период времени (иногда довольно значительный) она «всплывает», что приводит к якобы немотивированным поступкам и решениям, к дефектам социализации.

В целом надо заметить, что поскольку человек активен в решении объективных задач, в той или иной мере является творцом своей жизни, сам ставит перед собой те или иные цели, постольку он может рассматриваться как субъект социализации.

Человек как жертва процесса социализации

Человек не только объект и субъект социализации. Он может стать ее жертвой. Это связано с тем, что процесс и результат социализации заключают в себе внутреннее противоречие.

Успешная социализация предполагает, с одной стороны, эффективную адаптацию человека в обществе, а с другой – способность в определенной мере противостоять обществу, а точнее – части тех жизненных коллизий, которые мешают развитию, самореализации, самоутверждению человека.

Таким образом, можно констатировать, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между степенью адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс между адаптацией в обществе и обособлением в нем.

Человек, полностью адаптированный в обществе и не способный в какой-то мере противостоять ему, т. е. *конформист*, может рассматриваться как жертва социализации. В то же время человек, не адаптированный в обществе, также становится жертвой социализации – *диссидентом* (инакомыслящим), правонарушителем или еще как-то отклоняется от принятого в этом обществе образа жизни.

Любое модернизированное общество в той или иной мере производит оба типа жертв социализации. Но надо иметь в виду следующее обстоятельство. Демократическое общество производит жертв социализации в основном вопреки своим целевым установкам. В то время как тоталитарное общество, даже декларируя необходимость развития неповторимой личности, на деле целенаправленно производит конформистов и, как побочное неизбежное следствие, лиц, отклоняющихся от насаждаемых в нем норм. Даже необходимые для функционирования тоталитарного

общества люди-творцы становятся нередко жертвами социализации, ибо приемлемы для него лишь как «спецы», а не как личности.

Величина, острота и проявленность описанного конфликта связаны как с типом общества, в котором развивается и живет человек, так и со стилем воспитания, характерным для общества в целом, для тех или иных социокультурных слоев, конкретных семей и воспитательных организаций, а также с индивидуальными особенностями самого человека.

Человек как жертва неблагоприятных условий социализации

Социализация конкретных людей в любом обществе протекает в различных условиях, для которых характерно наличие тех или иных *опасностей*, оказывающих влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются целые группы людей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

На каждом возрастном этапе социализации можно выделить наиболее типичные опасности, столкновение с которыми человека наиболее вероятно.

В периоде внутриутробного развития плода: нездоровье родителей, их пьянство и (или) беспорядочный образ жизни, плохое питание матери; отрицательное эмоционально-психологическое состояние родителей, медицинские ошибки, неблагоприятная экологическая среда.

В дошкольном возрасте (0–6 лет): болезни и физические травмы; эмоциональная тупость и (или) аморальность родителей, игнорирование родителями ребенка и его заброшенность; нищета семьи; антигуманность работников детских учреждений; отвержение сверстниками; антисоциальные соседи и (или) их дети; видеосмотрение.

В младшем школьном возрасте (6–10 лет): аморальность и (или) пьянство родителей, отчим или мачеха, нищета семьи; гипо- или гиперопека; видеосмотрение; плохо развитая речь; неготовность к обучению; негативное отношение учителя и (или) сверстников; отрицательное влияние сверстников и (или) старших ребят (привлечение к курению, к выпивке, воровству); физические травмы и дефекты; потеря родителей; изнасилование, растление.

В подростковом возрасте (11–14 лет): пьянство, алкоголизм, аморальность родителей; нищета семьи; гипо- или гиперопека; видеосмотрение; компьютерные игры; ошибки педагогов и родителей; курение, токсикомания; изнасилование, растление; одиночество; физические травмы и дефекты; травля со стороны сверстников; вовлечение в антисоциальные и преступные группы; опережение или отставание в психосексуальном развитии; частые переезды семьи; развод родителей.

В ранней юности (15–17 лет): антисоциальная семья, нищета семьи; пьянство, наркомания, проституция; ранняя беременность; вовлечение в преступные и тоталитарные группы; изнасилование; физические травмы и дефекты; навязчивый бред дисморфофобии (приписывание себе несуществующего физического дефекта или недостатка); непонимание окружающими, одиночество; травля со стороны сверстников; неудачи в отношениях с лицами другого пола; суицидальные устремления; расхождения, противоречия между идеалами, установками, стереотипами и реальной жизнью; потеря жизненной перспективы.

В юношеском возрасте (18–23 года): пьянство, наркомания, проституция; нищета, безработица; изнасилование, сексуальные неудачи, стрессы; вовлечение в противоправную деятельность, в тоталитарные группы; одиночество; разрыв между уровнем притязаний и социальным статусом; служба в армии; невозможность продолжить образование.

Произойдет ли столкновение с какой-либо из этих опасностей конкретного человека, во многом зависит не только от объективных обстоятельств, но и от его индивидуальных особенностей. Конечно, есть опасности, жертвой которых может стать любой человек независимо от его индивидуальных особенностей, но и в этом случае последствия столкновения с ними могут быть связаны с индивидуальными особенностями человека.

Самоизменение человека в процессе социализации Человек не остается пассивным в процессе социализации (и стихийной, и относительно направляемой, и относительно контролируемой – воспитания). Он проявляет определенную активность не только в качестве субъекта социализации, но и будучи ее объектом и даже жертвой.

В любой из этих ипостасей он может почувствовать или осознать необходимость или желание изменить что-либо в себе для того чтобы:

в большей степени соответствовать ожиданиям и требованиям социума, как позитивным, так и негативным (в ипостаси объекта);

противостоять в той или иной мере требованиям социума, эффективнее решать возникающие в его жизни проблемы, встающие перед ним возрастные задачи (в ипостаси субъекта);

избежать или преодолеть те или иные опасности, не стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий и обстоятельств социализации;

в большей или меньшей степени приблизить свой образ «наличного Я» (каким человек видит себя в данный период времени) к образу «желаемого Я» (каким он хотел бы себя видеть).

То есть в процессе социализации человек так или иначе самоизменяется.

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

Усилия могут быть направлены на изменение: своих внешности и физических качеств; личностных свойств; интеллектуальной, волевой, потребностной, экспрессивной, духовной, социальной сфер (знаний, умений, ценностей, установок и пр.); поведенческих сценариев; образа и (или) стиля жизни; отношения к себе (самооценок), отношения с собой (самоуважения, самопринятия), отношения к миру (мировосприятия, мировидения – картины мира), отношения с миром (аспектов и способов самореализации и самоутверждения).

Самоизменение может иметь просоциальный, асоциальный и антисоциальный векторы. Самоизменение может иметь характер: *самосовершенствования*, развития, преобразования имеющихся задатков, черт, знаний и т. д.; *самостроительства*, возвращения, формирования желаемых человеку свойств; *саморазрушения* физических, духовных, личностных, социальных свойств (результат – алкоголизм, наркомания; физическая, духовная, социальная деградация).

* * *

Человек выступает во всех трех ипостасях – объекта, субъекта и жертвы и в стихийной, и в направляемой, и в социально-контролируемой социализации. Последняя, т. е. воспитание, играет в этом специфическую роль, так как, будучи относительно целенаправленным и планомерным процессом, может в большей или меньшей степени влиять на характер, содержание и результаты социализации. Позитивная эффективность и мера этого влияния во многом зависят от последовательной реализации педагогами принципа гуманистической направленности воспитания.

ПРИНЦИП ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Принципы воспитания – основные, исходные положения, на базе которых разрабатываются в теории и реализуются в практике содержание, формы и методы воспитания.

Идея о необходимости гуманизации воспитания довольно отчетливо выражена уже в трудах чешского педагога Яна Амоса Коменского, а начиная с эпохи Просвещения (XVIII в.), она приобретает все большее распространение в работах педагогов различных стран.

Наиболее последовательно эта идея отразилась в теориях свободного воспитания французского мыслителя XVIII в. *Жан Жака Руссо* и *Льва Николаевича Толстого*, а в XX в. в гуманистической психологии и в гуманистической педагогике.

В русле социальной педагогики принцип гуманистической направленности воспитания предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

Реализация принципа гуманистической направленности воспитания оказывает положительное влияние на становление детей, подростков, юношей, на все аспекты их социализации.

В случае последовательной реализации этого принципа:

именно воспитание в определенной мере определяет то, что как *объект* социализации человек более или менее успешно осваивает позитивные нормы и ценности, а не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные системы и поведенческие сценарии;

воспитание получает определенные возможности создать условия для эффективной реализации себя человеком как *субъекта* социализации, для проявления и развития его субъектности и субъективности в позитивном аспекте;

воспитание может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, т. е. в той или иной мере минимизировать степень становления его *жертвой* социализации;

воспитание имеет возможность в определенной мере не допустить столкновения человека с теми или иными опасностями на различных возрастных этапах, а также минимизировать и отчасти корректировать последствия этих столкновений, т. е. уменьшить риск превращения человека в *жертву неблагоприятных условий социализации*.

Реализация принципа гуманистической направленности воспитания в практике эффективно влияет на развитие у воспитанника рефлексии и саморегуляции, на формирование его отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости; на формирование личности — носителя демократических и гуманистических отношений в обществе.

В более широком аспекте реализация принципа гуманистической направленности воспитания способствует налаживанию контактов

между людьми, сотрудничества, что способствует уменьшению антагонизмов в обществе и объединению ресурсов человечества в борьбе за социальный прогресс.

Вопросы для самоконтроля

1. В связи с чем человека можно считать объектом социализации?
2. Благодаря чему человек является субъектом социализации?
3. Покажите, какие возрастные задачи стоят перед человеком в детстве, отрочестве, юности.
4. Какое внутреннее противоречие процесса социализации может превратить человека в жертву? Покажите это на примере одного из возрастных этапов.
5. Как человек может стать жертвой неблагоприятных условий социализации?
6. Почему принцип гуманистической направленности воспитания раскрывается в этом разделе учебника?

Темы для углубленного изучения

1. Человек – творец своей жизни: возможности и границы.
2. Тема человека-жертвы в русской или зарубежной художественной литературе.
3. Человек в меняющемся мире.

Литература для самостоятельной работы

1. *Кон И.С.* В поисках себя. – М., 1984. – С. 158–177, 296–332.
2. *Кон И.С.* Ребенок и общество. – М., 1988. – С. 110–166.
3. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 28–35, 192–196.
4. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М., 1969. – С. 384–492.

ГЛАВА IV

МЕГАФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ: КОСМОС, ПЛАНЕТА, МИР

Космос (или Вселенная) и проблема его влияния на жизнь людей на планете Земля привлекали внимание уже мыслителей древности. И хотя по сей день большая часть представителей естественных наук скептически относится к идее о зависимости человеческой жизни от космических влияний, на протяжении истории постоянно возникали различные учения и теории, авторы и последователи которых усматривали в космосе источник мощного влияния на жизнь человеческого общества и отдельного человека.

Так, в первой трети XX в. выдающиеся русские ученые психиатр *В. М. Бехтерев*, геофизик *П. П. Лазарев*, биофизик *А. Л. Чижевский* отмечали зависимость отношений в социальной среде от количества притекающей к нам мировой энергии и предполагали, что «изучение явлений общественных в связи с явлениями геофизическими и космическими должно... дать возможность научного обоснования изучения законов человеческого общества» (Лазарев). *А. Л. Чижевский* выявил, что эпохи концентраций исторических событий (таких, как открытие Америки, революций в Англии, Франции и России и др.) совпадают с эпохами максимумов солнечной деятельности. Столь же явную зависимость он обнаружил и в жизни выдающихся исторических деятелей.

Представляется вполне вероятным, что накопление новых знаний позволит содержательно охарактеризовать космос как мегафактор социализации. Возможно, что в отдаленной перспективе выявятся зависимости характера и жизненного пути человека от неких космических влияний, что может стать одной из естественных основ индивидуального подхода в воспитании человека.

Планета, мир *Планета* – понятие астрономическое, обозначающее небесное тело, по форме близкое к шару, получающее свет и тепло от Солнца и обращающееся вокруг него по эллиптической орбите. На одной из крупных планет – Земле – в процессе исторического развития образовались различные формы социальной жизни населяющих ее людей.

Мир – понятие в данном случае социолого-политологическое, обозначающее совокупное человеческое сообщество, существующее на нашей планете.

Планета и мир органично взаимосвязаны и взаимозависимы. Мир возник и развивался в природно-климатических условиях, отличающих планету Земля от других планет. В процессе своего развития мир оказывал влияние на состояние планеты. Это влияние стало наиболее очевидным в XX столетии, породив так называемые глобальные планетарно-мировые процессы и проблемы: экологические (загрязнение окружающей среды и др.), экономические (увеличение разрыва в уровне развития стран и континентов), демографические (неконтролируемый рост населения в одних странах и уменьшение его численности в других), военно-политические (рост числа и опасности региональных конфликтов, распространение ядерного оружия, политическая нестабильность).

Все эти и другие проблемы и процессы прямо и опосредованно влияют на социализацию подрастающих поколений.

Так, осознание человечеством в 50-е гг. XX в. как глобальной проблемы атомной угрозы жизни на Земле – пример прямого влияния глобальных проблем на социализацию. Это осознание сыграло большую роль в том, что значительная часть подростков и юношей в развитых странах стала ориентироваться не на жизненные перспективы, а исключительно на сиюминутные потребности, желания, стремления, на ценность жизни «здесь и теперь» (сама по себе такая ориентация естественна; беспокоить она должна в том случае, если становится единственной). Аналогичное влияние оказали и экологические проблемы на поколения 80–90-х гг.

Опосредствованное влияние глобальных процессов и проблем на социализацию подрастающих поколений проявляется в различных аспектах. Хозяйственная деятельность, ведущая к загрязнению окружающей среды, отражается на условиях жизни (и, следовательно, социализации) всего населения земного шара (естественно, в одних его частях больше, в других – меньше). Глобальные экономические и политические процессы определяют условия жизни людей в той или иной стране, влияя на распределение валового национального продукта той или иной страны между сферами обороны, производства, социальных инвестиций, потребления и накопления.

Развитие средств массовой коммуникации привело к тому, что планета и мир могут прямо влиять на процесс социализации, ибо СМК позволяют человеку «не сходя с места» видеть, как живут люди в любой точке земного шара. Тем самым «раздвинулись» гра-

ницы действительности. Естественно, что следствием этого явились изменения в восприятии жизни. Планы, мечты детей, подростков, юношей в модернизированных обществах стали формироваться, ориентируясь не только на нормы, ценности, характерные для их непосредственного окружения, но и на те образцы, которые манят к себе, даже оставаясь недоступными.

Наличие и роль мегафакторов социализации необходимо иметь в виду и учитывать, определяя задачи, цели и содержание воспитания. Поэтому большое значение приобретает реализация принципа природосообразности воспитания.

Принцип природосообразности воспитания

Идея о необходимости природосообразности воспитания зародилась в античности и дошла до нас в произведениях *Демокрита, Платона, Аристотеля*.

Принцип природосообразности воспитания сформулировал в XVII вв. *Ян Амос Коменский*, и он получил широкое признание в педагогике XVIII–XIX веков.

Развитие наук о природе и человеке в XX столетии существенно обогатило содержание принципа природосообразности воспитания. Особую роль сыграло создание выдающимся отечественным ученым *В. И. Вернадским* учения о ноосфере.

Ноосфера, т. е. *сфера разума*, – понятие, отражающее такую стадию развития биосферы, на которой сознательная деятельность человека влияет на появление и решение глобальных проблем.

Современная трактовка принципа природосообразности воспитания предполагает, что оно должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы.

В соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определенные *этические установки* по отношению к природе, к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее *мышление и поведение*. Не менее существенно, чтобы воспитание стремилось к тому, чтобы человек:

осознавал себя гражданином Вселенной;

понимал происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы;

осознавал взаимосвязь ноосферы и жизнедеятельности человеческих сообществ;

имел чувство сопричастности природе и социуму как ее части;

формировал у себя личную ответственность за ноосферу как среду и продукт человеческой жизнедеятельности;

осознавал самого себя как субъекта, творящего ноосферу, разумно и сохранно «потребляющего», сберегающего и воспроизводящего ее.

Вопросы для самоконтроля

1. Космос как мегафактор социализации – это утопия или непознанная реальность?
2. Как сказываются глобальные процессы и проблемы на социализации подрастающих поколений?
3. Какова современная трактовка принципа природосообразности воспитания?

Темы для углубленного изучения

1. Космос и человек как микрокосм.
2. Глобальные конфликты и перспективы их обострения и разрешения.

Литература для самостоятельной работы

1. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 168–175, 233–238.
2. *Чижевский А. Л.* Физические факторы исторического процесса. – Калуга, 1924.
3. *Щепанский Я.* Элементарные понятия социологии. – М., 1969. – С. 18–33, 186–189.

ГЛАВА V

ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ ВЛИЯНИЯ МАКРОФАКТОРОВ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ

§ 1. СТРАНА

Страна – феномен географически-культурный. Это *территория, выделяемая по географическому положению, природным условиям, имеющая определенные границы*. Она обладает государственным суверенитетом (полным или ограниченным), а может находиться под властью другой страны (т. е. быть колонией или подопечной территорией). На территории одной страны могут существовать несколько государств (вспомним разделенные Германию и Вьетнам, а сегодня Китай и Корею).

Природно-климатические условия тех или иных стран различны и оказывают прямое и опосредованное влияние на жителей и их жизнедеятельность. Географические и климатические условия принуждают жителей страны из поколения в поколение к преодолению существующих трудностей либо облегчают труд, а также хозяйственное развитие страны (Я. Щепаньский).

Как полагал Мишель Монтень, люди в зависимости от климата того места, где они живут, более или менее воинственны, более или менее умеренны, склонны к послушанию или непослушанию, к наукам или искусствам. Это суждение небеспочвенно, хотя не следует преувеличивать влияние климата на поведение человека.

Географические условия и климат страны влияют на рождаемость и плотность населения. Так, два острова имеют практически одинаковую площадь – Куба и Исландия. Но географическое расположение и климат во многом обусловили то, что население Кубы в двадцать раз больше, чем в Исландии. И это несмотря на то, что уровень жизни исландцев неизмеримо выше по сравнению с кубинцами.

Геоклиматические условия влияют на состояние здоровья жителей страны, распространение ряда болезней, наконец – на становление этнических особенностей ее жителей.

В качестве иллюстрации последнего обратимся к характеристике природно-климатических условий России и их роли в становлении особенностей ее жителей, данной выдающимся русским историком Василием Осиповичем Ключевским:

«Верхнее Поволжье, составляющее центральную область Великороссии... отличается заметными физическими особенностями... обилие лесов и болот, преобладание суглинки в составе почвы и паутинная сеть рек и речек, бегущих в разных направлениях. Эти особенности и положили глубокий отпечаток как на хозяйственный быт Великороссии, так и на племенной характер великоросса... своенравна... природа Великороссии. Она часто смеется над самыми осторожными расчетами великоросса; своенравие климата и почвы обманывает самые скромные его ожидания и, привыкнув к этим обманам, расчетливый великоросс любит подчас, очертя голову, выбрать самое что ни на есть безнадежное и нерасчетливое решение, противопоставляя капризу природы каприз собственной отваги. Эта склонность дразнить счастье, играть в удачу и есть великорусский авось...

...природа отпускает ему мало удобного времени для земледельческого труда и... короткое великорусское лето умеет еще укорачиваться безвременным неожиданным ненастьем. Это заставляет великорусского крестьянина спешить, усиленно работать, чтобы сделать много в короткое время и впору убрать с поля, а затем оставаться без дела осень и зиму. Так великоросс приучался к чрезмерному кратковременному напряжению своих сил, привыкал работать скоро, лихорадочно и споро, а потом отдыхать в продолжение вынужденного осеннего и зимнего безделья. Ни один народ в Европе не способен к такому напряжению труда на короткое время, какое может развить великоросс; но и нигде в Европе, кажется, не найдем такой непривычки к ровному, умеренному и размеренному, постоянному труду, как в той же Великороссии...

Невозможность рассчитать наперед, заранее сообразить план действий и прямо идти к намеченной цели заметно отразилась на складе ума великоросса, на манере его мышления. Житейские неровности и случайности приучили его больше обсуждать пройденный путь, чем соображать дальнейший, больше оглядываться назад, чем заглядывать вперед. В борьбе с неожиданными метелями и оттепелями, с непредвиденными августовскими морозами и январской слякотью он стал больше осмотрителен, чем предусмотрителен, выучился больше замечать следствия, чем ставить цели, воспитал в себе умение подводить итоги за счет искусства составлять сметы. Это умение и есть то, что мы называем задним умом».

Следует, однако, иметь в виду, что выводы В. О. Ключевского не проверялись строго научными исследованиями (да и не могли быть проверены). Поэтому они интересны как размышления крупного историка, иллюстрирующие, но не доказывающие, влияние природных условий на психический склад представителей русского этноса.

Таким образом, природно-климатические условия первоначально определяют историческое развитие страны, но нельзя говорить об однозначной и однонаправленной зависимости между географической средой и социально-экономическими процессами, культурным развитием страны, а тем более социализацией человека.

Природно-географические условия – это всего лишь своеобразные «рамки» процесса социализации. Не играя в нем самостоятельной роли, они в совокупности с другими факторами определяют некоторые его специфические особенности. То, как объективные условия страны влияют на социализацию человека, во многом определяется тем, как их используют и учитывают в своей жизни сложившиеся в стране этносы, общество и государство.

§ 2. ЭТНОС

Этнос (или нация) – исторически сложившаяся устойчивая совокупность людей, обладающих общим менталитетом, национальными самосознанием и характером, стабильными особенностями культуры, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований (понятия «этнос» и «нация» не идентичны, но мы будем употреблять их как синонимы).

Об этносе или нации

Особенности психики и поведения, связанные с этнической принадлежностью людей, складываются из двух составляющих: биологической и социально-культурной.

Биологическая составляющая в психологии отдельных людей и целых народов складывалась под влиянием ряда обстоятельств. На протяжении тысячелетий все нации формировались на своей этнической территории. (Наличие такой территории – обязательное условие формирования этноса, но необязательное условие его сохранения – сейчас многие народы живут в рассеянии.) Веками люди адаптировались к определенному климату, ландшафту, создавали специфический тип хозяйствования для каждой природной зоны, свой ритм жизни.

Признание биологической составляющей этнической принадлежности, не сопровождаемое утверждениями о превосходстве одной расы над другой, одного народа над другими (что является расизмом, шовинизмом, фашизмом), лишь констатирует глубинные основания этнических различий, но не утверждает преобладания этих различий в психике и поведении конкретного современного человека. В актуальной жизни значительно большую роль играет социально-культурная составляющая психики и поведения людей.

В современных модернизированных странах национальная принадлежность человека в большой мере, а нередко и главным обра-

зом определяется, с одной стороны, языком, который он считает родным, иными словами, культурой, стоящей за этим языком. С другой – она осознается самим человеком в связи с тем, что его семья относит себя к определенной нации и соответственно ближайшее окружение считает его принадлежащим к ней.

Соответственно, например, русский – тот, кто идентифицирует себя с русской историей и культурой, а тем самым и со страной, в которой все формы социальной жизни ориентированы в конечном счете именно на эту культуру и на общие для данной нации историю и систему ценностей.

То есть этнос, нация – явление историко-социально-культурное.

Роль этноса как фактора социализации человека на протяжении его жизненного пути, с одной стороны, нельзя игнорировать, а с другой – не следует и абсолютизировать.

Социализация в том или ином этносе имеет особенности, которые можно объединить в две группы – *витальные* (буквально – жизненные, в данном случае биолого-физические) и *ментальные* (фундаментальные духовные свойства).

Витальные особенности социализации Под *витальными особенностями социализации* в данном случае имеются в виду *способы вскармливания детей*, особенности их *физического развития* и т. д. Наиболее явные различия наблюдаются между культурами, сложившимися на разных континентах, хотя есть и собственно межнациональные, но менее явно выраженные различия.

Например, в Уганде, где мать постоянно носит младенца на себе и дает ему грудь по первому требованию (это характерно для многих африканских и ряда азиатских культур и несвойственно, например, европейским), бросается в глаза невероятно быстрое развитие ребенка в первые месяцы жизни. Трехмесячный малыш уже может несколько минут сидеть без опоры, шестимесячный встает, имея опору, девятимесячный начинает ходить и вскоре лепетать. Однако около восемнадцатимесячного возраста (после того, как его отняли от груди и от матери) ребенок начинает терять опережение в развитии, а затем отстает от европейских норм, что, видимо, связано с особенностями пищи.

Тесная связь физического развития с пищей видна на примере Японии. Когда вследствие стремительного экономического развития и определенной американизации образа жизни японцы существенно изменили рацион питания, значительно изменилось их соматическое развитие: старшие поколения значительно уступают младшим по показателям роста и веса. В то же время сохранение в рационе питания японцев большой доли морепродуктов можно считать одной из причин того, что у них самая большая

продолжительность жизни. Предполагать это позволяет аналогичная ситуация с потреблением морепродуктов норвежцами, также держащими одно из первых мест в мире по продолжительности жизни.

В ситуации, когда в развитых странах резко уменьшилась в связи с научно-техническим прогрессом необходимость в физических усилиях человека, большую роль в физическом развитии людей играет спорт. В тех странах, где он стал неотъемлемым элементом образа жизни, отмечается лучшее физическое развитие людей. Естественно, что в этих странах срабатывают оба условия – и улучшение питания, и спортивные занятия, а также третье обстоятельство – улучшение медицинского обслуживания.

Недостаточность этих условий в России привела к высокой детской смертности и заболеваемости, плохому физическому развитию больших групп детей, подростков, юношей, сокращению продолжительности жизни. Так, по различным данным, к середине 90-х гг. XX в. гармонично развитых – с правильным телосложением, с соответствием роста и веса – было всего 8,5% всех школьников с I по XI классы. У 40–45% школьников отмечались отклонения на уровне функциональных расстройств, которые при неблагоприятных условиях могут привести к серьезным заболеваниям. 25–35% имели хронические заболевания. Наконец, лишь 12–15% юношей могли быть признаны абсолютно годными для службы в армии.

О менталитете этноса

Влияние этнокультурных условий на социализацию человека наиболее существенно определяется тем, что принято называть менталитетом (понятие, введенное в начале XX в. французским ученым Л. Леви-Брюлем).

Менталитет – это глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне, присущий этносу как большой группе людей, сформировавшейся в определенных природно-климатических и историко-культурных условиях.

Менталитет этноса определяет свойственные его представителям способы видеть и воспринимать окружающий мир и на когнитивном, и на аффективном, и на прагматическом уровнях. Менталитет в связи с этим проявляется и в свойственных представителям этноса способах действовать в окружающем мире.

Так, исследования показали, что у народов Севера, сформировавшихся и живущих в специфических природно-климатических условиях, образно названных Джеком Лондоном «белым безмолвием», отмечается специфическая традиция восприятия звука, своеобразный этнический звукоидеал, который влияет на особенности эмоциональных проявлений у представителей северных этносов и на поведенческом уровне.

Другой пример. Финны стали употреблять в пищу грибы лишь во второй половине XIX в. Исследователи объясняют это следующим образом. В течение многих столетий финны, живя в суровых климатических условиях, считали, что человек добывает все необходимое для жизни тяжелым трудом в борьбе с природой. Грибы же – творение природы – можно было собирать легко и просто, а раз так, то финский менталитет не рассматривал их как нечто пригодное для жизни человека.

И еще одно свидетельство проявления менталитета в культурных установках, свойственных представителям различных наций. Исследование, проведенное в пяти европейских странах в конце 80-х гг. XX в., выявило весьма любопытную ситуацию. Среди англичан оказалось наибольшее число равнодушных к искусству и больше всего приверженцев «строгих наук» – физики и химии. Близкими к англичанам в этом аспекте оказались немцы. А вот среди французов, итальянцев, испанцев (народов романской группы) людей, высоко оценивающих искусство, намного больше тех, для кого приоритетны физика и химия.

Обобщая различные данные, можно сделать вывод о том, что менталитет этноса, проявляясь в стабильных особенностях его культуры, определяет главным образом глубинные основания восприятия и отношения его представителей к жизни.

Конкретизируя это положение, можно говорить о том, что менталитет этноса во многом определяет: отношение его представителей к труду и специфические традиции, связанные с трудовой деятельностью; представления об удобствах быта и домашней уюте; идеалы красивого и некрасивого; каноны семейного счастья и взаимоотношений членов семьи; нормы полоролевого поведения, в частности понятия о приличиях в проявлении чувств и эмоций; понимание доброты, вежливости, такта, сдержанности и т. д.

В целом менталитет характеризует оригинальность культуры того или иного этноса. Как писал французский этнолог Клод Леви-Стросс: «Оригинальность каждой из культур заключается прежде всего в ее собственном способе решения проблем, перспективном размещении ценностей, которые общи всем людям. Только значимость их никогда не бывает одинакова в разных культурах».

Менталитет и стихийная социализация Влияние менталитета этноса очень велико во всех аспектах социализации человека. Об этом свидетельствуют следующие примеры.

В процессе полоролевой социализации влияние менталитета осуществляется благодаря характерным для него эталонам «мужественности» и «женственности». Они подразумевают определенный набор черт характера, особенностей поведения, эмоциональных реакций, установок и т. д. Эти эталоны отно-

сительны, т. е. их содержание не совпадает в культурах разных этносов. Крайние варианты расхождения эталонов «мужественности» и «женственности» показала американский антрополог Маргарет Мид на примере трех племен Новой Гвинеи. У Арапейшей оба пола кооперативны и не агрессивны, т. е. феминизированы по нормам западной культуры. У Мундугуморов оба пола грубы и некооперативны, т. е. маскулинизированы. У Чамбула картина обратная западной культуре: женщины доминантны и директивны, а мужчины эмоционально зависимы.

Велико влияние менталитета этноса на семейную социализацию. Это можно проиллюстрировать на таком примере. В Узбекистане родительская семья в значительно большей мере, чем в России и Прибалтике, служит образцом для молодежи – особенно в том, что касается воспитания детей. Различия особенно велики в брачных установках. До 80% узбеков считают согласие родителей на брак обязательным, а развод при наличии детей недопустимым. А около 80% эстонцев не считают согласие родителей обязательным и 50% вполне допускают развод и при наличии детей.

Влияние менталитета этноса очень выпукло проявляется в сфере межличностных отношений. Так, этнические нормы в большой мере определяют стиль общения младших со старшими, величину возрастной дистанции, специфику восприятия ими друг друга вообще и как партнеров по общению в частности. В Японии, например, при общении людей разного возраста старший практически сразу присваивает себе форму общения в виде монолога, и младший это принимает как само собой разумеющееся, просто внимая говорящему.

Большую роль менталитет играет и в формировании межэтнических установок, которые, зарождаясь в детстве, будучи весьма устойчивыми, нередко превращаются в стереотипы.

Менталитет и воспитание

Менталитет этноса влияет на воспитание подрастающих поколений как относительно социально контролируемую социализацию в связи с тем, что включает в себя имплицитные концепции личности и воспитания.

Имплицитные (т. е. подразумеваемые, но несформулированные) *теории личности*, присущие каждому этносу, есть совокупность неких представлений, несущих в себе ответы на ряд вопросов: каковы природа и возможности человека? Чем он является, может и должен быть? и др. Ответы на эти вопросы образуют *имплицитную концепцию личности* (И. С. Кон).

На воспитание, с моей точки зрения, менталитет влияет и в связи с тем, что у этноса как естественное следствие наличия имплицитных концепций личности имеются *имплицитные концепции воспита-*

ния. Именно они во многом определяют, чего взрослые добиваются от детей и каким образом они это делают, т. е. содержание взаимодействия старших и подрастающих поколений, его стиль и средства. ИмPLICITНУЮ концепцию воспитания этноса можно рассматривать как неосознаваемую центральную ценностную ориентацию в социальном поведении взрослых по отношению к подрастающим поколениям.

От имPLICITНых концепции личности и воспитания во многом зависит возможность сбалансированности адаптации и обособления человека в национальной общности, т. е. то, насколько он может стать *жертвой* социализации. В соответствии с имPLICITНыми концепциями личности и воспитания этническое сообщество признает или не признает те или иные типы людей *жертвами неблагоприятных условий социализации*, а также определяет отношение к ним окружающих.

Содержание этих концепций во многом определяет позицию человека как *объекта* социализации, а также ожидаемые и допускаемые в конкретном этносе меру и характер его *субъектности* и субъективности в процессе социализации.

§ 3. ОБЩЕСТВО

Общество – понятие в основном политолого-социологическое. Оно характеризует *совокупность сложившихся в стране социальных отношений между людьми, структуру которых составляет семья, социальные, возрастные, профессиональные и иные номинальные и реальные группы, а также государство.*

Общество представляет собой целостный организм со своими половозрастной и социальной структурами, экономикой, идеологией и культурой, который обладает определенными способами социальной регуляции жизнедеятельности людей.

Следует подчеркнуть, что специально говорить об обществе как факторе социализации необходимо в том числе и потому, что в России до самого последнего времени общество и фактически, и идеологически отождествлялось, а на уровне обыденного сознания и до сих пор отождествляется с государством. Последние годы идет довольно непростой, а на практике даже мучительный процесс их разделения, разгосударствления общества, возрождения, а во многом и создания заново структур гражданского общества. Он потому столь труден, что затрагивает коренные основы жизни. Эти кардинальные преобразования общества не могли не обострить старых и не породить новых проблем социализации подрастающих поколений.

Полороловая структура общества с точки зрения его характеристики как фактора социализации имеет значение не столько своими количественными (соотношением мужчин и женщин разных возрастов и т. п.), сколько качественными показателями.

Полороловая структура общества качественно характеризуется:

социальным статусом полов (матриархат в некоторых архаичных культурах, патриархат в ряде обществ Азии и Африки, декларируемый биархат – равенство полов – в Европе);

различиями в уровне образования (так, в России женщины в среднем имеют более высокий уровень образования, чем мужчины);

занятостью внедомашним трудом представителей того и другого пола, мерой его квалифицированности (доля женщин, занятых неквалифицированным трудом и малопрестижной работой, как правило, выше);

участием в руководстве организациями, в органах местного управления, в управлении страной (в России в Думе, избранной в 1995 г., женщин было 10%, в 1999 г. – 5%, а в парламентах Норвегии и Дании – треть депутатов).

Качественные характеристики полороловой структуры общества влияют на стихийную социализацию детей, подростков, юношей, в первую очередь, определяя усвоение ими соответствующих представлений о статусном положении того или другого пола, полороловые ожидания и нормы, формирование набора стереотипов полоролового поведения. Качественные особенности полороловой структуры общества и их восприятие человеком могут оказать влияние на различные аспекты его самоопределения, на выбор сфер и способов самореализации и самоутверждения, на самоизменение в целом.

Возрастная структура общества – Возрастная стратификация (распределение) присуща любому обществу, любой культуре.

Во всех языках понятия «младший», «старший», «ребенок», «юноша», «старик» указывают не только на возраст человека, но и на его положение в статусной структуре общества, обозначая некоторое неравенство (асимметрию) прав и обязанностей, предполагая определенный набор ожиданий и норм поведения. Возрастная стратификация, будучи стабильной в общих чертах, имеет определенные исторические особенности с точки зрения статуса того или иного возраста.

Дети, подростки, юношество, молодежь образуют своеобразные общества сверстников, играющие в процессе их социализации

довольно автономную роль, с одной стороны, сходную во всех обществах, а с другой – специфическую в зависимости от уровня развития и культурно-исторических традиций общества.

Наиболее последовательно значение возрастной структуры общества в социализации (и в стихийной, и в социально контролируемой) подрастающих поколений показано в концепции *Маргарет Мид*. Она выделила три типа обществ в зависимости от темпов их развития и меры модернизированности – традиционности, которые, по ее мнению, определяют характер межпоколенных отношений в процессе социализации человека.

В обществах постфигуративного типа (доиндустриальных, а ныне в архаичных и в крайне идеологически закрытых) люди, старшие по возрасту, служат моделью поведения для молодых, а традиции предков сохраняются и передаются от поколения к поколению.

В обществах кофигуративного типа (индустриальных и модернизирующихся) моделью для людей оказывается поведение их современников. И дети, и взрослые в них учатся преимущественно у сверстников, т. е. в межпоколенной трансмиссии культуры центр тяжести переносится с прошлого на настоящее.

В обществах префигуративного типа не только младшие учатся у старших, не только поведение сверстников становится моделью для людей, но и старшие учатся у младших. Этот тип характерен для современных развитых стран, ибо в наши дни прошлый опыт не только недостаточен, но и, порой, может быть вреден, мешая поискам смелых подходов к решению проблем, которых не возникало ранее.

По мнению *И. С. Кона*, концепция *М. Мид* правильно схватывает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития общества. Однако не следует абсолютизировать эту зависимость, как и сами темпы культурного обновления, когда речь идет о характере межпоколенных отношений, ибо на них влияют и многие другие обстоятельства.

Кроме того, надо иметь в виду, что в одном и том же обществе могут присутствовать в различных соотношениях все выделенные *М. Мид* типы межпоколенных отношений, но значимость каждого из них в жизни общества и в процессе социализации человека различна в зависимости от уровня и характера развития общества, возрастных, групповых и индивидуальных особенностей людей.

Так, в обществах переходного типа в периоды нестабильности межпоколенные отношения осложняются тем, что старшие нередко переживают кризис социальной идентичности, а младшие, социализируясь в меняющихся условиях, оказываются более приспособленными к жизни, чем старшие.

Социальная структура общества – более или менее устойчивые набор и соотношение социальных и профессиональных слоев и групп, имеющих специфические интересы и мотивацию экономического и социального поведения.

Социальная структура общества

Для социальной дифференциации современного российского общества характерно образование многочисленных и часто нестабильных по составу профессиональных групп. Условно их можно объединить в несколько социальных слоев (в зависимости от их имущественного положения, участия в управлении имуществом и во властных структурах различного уровня) – верхний, включающий в себя политические и экономические элиты; верхний средний – собственники и менеджеры крупных предприятий; средний – мелкие предприниматели, менеджеры, администраторы социальной сферы, среднее звено аппарата управления, работники силовых ведомств и частных предприятий; базовый – массовая интеллигенция, работники массовых профессий в сфере экономики; низший – неквалифицированные работники государственных предприятий, пенсионеры; социальное дно (Т. И. Заславская).

В процессе социальной дифференциации в России наблюдаются, как минимум, четыре тенденции – *обнищание (пауперизация) специалистов, криминализация и люмпенизация* многих социальных слоев, а также *образование среднего класса*.

Формирование так называемого среднего класса идет на базе различных слоев. Для него характерны: ценность труда как сферы самореализации, отношение к собственности как к ценности, ставший образ жизни «положительного человека», ценность семьи и образования. Эти ценности – источники самоуважения и основа личного самопринятия. Но малочисленность среднего класса не позволяет ему сегодня определять моральный климат в обществе. В то же время именно он обычно представляет собой силу, стабилизирующую общество.

Значительно большее влияние на моральный климат общества оказывает процесс люмпенизации, который захватил практически все социальные слои. Люмпен сегодня – это не традиционный «отброс общества». Современный российский люмпен отличается не имущественным положением, а определенной системой ценностей, суть которой в том, что отчуждение от труда (труд как «добыча» средств или повинность) и собственности (она воспринимается как средство сиюминутного удовлетворения потребностей, а не как ценность для потомков) из ущербной черты, из источника комплекса неполноценности, превращено в ценность, источник самоуважения. Благодаря этому люмпен не желает расставаться со своей позицией, она для него самодостаточна (М. Си-

верцев). Поэтому можно говорить о том, что есть люмпен-предприниматели, люмпен-политики, люмпен-интеллигенты и т.п.

Очевидно, что названные тенденции играют существенную роль в социализации детей, подростков, юношей, ибо фактически предоставляют им выбор диаметрально противоположных жизненных сценариев.

На стихийную социализацию и самоизменение человека социальная структура, во-первых, влияет постольку, поскольку каждый социальный слой и отдельные социально-профессиональные группы внутри них вырабатывают специфический стиль жизни.

Стиль жизни каждого социального слоя специфически влияет на социализацию принадлежащих к нему детей, подростков, юношей. Кроме того, ценности и стиль жизни тех или иных (в том числе и криминальных) слоев могут становиться для детей, чьи родители к ним не принадлежат, своеобразными эталонами, которые могут влиять на них даже больше, чем ценности того слоя, к которому принадлежит их семья.

Во-вторых, следует иметь в виду, что чем более социально дифференцировано общество, тем больше в нем потенциальные возможности для мобильности его членов – горизонтальной и вертикальной.

Горизонтальная социальная мобильность – это изменение видов занятий, групп членства, социальных позиций в рамках одного социального слоя. *Вертикальная социальная мобильность* – переход членов общества из одного социального слоя в другой (как в более высокий, так и в более низкий).

Воспитание как социально контролируемая социализация испытывает на себе влияние социальной структуры общества в связи с тем, что различные социальные слои и профессиональные группы имеют разные представления о том, какие люди должны вырасти из их детей. Соответственно они предъявляют разные требования к системе образования и организации социального опыта подрастающих поколений и индивидуальной помощи конкретным людям в процессе воспитания.

Экономика и социализация Уровень экономического развития общества влияет на социализацию подрастающих поколений постольку, поскольку определяет уровень жизни его членов.

Уровень жизни – понятие, характеризующее степень удовлетворения материальных и культурных потребностей людей, что выражается в количестве и качестве потребляемых человеком благ и услуг, начиная с пищи, жилища, одежды, предметов длительного пользования, средств передвижения, вплоть до самых сложных, «возвышенных потребностей», связанных с удовлетворением духовных, эстетических и иных подобных запросов.

На стихийную социализацию и самоизменение человека экономическое развитие влияет, не только определяя уровень жизни различных профессиональных и социальных групп и слоев, а также конкретных людей, но и благодаря тому, что его вектор (экономический рост, стагнация экономического положения, его ухудшение) влияет на их ожидания, настроения и поведение. Эта атмосфера во многом определяет либо актуальные и перспективные устремления как конкретных членов общества, так и целых групп населения, стимулируя активное стремление улучшить свое положение, либо фрустрацию (подавленность) и, как следствие, антисоциальное поведение (агрессию, вандализм, саморазрушение – алкоголизм, наркоманию).

На воспитание как социально контролируемую социализацию экономическая ситуация в обществе влияет постольку, поскольку определяет востребованность определенного количества людей тех или иных профессий и качественный уровень их подготовки. Главное же состоит в том, что уровень экономического развития общества определяет возможности для создания условий планомерного развития, в первую очередь подрастающих поколений – в целом или только в некоторых социальных слоях.

Чем более экономически развито общество, тем более благоприятны возможности для развития человека в процессе социализации. В качестве иллюстрации можно привести такие данные. «Цена ребенка» от рождения до 25 лет в ценах 1985 г. в США была 500 тыс. долларов, в Швеции – 700 тыс. долларов, а в СССР – 40 тыс. рублей. Эти затраты определяли качество питания, медицинские, образовательные, жилищно-бытовые и культурные различия в возможностях, которые создавало каждое из названных обществ для развития подрастающих поколений.

Соответственно уровню экономического развития общества складываются и условия социализации человека в зрелом возрасте, определяя возможности и стимулы реализации себя в трудовой деятельности, материальную основу семейного благополучия и рекреативного поведения. Экономика определяет и возможный уровень жизни стариков.

Идеология и социализация Социализация в современной России существенно существенно изменилась в связи с политико-идеологическими и социально-политическими процессами, происходящими в обществе, в котором на смену идеологии тоталитаризма пришел неустойчивый и весьма подвижный плюрализм (многообразие).

Идеологический плюрализм создал во многом новую ситуацию стихийной социализации и самоизменения человека. Плюрализм

предполагает сознательный и ответственный выбор человеком своих нравственных и идеологических ориентиров. Трудность выбора, неудовлетворенность социальной практикой, исторически сформировавшееся у широких слоев населения неумение делать выбор приводят к нежеланию его делать, к отказу от выбора.

Свобода убирает не только препятствия на пути человека, но и его «подпорки». Это порождает в переходном обществе неопределенность ситуации. А неопределенность может вызвать у живого существа одно из трех базовых отрицательных эмоциональных состояний – или депрессию, или тревогу, или агрессию. Это весьма опасно, ибо утрата ценностей, с одной стороны, и неспособность сделать выбор новых, с другой, ведут к тому, что, потеряв ориентиры, человек теряет цель и надежду и нередко «обращается в чудовище», как писал Ф. М. Достоевский.

Идеологическая неопределенность, социально-политическая изменчивость, стремительная социальная дифференциация общества существенно влияют и на воспитание как социально контролируемую социализацию. Наиболее кардинально и ярко это проявляется в том, что задачи воспитания и его содержание в изменяющемся обществе имеют принципиальные отличия от стабильного общества (В. Розин).

С точки зрения определения задач воспитания важно то, что в стабильном обществе интересы, возможности разных социальных слоев, профессиональных и возрастных групп относительно гармонизированы, что определяет их заинтересованность в поддержании стабильности. В связи с этим перед воспитанием в стабильном обществе объективно стоит задача развития человека в процессе и в результате трансляции сложившейся в обществе культуры от поколения к поколению и от элитарных слоев к низшим (независимо от любых идеологических и педагогических деклараций). При этом вопрос «что транслировать?» объективно не стоит, хотя он и может активно обсуждаться.

В нестабильном, изменяющемся обществе, для которого характерны переход от одного типа общества к другому или существенное изменение общества внутри одного типа, ситуация принципиально иная. В нем отсутствует социальный консенсус, т. е. интересы разных социальных, профессиональных и даже возрастных групп не стыкуются, противоречат друг другу. Большую часть их объединяет лишь согласие в том, что это общество надо изменить. Но в вопросе о том, что надо изменить, а тем более в каком направлении изменить, единства нет.

Меняющееся общество не в состоянии ставить реальные и адекватные задачи перед воспитанием, ибо оно не имеет устоявшегося канона человека и устойчивого сценария своего развития, оно лишь

пытается определить свои ценности и их иерархию, нащупать новые идеологические установки. Оно лишь знает, что нужно воспитывать «другого» человека и делать это «по-другому».

В условиях меняющегося общества перед воспитанием фактически стоит задача одновременно с обществом искать ответ на вопрос «что развивать в человеке?», а вернее, «в каком направлении его развивать?» и параллельно искать ответ на вопрос «как это делать?».

Подобная ситуация существенно влияет на функционирование в обществе воспитания как социального института.

Воспитание как социальный институт

В современных модернизированных обществах существует целая *система социальных институтов* – исторически сложившихся устойчивых форм совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей (экономические, политические, культурные, религиозные и др.).

Воспитание как социальный институт возникло для организации относительно социально контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм, а в целом для создания условий удовлетворения социальной потребности – осмысленного взросления членов общества.

Воспитание как социальный институт представляет собой развивающийся феномен, который возникает на определенном этапе развития конкретного общества, автономизируясь от процесса социализации.

Нарастающее усложнение структуры и жизнедеятельности каждого конкретного общества приводит к тому, что на определенных этапах его исторического развития:

- воспитание дифференцируется на семейное, религиозное и социальное, роль, значение и соотношение которых не являются неизменными;
- воспитание распространяется от элитарных слоев общества к более низшим и охватывает все большее количество возрастных групп (от детей до взрослых);
- в процессе социального воспитания выделяются как его составляющие сначала обучение, а затем образование;
- появляется коррекционное воспитание;
- складывается диссоциальное воспитание, осуществляемое в криминальных и тоталитарных, политических и квазирелигиозных сообществах;
- меняются задачи, содержание, стиль, формы и средства воспитания;
- растет значение воспитания, оно становится особой функцией общества и государства, превращается в социальный институт.

Воспитание как социальный институт включает в себя:

совокупность семейного, социального, религиозного, коррекционного и диссоциального воспитания;

набор социальных ролей: воспитуемые, воспитатели-профессионалы и волонтеры, члены семьи, священнослужители, руководители государственного, регионального, муниципального уровней, администрация воспитательных организаций, лидеры криминальных и тоталитарных групп;

воспитательные организации различных видов и типов;

системы воспитания и органы управления ими на государственном, региональном, муниципальном уровнях;

набор позитивных и негативных санкций, как регламентированных документами, так и неформальных;

ресурсы: личностные (качественные характеристики субъектов воспитания – детей и взрослых, уровень образования и профессиональной подготовки воспитателей), духовные (ценности и нормы), информационные, финансовые, материальные (инфраструктура, оборудование, учебно-методическая литература и пр.).

Воспитание как социальный институт имеет определенные функции в общественной жизни. Наиболее общие функции воспитания следующие:

– создание условий для относительно целенаправленного вращения и развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей в процессе воспитания;

– подготовка необходимого для функционирования и устойчивого развития общества «человеческого капитала», способного и готового к горизонтальной и вертикальной социальной мобильности;

– обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры, способствование ее преемственности, обновлению;

– способствование интеграции стремлений, действий и отношений членов общества и относительной гармонизации интересов половозрастных, социально-профессиональных и этноконфессиональных групп (что является предпосылками и условиями внутренней сплоченности общества);

– социальная и духовно-ценностная селекция членов общества;

– адаптация членов общества к меняющейся социальной ситуации.

Отметим некоторые существенные различия семейного, религиозного, социального, коррекционного и диссоциального воспитания – составных частей воспитания как социального института.

В основе религиозного воспитания лежит феномен сакральности (т. е. священности), и значительную роль в нем играет эмоциональный компонент, который становится ведущим в семейном воспитании. В то же время в социальном и коррекционном воспитании главенствует рациональный компонент, а эмоциональный играет существенную, но лишь дополняющую роль. Основой диссоциального воспитания является психическое и физическое насилие.

Существенно различаются *семейное, религиозное, социальное, коррекционное и диссоциальное* воспитание по принципам, целям, содержанию, средствам, как осознаваемым и формулируемым, так в еще большей мере имплицитно (несформулированно) присутствующим каждому из этих видов воспитания в конкретном обществе.

Выделенные виды воспитания принципиально отличаются характером доминирующей взаимосвязи субъектов воспитания. В *семейном* воспитании взаимосвязь субъектов (супругов, детей, родителей, бабушек, дедушек, братьев, сестер) имеет кровнородственный характер. В *религиозном* воспитании, которое осуществляется в религиозных организациях, взаимосвязь субъектов (священнослужителей с верующими и верующих между собой) имеет конфессионально-общинный характер, т. е. она определяется исповедуемым ими вероучением и отношениями, складывающимися в соответствии с вероучительными принципами. *Социальное и коррекционное* воспитание осуществляется в организациях, создаваемых для этой цели. Взаимосвязь субъектов этих видов воспитания (индивидуальных – воспитателей и воспитуемых, воспитуемых между собой; групповых – коллективов; социальных – организаций, органов управления и др.) имеет институционально-ролевой характер. В *диссоциальном* воспитании взаимосвязь субъектов (лидеров) и объектов (воспитуемых) имеет характер отношений «господин – раб».

Воспитание как социальный институт, обладая универсальными элементами и характеристиками, имеет более или менее существенные различия, связанные с историей развития, социально-экономическим уровнем, типом политической организации и культурой того или иного общества.

§ 4. ГОСУДАРСТВО

Государство – понятие политолого-юридическое. *Государство – звено политической системы общества, которое обладает властными функциями. Оно представляет собой совокупность взаимосвязанных учреждений и организаций (правительственный аппарат, административные и финансовые органы, суд и пр.), осуществляющих управление обществом.*

Государство можно рассматривать как фактор стихийной социализации постольку, поскольку характерные для него политика, идеология, экономическая и социальная практика создают определенные условия для жизни его граждан, их развития и самореализации. Дети, подростки, юноши, взрослые, более или менее успешно функционируя в этих условиях, вольно или невольно усваивают нормы и ценности, как декларируемые государством, так и (в еще большей мере) реализуемые в социальной практике. Как известно, они полностью никогда не совпадают, а в определенные периоды истории государства могут быть противоположными. (Все это определенным образом может влиять и на самоизменение человека в процессе социализации.)

Государство и стихийная социализация

Государство и относительно направляемая социализация

Государство осуществляет относительно направляемую социализацию своих граждан, принадлежащих к тем или иным половозрастным, социально-профессиональным, национально-культурным группам. Относительно направляемая социализация тех или иных групп населения объективно осуществляется государством в процессе решения им задач, необходимых для реализации своих функций.

Так, государство определяет возрасты: начала обязательного обучения (и его продолжительность), совершеннолетия, вступления в брак, получения прав на вождение автомобилей, призыва на службу в армию (и ее продолжительность), начала трудовой деятельности, выхода на пенсию. Государство законодательно стимулирует и порой финансирует (или, наоборот, сдерживает, ограничивает и даже запрещает) развитие и функционирование этнических и религиозных культур. Ограничимся лишь этими примерами.

Таким образом, относительно направляемая социализация, осуществляемая государством, будучи адресованной большим группам населения, создает определенные условия конкретным людям для выбора жизненного пути, для их развития и самореализации.

Государство и воспитание

Государство осуществляет более или менее эффективную социально контролируемую социализацию своих граждан, создавая для этого как организации, имеющие своими функциями воспитание определенных возрастных групп, так и создавая условия, которые вынуждают организации, в чьи непосредственные функции это не входит, в той или иной мере заниматься воспитанием.

Воспитание становится одной из важнейших функций государства начиная с середины XIX в. Государство совершенствует воспитание, добиваясь того, чтобы оно эффективно формировало

человека, соответствующего социальному заказу, определяемому общественным и государственным строем. Для этого оно вырабатывает определенную политику в сфере воспитания и формирует государственную систему воспитания.

Государственная политика в сфере воспитания – определение задач воспитания и стратегии их решения, разработка законодательства и выделение ресурсов, поддержка воспитательных инициатив, что в совокупности должно создать необходимые и достаточно благоприятные условия для развития и духовно-ценностной ориентации подрастающих поколений в соответствии с позитивными интересами человека и запросами общества.

Государственная система воспитания – совокупность государственных организаций, деятельность которых направлена на реализацию воспитательной политики государства. Она включает в себя три уровня – *федеральный, региональный* (уровень субъектов федерации) и *муниципальный* (города, районы).

Государственная система воспитания Государственная система воспитания включает в себя несколько элементов:

1. Соответствующие законодательные и иные акты, являющиеся основой системы и определяющие состав входящих в нее организаций и порядок ее функционирования.

Государственная система воспитания включает в себя большой спектр различных воспитательных организаций:

учебно-воспитательные учреждения различного типа (детсады, общеобразовательные и профильные школы, лицеи, гимназии, ПТУ, техникумы, колледжи, курсы и т. д.);

учреждения для детей, подростков, юношей с существенно ослабленным здоровьем;

учреждения для одаренных в тех или иных сферах познания и видах деятельности, а также имеющих устойчивые интересы, ярко выраженные способности;

организации, занимающиеся социально-культурным и другими видами оздоровления микросреды; индивидуальной и групповой опекой детей, подростков, юношей;

учреждения для детей, подростков, юношей с психосоматическими и (или) социальными отклонениями и (или) дефектами;

организации, занимающиеся перевоспитанием и реабилитацией.

С течением времени увеличивается многообразие воспитательных организаций в связи с усложнением социально-экономических

и культурных потребностей общества, меняются их роль и значение в системе воспитания.

2. Определенные средства, выделяемые и привлекаемые государством для успешного функционирования системы воспитания. Эти средства подразделяются: на материальные (инфраструктура, оборудование, учебные пособия и т. п.), финансовые (бюджетные, внебюджетные, частные инвестиции), личностные ресурсы его субъектов и пр.).

3. Набор социальных ролей, необходимых для реализации функций воспитания: организаторы воспитания на федеральном, региональном, муниципальном и локальном (в рамках конкретной воспитательной организации) уровнях; воспитатели-профессионалы различной специализации (учителя, воспитатели, тренеры, социальные работники и пр.); воспитатели-волонтеры (добровольцы, общественники); воспитуемые различного возраста, половой и социально-культурной принадлежности.

4. Набор определенных санкций, применяемых в отношении организаторов, воспитателей и воспитуемых. Санкции делятся на позитивные (поощрительные) и негативные (осуждающие, наказывающие).

5. Определенные ценности, культивируемые государственной системой воспитания, которые адекватны типу социально-политической, экономической и идеологической систем общества.

6. Органы управления воспитанием на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, благодаря которым государственная система воспитания функционирует и развивается.

Органы управления реализуют ряд функций, в результате чего воспитание становится системным образованием. Они разрабатывают стратегию воспитания в пределах своей компетенции (на федеральном, региональном или муниципальном уровне) и создают необходимую для ее реализации инфраструктуру (совокупность организаций, обеспечивающих организационно, материально, содержательно и методически процесс социального и коррекционного воспитания). Другой функцией органов управления является обеспечение системы воспитания необходимыми средствами и кадрами (их подготовка и переподготовка; привлечение, отбор и работа с кадрами). Третьей функцией органов управления можно считать определение в пределах их компетенции состояния системы воспитания; изучение тенденций и выявление проблем ее развития.

Эффективность государственной системы воспитания во многом зависит от того, насколько в содержании, формах, методах и стиле воспитания реализуется принцип культуросообразности воспитания.

Принцип культуросообразности воспитания

Идея о необходимости культуросообразности воспитания довольно отчетливо обозначена в трудах английского педагога *Джона Локка* (XVII в.), французского мыслителя *Клода Гельвеция* (XVIII в.) и швейцарского педагога *Иоганна Песталлоцци*.

Принцип культуросообразности воспитания, сформулированный в XIX в. немецким педагогом *Фридрихом Дистервегом*, в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

В соответствии с принципом культуросообразности воспитания перед ним стоит задача приобщения детей, подростков, юношей к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Имеются в виду такие пласты культуры, как бытовая, физическая, сексуальная, духовная, интеллектуальная, материальная, экономическая, политическая, нравственная (которая определяет отношение человека к самому себе, к людям, к социуму, к природе).

В соответствии с принципом культуросообразности необходимо, чтобы воспитание помогало растущему человеку ориентироваться в тех изменениях, которые происходят в нем самом и в окружающем его мире. Важно, чтобы воспитание помогало ему «вписаться» в изменяющиеся реалии жизни, найти способы самореализации и самоутверждения, адекватные этим реалиям. Не менее важно, чтобы воспитание находило способы минимизации отрицательных последствий тех или иных инноваций, могущих затронуть как конкретного человека, так и те или иные категории детей, подростков, юношей.

Реализация принципа культуросообразности воспитания существенно осложняется в связи с тем, что ценности культуры общечеловеческого характера и ценности конкретных социумов различного уровня не только не идентичны, но и в силу различных обстоятельств могут довольно существенно различаться. Так, Россия включает в себя множество этносов и регионов, имеющих значительное культурное своеобразие. В нашей стране весьма существенны различия в культурах сельского и городского населения (не говоря уже о специфической поселковой культуре), а в городе — между различными социально-профессиональными группами. Все это делает весьма актуальным (но и проблематичным) наполнение принципа культуросообразности воспитания конкретным содержанием.

В то же время нахождение баланса ценностей различных культур и субкультур — одно из условий эффективности воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что позволяет отнести страну к макрофакторам социализации?
2. Как менталитет этноса влияет на социализацию человека?
3. Проанализируйте известные вам этнические стереотипы и их влияние на социализацию человека.
4. Покажите на примерах проявление имплицитных концепций личности и воспитания.
5. Охарактеризуйте проблемы социализации в современном российском обществе в связи с происходящими в нем изменениями.
6. Как отражаются современные реалии российского общества на межпоколенных отношениях?
7. Охарактеризуйте воспитание как социальный институт.
8. В чем принципиальные различия семейного, религиозного, социального, коррекционного и диссоциального воспитания?
9. Почему диссоциальное воспитание можно рассматривать в качестве элемента воспитания как социального института?
10. Охарактеризуйте государственную систему воспитания и проблемы, решаемые в ней на современном этапе.
11. Раскройте современную трактовку принципа культуросообразности воспитания.

Темы для углубленного изучения

1. Роль национального языка в процессе социализации.
2. Социальная структура общества и ее особенности в регионе проживания студентов.
3. Взаимодействие общества и государства в процессе социализации.

Литература для самостоятельной работы

1. *Касьянова К.* О русском национальном характере. – М., 1994.
2. *Комаров М.С.* Введение в социологию. – М., 1994. – С. 67–77, 157–194, 234–272.
3. *Кон И.С.* Ребенок и общество. – М., 1988.
4. *Мид М.* Культура и мир детства. – М., 1988.
5. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 138–175, 233–238.
6. *Смелзер Н.* Социология. – М., 1994. – С. 70–94, 304–390, 493–521.
7. *Щепанский Я.* Элементарные понятия социологии. – М., 1969. – С. 160–167, 203–208.

ГЛАВА VI

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ВЛИЯНИЯ МЕЗОФАКТОРОВ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. РЕГИОН

Регион – часть страны, представляющая собой целостную социально-экономическую систему, обладающая общностью экономической, политической и духовной жизни, общим историческим прошлым, культурным и социальным своеобразием.

Регион – это пространство, в котором происходит социализация человека, формирование, сохранение и трансляция норм образа жизни, сохранение и развитие (или наоборот) природных и культурных богатств.

Каждая страна и объективно, природно-географически, и субъективно, в сознании ее жителей, представляет собой совокупность различающихся между собой территорий-регионов. В России они довольно обширны (Северо-Западный, Центральный, Центрально-Черноземный, Поволжский, Уральский, Западно-Сибирский, Восточно-Сибирский и Дальневосточный). Однако в различных документах и в обыденной жизни регионом обычно называют меньшие территории – административные единицы: области, края, республики.

**Регион
и стихийная
социализация**

Влияние региональных условий на социализацию имеет различный характер и определяется рядом характерных особенностей региона.

Природно-географические особенности региона (ландшафт, климат, полезные ископаемые и т. д.) во многом определяют степень его урбанизированности, характер экономики, количество и меру стабильности населения, т. е. опосредствованно влияют на многие аспекты социализации жителей. Климат может оказывать и непосредственное влияние на человека, на его здоровье, работоспособность, психическое состояние, продолжительность жизни.

Социально-географические особенности региона включают в себя плотность населения, характер поселений (мера урбанизированности), традиционные занятия жителей, а также близость – удаленность от других регионов и средства сообщения внутри региона и с другими регионами. Эти особенности влияют на социализацию в основном косвенно, ибо от них во многом зависят стиль жизни, мобильность, источники информирования населения, что соответственно определенным образом сказывается на развитии детей, подростков, юношей.

Климат и экономика определяют степень и характер урбанизированности региона. Например, в Сибири и Центральном регионе преобладает городское население. Но на Сибирских просторах оно сосредоточено в крупных и средних городах, далеко расположенных друг от друга. А в Центре наряду с таким гигантом, как Москва, и большим количеством крупных и средних существует масса малых городов, в которых проживает существенная часть городского населения. Степень урбанизированности региона влияет на создание условий для социального и культурного развития и самореализации населяющих его людей, определяет мобильность жителей в различных аспектах (социальном, территориальном, профессиональном и др.).

Социально-экономические особенности региона – это типы и характер производства на его территории, перспективы развития региона, профессиональный состав жителей и их уровень жизни, экономические связи с другими регионами (а порой и с другими странами).

Характер экономики региона, например, преимущественная разработка природных ресурсов в Сибири, обрабатывающая промышленность на Северо-Западе и в Центре, сочетание промышленного и сельскохозяйственного производства в Центрально-Черноземном регионе и т. д., оказывает влияние на социально-профессиональный состав населения, определяет возможности профессионального определения, сказывается на уровне жизни жителей.

Неравномерность экономического развития регионов отражена в общих показателях уровня жизни их жителей. После начала реформ «в отрыв» ушла столица. Если в 1991 г. доходы на душу населения здесь превышали среднероссийский уровень в 1,6 раза, то в 1996 г. это превышение удвоилось. Соотношение же между уровнем средних душевых доходов в Москве и их минимальным уровнем, например, в Республике Ингушетия составило в 1996 г. одиннадцать к одному.

Социально-демографические особенности региона – это национальный состав населения, его половозрастная структура, типы

семей (полные—неполные, однодетные—многодетные и т. п.), миграционные процессы. Все эти характеристики играют очень важную роль в социализации подрастающих поколений.

Регионы различаются по этническому составу населения. В одних преобладает моноэтнический состав. В других относительно равномерно сочетаются два-три этноса (русские и татары в Татарстане; русские, татары, башкиры — в Башкортостане). В ряде регионов образовался этнический коктейль (Дагестан, Краснодарский край, Москва).

Много значит и *степень стабильности населения*. Нестабильный состав населения северных районов Сибири и Дальнего Востока, с одной стороны, способствует взаимообогащению приехавших из других регионов людей, а с другой — формирует тип «перелетных птиц», является причиной неукорененности больших групп населения, их отрыва от культурно-исторических традиций. Стабильность населения в Европейской России, способствуя сохранению традиций, может в то же время играть консервативную роль, препятствуя процессам развития.

В ряде регионов значительно выше среднего по стране процент жителей с криминальным прошлым и (или) настоящим.

Демографические характеристики региона существенно влияют на ценностные ориентации и стиль жизни детей, подростков, юношей, на их установки в сфере межличностных отношений в целом, а также межвозрастных, межполовых и межэтнических отношений, на социально-психологическую ситуацию в регионе.

Исторические и культурологические региональные различия проявляются в свойственных населению нравах, стиле жизни, обычаях и приметах, традициях, народных праздниках и играх, фольклоре, архитектуре и интерьере жилищ. Нередко специфична речь жителей — от использования отдельных особых слов и выражений и незначительных нюансов в выговоре (оканье волгарей) до диалекта, существенно отличающегося от основного языка (например, у жителей кубанских станиц).

Все вышесказанное влияет на стихийную социализацию населения в регионе, а также на то, в каком направлении и как происходит самоизменение его жителей. Об этом свидетельствуют различия в ценностных ориентациях в профессиональной сфере, в массовых идеологических установках (это показывают предпочтения той или иной партии на выборах), в семейных отношениях и т. д. Это подтверждает и различие в уровне экономической активности населения, мера его приспособляемости к меняющимся условиям. Наконец, об этом говорят и различия в уровне и характере противоправного поведения и преступности населения вообще и несовершеннолетних в частности.

Изучают ситуацию социализации в регионе, позитивные реалии и тенденции, опасности для развития детей, подростков, юношей, а также предусматривают меры по использованию позитивных потенций общества, нивелированию, корректировке, компенсированию негативных тенденций социализации в регионе.

Инвентаризируют и картографируют актуальные и потенциальные воспитательные ресурсы региона, соответствующие инфраструктуры, при этом анализируя и оценивая, что в них избыточно, а чего явно не хватает.

Разрабатывают комплексные межведомственные программы и ведомственные подпрограммы, определяя в них региональные задачи и цели, меры по созданию и совершенствованию условий реализации национальных и региональных воспитательных задач и целей.

Реализуя государственную и региональную политику в сфере воспитания, в определении его стратегии и тактики особое внимание обращают на использование принципа культуросообразности воспитания, вносят в содержание, формы, методы воспитания элементы исторически сложившихся традиций и культуры региона.

Ищут способы стимулирования заинтересованности в работе с подрастающими поколениями различных организаций и социально-профессиональных групп населения региона, способствуют мобилизации их ресурсов.

Изыскивают пути формирования запроса на услуги, которые могут предоставить органы управления образованием и их учреждения, от различных организаций, так или иначе влияющих на социализацию подрастающих поколений; проектируют различные виды услуг и предоставляют их на различных условиях (в том числе на коммерческой основе).

Разрабатывают меры по обеспечению безопасности и благополучия подрастающих поколений региона, в том числе и отдельных категорий детей, подростков, юношей — реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации.

Предусматривают меры по подготовке и переподготовке кадров для воспитательных организаций всех типов; привлечению к работе с подрастающими поколениями волонтеров; педагогизации кадров организаций, так или иначе влияющих на социализацию.

Реально оценивают стоимость разработанной политики в сфере воспитания, исходя из возможностей регионального бюджета, привлечения федеральных средств, внебюджетных и частных инвестиций.

§ 2. СРЕДСТВА МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Средства массовой коммуникации (СМК) – технические средства (печать, радио, кинематограф, телевидение, компьютерные сети), с помощью которых осуществляется распространение информации (знаний, духовных ценностей, моральных и правовых норм и т. п.) на количественно большие рассредоточенные аудитории.

О развитии средств коммуникации

Тысячу лет назад человек владел четырьмя средствами коммуникации – устной речью, музыкой, живописью и письменностью. Затем, нарастая по темпам, происходит процесс «размножения» средств коммуникации. В XV в. появляется печатная книга, в XVII в. – газеты и журналы. В XIX в. начинается новый революционный этап – изобретены радио, телефон, кино, грамзапись. В XX в. темпы «размножения» нарастают лавинообразно – широко распространяются телевидение, магнитозапись, видео, компьютерные системы, оперативная полиграфия (ксерокс и т. д.), космическая связь. Причем к концу XX в. на первое место вышли электронные средства массовой коммуникации, значительно потеснив письменные.

Дальнейшие тенденции развития СМК можно проследить в постиндустриальных обществах, где формируется совершенно новая структура СМК. Так, в США создается телевидение, которое предложит каждой семье до 500 каналов и предоставит возможность взаимодействия зрителей с телестанциями и между собой. Это телевидение получило название интерактивного (т. е. телевидение взаимодействия).

СМК как фактор социализации

Рассматривая СМК как фактор социализации, надо иметь в виду, что непосредственным объектом воздействия потока их сообщений является не столько отдельный индивид (хотя и он тоже), сколько сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации – читателей одной газеты, слушателей определенной радиостанции, зрителей тех или иных телеканалов, пользователей тех или иных компьютерных сетей. В связи с этим вопрос о том, к какой группе факторов социализации относятся СМК, не имеет однозначного ответа.

Такие телекомпании, как CNN, передающие свои программы на весь мир, можно рассматривать как почти мегафактор. «Останки»

но», радио «Россия», некоторые центральные газеты, чьей аудиторией в той или иной мере является вся страна, можно отнести к макрофакторам. Стремительное «размножение» местных студий кабельного телевидения, многочисленных сельских и районных радиостудий и газет, «приход» видео и компьютеров в семью и т. п. — все это позволяет рассматривать СМК как микрофактор социализации.

Рассматривать СМК главным образом как мезофактор социализации позволяют материалы массовых опросов, свидетельствующие о повышении уровня избирательного потребления информации. Телесмотрение, чтение газет и радиослушание становятся сферами все более тщательного выбора. А поскольку основную массу населения интересуют в первую очередь обстоятельства повседневной жизни, постольку этот выбор совершается чаще в пользу региональных СМК, по которым идет соответствующая информация.

СМК и стихийная социализация

Влияние СМК на стихийную социализацию определяется несколькими обстоятельствами. СМК выполняют в первую очередь *рекреативную роль*, поскольку во многом определяют досуговое времяпрепровождение людей, как групповое, так и индивидуальное. Эта роль реализуется по отношению ко всем людям постольку, поскольку отдых на досуге с книгой, в кино, перед телевизором, с компьютером отвлекает их от повседневных забот и обязанностей.

С рекреативной тесно связана *релаксационная роль* СМК. Она приобретает специфический оттенок, когда речь идет о подростках и юношах. Для большей части ребят телесмотрение, прослушивание музыкальных записей, работа с компьютером, а для некоторых и чтение становятся своеобразной компенсацией дефицита межличностных контактов, средством отвлечения при возникновении осложнений в общении со сверстниками. Нередко ребенок, подросток, юноша, находясь один в квартире, включает магнитофон, телевизор, видео, компьютер для того, чтобы снять ощущение одиночества. Впрочем, этим же способом он может отгораживаться от родителей, чтобы не слышать их ссор, разговоров на надоевшие темы и т. д.

Большую роль играют СМК *в развитии человека*. Хотя эта точка зрения далеко не бесспорна. Появление каждого кардинально нового вида коммуникации вызывало споры о том, во благо оно или во вред человеку. Так, еще в древности Платон связывал оскудение творческих способностей человека с появлением письменности, позволяющей усваивать знания «по посторонним знакам», в результате чего люди будут «казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами» и «станут мнимомудрыми вместо мудрых».

С появлением кино, радио, а затем телевидения и видео всегда связывали падение интереса к чтению. Это действительно имело и имеет место, но надо понимать, что слушают радио, смотрят кинофильмы и телепередачи огромные массы людей, которые совсем не обязательно стали бы читателями. Исследования показывают, что влияние СМК на развитие человека хотя и неоднозначно, но в целом позитивно. Так, американские ученые Шрам, Лайл и Паркер в 1961 г. пришли к выводу о том, что телесмотрение ускоряет развитие ребенка почти на целый год, особенно к тому времени, когда он идет в школу, ибо учит его рассуждать, дает знания, расширяет кругозор. Исследования, проводившиеся во Франции, показали, что телесмотрение значительно влияет на представления и кругозор малообразованных слоев населения.

Особую роль в стихийной социализации подрастающих поколений играют компьютерные сети. Работа с компьютером, с одной стороны, приводит к расширению контактов, возможностей обмена социокультурными ценностями, порождению и реализации новых форм символического опыта, развитию процессов воображения, интенсификации изучения иностранных языков и ряду других позитивных эффектов. Но, с другой стороны, она может привести к «синдрому зависимости» от компьютерной сети, способствуя сужению интересов, уходу от реальности, поглощенности компьютерными играми, социальной изоляции, ослаблению эмоциональных реакций и другим негативным эффектам (Ю. О. Бабаева, А. Е. Войскунский).

СМК и относительно направляемая социализация

СМК, будучи одним из социальных институтов, в той или иной мере выполняют заказ общества и отдельных социальных групп (в основном обладающих политической или экономической властью) на определенное влияние на население в целом, а также на отдельные возрастные и социальные слои. Это и позволяет считать, что СМК в той или иной мере оказывают относительно направляемое влияние на социализацию. Отметим лишь два аспекта этого влияния.

Во-первых, СМК весьма существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм и на формирование у них ценностных ориентаций в сфере политики, экономики, идеологии, права и пр.

Во-вторых, средства массовой коммуникации фактически представляют собой систему неформального образования, просвещения различных слоев населения. Как источник информации и просвещения СМК наиболее интенсивно используют люди более старших возрастов. Но все пользователи СМК приобретают весьма разнообразные, противоречивые, несистематизированные сведения по

самым разнообразным вопросам общественной и политической жизни.

Как показывают исследования, тот набор СМК (программы TV, радио, конкретные газеты и т. д.), которыми пользуется человек, создает специфический для него информационный мир. Он существенно различается даже у жителей одного города. Так, по данным Л. И. Васильченко, полученным еще в середине 70-х гг. XX в., в Тарту эстонские и русские школьники, пользуясь различными источниками, имели весьма различные информационные миры, что во многом определяло и несовпадения в их ценностных ориентациях и стиле жизни.

СМК и самоизменение человека Самоизменение человека в процессе социализации под влиянием СМК идет в различных аспектах и имеет как положительный, так и отрицательный вектор.

Особо следует отметить в связи с этим то, что в последнее время набирает силу тенденция превращения СМК в сферу самореализации человека. К давно существующей переписке читателей с газетами и журналами добавились передачи радио и телевидения с прямым участием слушателей и зрителей. Развитие электронных систем породило совершенно новый вид коммуникации и самореализации – взаимодействие человека с определенными интересующими его по тем или иным причинам партнерами, которое позволяет ему найти единомышленников и выразить себя в общении с ними. Так, например, уже сегодня к сети Internet подключены миллионы абонентов – от ученых до кинофанатов. Среди них группы экологистов, фанатов и прочие электронные кланы, возникающие в новой электронной среде.

Кроме того, у человека, находящегося в компьютерной виртуальной реальности, создается впечатление, что он непосредственно участвует в им же порожденных событиях. Более того, именно он главный участник событий. Это создает совершенно новые возможности для самореализации и самоутверждения, может вести к тем или иным самоизменениям у детей, подростков, юношей.

СМК и социально контролируемая социализация Воспитание как относительно социально контролируемая социализация в течение длительного времени использовало лишь печатные средства массовой коммуникации. Во второй половине XX столетия стали использовать возможности кино, и главным образом телевидения, в процессе обучения.

Система воспитания до недавнего времени не ставила перед собой цель подготовки подрастающих поколений к взаимодействию со всеми средствами массовой коммуникации. В нынешних же условиях, овладение человеком умением использовать тот по-

знавательный и иной потенциал, который они несут, приобретает большое значение. В связи с этим особым аспектом социального воспитания становится так называемое медиаобразование, характеристику которого в отечественной науке дал А. В. Шариков.

Медиаобразование (от лат. *media* – средства) – изучение *воспитуемыми закономерностей массовой коммуникации*. Его задачи: подготовить подрастающие поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию информации (научить человека понимать ее – «декодировать» сообщения, критически оценивать их качество), осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Медиаобразование осуществляется как в школе, так и в других воспитательных организациях, а также в организациях, специально созданных для этой цели (например, во Франции – «Медиафорум», «Активные юные телезрители»).

В школе медиаобразование осуществляется как в рамках традиционных предметов (родного языка, изобразительного искусства, истории, социальных наук, экологии и др.), так и с помощью введения специального предмета. В разных странах он называется по-разному, но имеет примерно одинаковое содержание. Наиболее часто в него включаются разделы: «Понятие о коммуникации», «Понятие о знаковых системах и способах представления информации», «Массовая коммуникация и ее закономерности», «Средства массовой коммуникации и их особенности», «Реклама». В последнее время появилась тенденция включать в медиаобразование обучение компьютерной грамотности.

Создание системы медиаобразования – процесс длительный и дорогостоящий. Но имеющиеся сегодня возможности позволяют приступить к решению этой задачи и в первую очередь – в школе.

§ 3. СУБКУЛЬТУРЫ

Субкультура (от лат. *sub* – под и культура) – *совокупность специфических социально-психологических признаков* (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т. п.), *влияющих на стиль жизни и мышления определенных национальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они»* (остальных представителей социума).

Субкультура – это автономное относительно целостное образование. Она включает в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков: специфический набор ценностных ориентаций, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носите-

лей, а также статусную структуру; набор предпочитаемых источников информации; своеобразные увлечения, вкусы и способы свободного времяпрепровождения; жаргон; фольклор и др.

Социальной базой формирования той или иной субкультуры могут быть возрастные, социальные и профессиональные слои населения, а также контактные группы внутри них, религиозные секты, объединения сексуальных меньшинств, массовые неформальные течения (хиппи, феминистки, экологисты), преступные группы и организации, объединения по роду занятий (охотники, картежники, филателисты, компьютерщики и т. д.).

Мера оформленности субкультуры в целом и выраженность ее отдельных признаков связаны с возрастом и степенью экстремальности условий жизни ее носителей (например, юношеские субкультуры намного «выпуклее», чем взрослые; у моряков и сексуальных меньшинств условия жизни экстремальнее, чем у учителей, рабочих).

Признаки субкультуры

Ценностные ориентации носителей той или иной субкультуры определяются ценностями и социальной практикой общества, интерпретированными и трансформированными в соответствии с характером субкультуры (просоциальностью, асоциальностью, антисоциальностью), возрастными и иными специфическими потребностями, стремлениями и проблемами ее носителей.

Речь идет не только о фундаментальных, но и о значительно более простых ценностях. Например, есть общепризнанные духовные ценности, но есть и такие, которые одни считают ценностями, а для других они таковыми не являются. Бывает, что то, что значимо для детей, подростков, юношей, взрослыми оценивается как «безделица» (например, увлечение музыкой, техникой или спортом). Другой пример. Интересы современных ребят, как известно, многообразны и дифференцированы. Нередко они тщательно оберегают их от внимания и влияния взрослых. Эти интересы для них – те ценности, которыми они обмениваются. И именно эти ценности становятся основой возникновения многочисленных групп со специфическими субкультурами – «металлистов», «скейтистов», «брейкистов», которые далеко не всегда имеют позитивную социальную направленность, а порой прямо антисоциальны.

В номинальных, а чаще в реальных группах носителей субкультуры важную роль играет совокупность разделяемых ими предрассудков, которые могут быть как довольно безобидными, так и явно антисоциальными (например, расизм у бритоголовых-скинхедов). Предрассудки, с одной стороны, отражают присущие субкультуре ценностные ориентации, а с другой – сами могут рассматриваться как разновидность субкультурных ценностей.

Нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, присущие субкультурам, существенно различаются по содержанию, сферам и мере их регулятивного влияния.

Нормы в просоциальных субкультурах содержательно в основном не противоречат общественным нормам, а дополняют и (или) трансформируют их, отражая специфические условия жизни и ценностные ориентации носителей субкультуры. В антисоциальных субкультурах нормы прямо противопоставлены общественным. В асоциальных в зависимости от условий жизни и ценностных ориентаций их носителей присутствуют более или менее трансформированные общественные и частично антиобщественные, а также нормы, специфические для конкретной субкультуры (например, специфические нормы во взаимодействии со «своими» и «чужими»).

В антисоциальных, как правило, довольно закрытых субкультурах нормативная регуляция — жесткая и охватывает практически всю жизнь ребят. Во многих асоциальных субкультурах и в ряде просоциальных регуляция может охватывать лишь те сферы жизни, которые конституируют данную субкультуру (увлечение музыкальным стилем и т. п.), а мера императивности регуляции зависит от степени обособленности групп ее носителей.

В контактных субкультурных группах существует более или менее жесткая *статусная структура*. Статус в данном случае — положение человека в системе межличностных отношений той или иной группы, обусловленное его достижениями в значимой для нее жизнедеятельности, репутацией, авторитетом, престижем, влиянием.

Степень жесткости статусной структуры в группах связана с характером субкультуры, присущими ее носителям ценностными ориентациями и нормами. В закрытых субкультурах статусная структура приобретает крайнюю степень жесткости, определяя не только положение в ней ребят, но во многом их жизнь и судьбу в целом.

Имеющие антисоциальную направленность неформальные группы создают для своих членов лишь иллюзию добровольности и свободы. На самом деле ими обычно руководят лидеры ярко выраженного авторитарного склада, стремящиеся подавить всех остальных членов. Такая группа своими нормами, содержанием жизнедеятельности и стилем взаимоотношений превращает своих членов в абсолютных марионеток, лишая их права на выбор, на инакомыслие и «инакоделание», а нередко и права выхода из группы.

Предпочитаемые носителями субкультуры источники информации обычно имеют по своей значимости такую иерархию: каналы межличностной коммуникации; газеты, журналы, передачи радио,

TV, сайты («страницы») в Internet'e, рассчитанные на носителей данной субкультуры; преимущественно определенные программы или передачи радио и телевидения, конкретные рубрики газет и журналов. Информация, получаемая из этих источников, отобранная, трансформированная и воспринятая в соответствии с характерными для субкультуры ценностными ориентациями, определяет во многом содержание общения ее носителей.

Эстетические пристрастия. В каждой субкультуре можно обнаружить более или менее ярко выраженные общие для ее носителей увлечения, вкусы, способы свободного времяпрепровождения, которые определяются их возрастными и социокультурными особенностями, условиями их жизни и имеющимися у них возможностями, а также *модой*.

Мода легко распространяется от одной социальной группы к другой, претерпевая при этом более или менее значительные трансформации, которые зависят от характера той среды, в которой мода функционирует (половозрастного и социокультурного состава, ценностных ориентаций, условий жизни и пр.). В связи с этим можно говорить об особенностях моды тех или иных субкультур.

Следование моде – важнейший конституирующий признак подростково-юношеских субкультур. Наиболее явно это проявляется в costume, оформлении внешности (прическа, макияж, татуировка, пирсинг и т. п.), танцах, манере поведения, речи, музыкальных и иных эстетических пристрастиях, бытовых изделиях.

Так, например, мода в одежде и в оформлении внешности в общих чертах имеет, условно говоря, всеобщий характер. Но в подростково-юношеской субкультуре принято следовать ей особенно скрупулезно. Она имеет почти равную значимость для обоих полов. В то же время мода может более или менее трансформироваться в зависимости от возраста, социально-культурной принадлежности подростков и юношей, а также иметь некоторые региональные различия. Кроме того, в автономных подростково-юношеских субкультурах – панки, металлисты, хиппи и др. – мода в одежде и в оформлении внешности довольно существенно (у металлистов), а порой и кардинально (у хиппи) отличается от общепринятой.

Мода определяет и другую характерную черту подростково-юношеской субкультуры – *музыкальные пристрастия*. Увлечения теми или иными направлениями или группами имеют возрастные, социально-культурные, групповые и региональные особенности. Одно из условий престижа в обществе сверстников – компетентность в современной музыке (знание музыкальных групп, их солистов и лидеров, их биографии и дискографии), обладание современной аппаратурой и музыкальными записями.

Одним из наиболее очевидных признаков субкультуры является *жаргон* – своеобразный диалект, отличающий ее носителей.

Жаргон – явление многослойное, включающее в себя ряд групп слов и выражений. Так, в подростково-юношеском жаргоне можно выделить четыре группы. Первая – общеупотребительные слова и выражения, получившие в жаргоне иное содержательное значение (капуста, зелень – доллары, предки, шнурки – родители, упакован выше крыши – очень модно одет). Вторая – общеупотребительные слова и выражения, которым в жаргоне придается многозначная экспрессивная окраска, что позволяет употреблять их в значительно большем количестве случаев, чем это принято речевыми нормами (железно, крутой). Третья – слова, бытующие только в жаргоне (баксы, салага, клевый, прикид – одежда, англицизмы, слова из блатной лексики). Четвертая – слова и выражения, употребляемые лишь в отдельных регионах, в том числе и имеющие корни в областных диалектах.

В каждой субкультуре рождается и бытует свой *фольклор* – комплекс словесных, музыкальных, игровых, изобразительных видов творчества.

Словесный вид творчества включает в себя различные предания из истории сообщества носителей субкультуры, о жизни и «деяниях» ее легендарных представителей, специфические по содержанию, стихотворные и прозаические произведения, анекдоты, а в детской субкультуре – считалки, дразнилки, страшилки и пр.

Музыкальный фольклор – это, как правило, песни, выражающие определенное мировосприятие и отношение к окружающему, чувства и стремления, особенности стиля жизни и мышления, отражающие и пропагандирующие ценности и нормы субкультуры, рассказывающие о каких-либо реальных или мифических событиях в жизни ее носителей.

Игры могут быть как созданные в рамках субкультуры (интеллектуальные, карточные – в девичьих, подвижные – в детской и т. д.), так и общезвестные (нередко в той или иной мере модифицированные), которые стали значимыми как признак принадлежности играющих к той или иной субкультуре.

Среди изобразительных видов фольклорного творчества следует выделить граффити. Термин «граффити» происходит от итальянского «graffito» и означает «проводить линии», «писать каракулями», «выцарапывать». Он обозначает всякую неразрешенную надпись, знак, сделанные любым способом (мелом, ручками и карандашами, маркерами, краской, выцарапанные или выбитые) на объектах общественной и частной собственности (на стенах домов, заборах, скамейках, в транспорте, в туалетах, лифтах, на лестницах, на партах и столах и даже на памятниках культуры). Граффити со-

держат разнообразные сообщения, ругательства, изречения, рисунки, символы. Граффити – средство утверждения групповой идентичности носителей субкультуры (написание имен рок-идолов, названий спорткоманд и т. д.), протест против социальных и культурных норм (изображение табуируемых слов и символов, соответствующие сентенции и призывы и т. д.), отражение злобных реакций на конкретных людей и этнические группы (А. А. Скороходова). Существует особая субкультура немногочисленных «граффитчиков», в которой разрисовка стен является конституирующей деятельностью.

Субкультура и стихийная социализация

Субкультуры играют огромную роль в социализации уже потому, что они представляют собой специфический способ дифференциации развитых национальных культур, их влияния на те или иные общности, а также маркирования (обозначения) социальной и возрастной структуры общества.

Влияние субкультуры на социализацию детей и особенно подростков и юношей очень сильно, что позволяет рассматривать его как специфический механизм социализации, который условно можно назвать *стилизованым механизмом*.

Влияние субкультуры наиболее явно прослеживается в ряде аспектов.

В первую очередь, имея более или менее явные особенности, ценностные ориентации субкультуры влияют на отношения ее носителей к миру и с миром, на их самоосознание и самоопределение, на выбор сфер и предпочитаемых способов самореализации и т. п.

Как уже отмечалось, один из конституирующих признаков подростково-юношеской субкультуры – следование моде. Так, одеваясь в соответствии с последними веяниями моды, подростки и юноши осознанно или неосознанно решают несколько задач. Во-первых, выделиться по сравнению со взрослыми. Во-вторых, следование моде в одежде для молодежи – способ ощутить свою принадлежность к обществу сверстников, к его субкультуре, утвердить свою «похожесть на всех». В-третьих, стремление выделиться среди сверстников, утвердить свою «непохожесть на всех». Достичь этого обычно проще вместе со своей приятельской или дружеской группой.

Значительное влияние на социализацию оказывает жаргон. Это связано с его специфической функцией: как бы заново открывая мир и себя в нем; подростки и юноши стремятся обозначить свои уникальные, с их точки зрения, открытия по-своему, не так, как это принято (этому и служат жаргонные слова и выражения). Кроме того, с помощью жаргонных слов и выражений подростки и юноши пытаются компенсировать эмоциональную и «словарную» невозможность выразить свои переживания и чувства. Жаргонные слова

и выражения оказывают «прямо организующее влияние на всю речь, на стиль, на построение образов» (М. Бахтин) у носителей субкультуры.

Субкультурное влияние на социализацию подростков и юношей идет также и через те музыкальные пристрастия, которые им свойственны. В частности, благодаря своей экспрессивности, связи с движениями и ритмом музыка позволяет молодым людям пережить, выразить, оформить свои эмоции, смутные чувства и ощущения, которые невозможно передать словами, что так необходимо в этом возрасте, когда сфера интимного огромна и очень слабо осознаваема конкретно.

Увлечение тем или иным музыкальным стилем связано обычно с вхождением в определенную группу сверстников и порой диктует соблюдение определенных ритуалов, поддержание соответствующего имиджа в одежде и поведении и даже взглядах на жизнь. Это хорошо видно на примере «металлистов». Кроме специфического внешнего вида и жаргона, им присущ и своеобразный субъективный мир – конкретный, «приземленный», в нем нет места сомнению, рефлексии, чувству вины и т. д. «Абстрактные понятия» и рассуждения здесь не приветствуются. Межличностным контактам присущи прямота, открытость, простота, широкое использование кличек вместо имен (Т. Ю. Борисов, Л. А. Радзиховский).

Субкультура влияет на детей, подростков, юношей постольку и в такой мере, поскольку и в какой мере группы сверстников, которые являются ее носителями, *референтны* (значимы) для них. Чем больше подросток, юноша соотносят свои нормы с нормами референтной группы, тем эффективнее влияет на них возрастная субкультура.

В целом субкультура, будучи объектом идентификации человека, является одним из способов его обособления в обществе, т. е. становится одной из ступеней автономизации личности, что и определяет ее влияние на самосознание личности, ее самоуважение и самопринятие. Все это говорит о важной роли стилизованного механизма социализации детей, подростков, юношей.

Субкультура и воспитание

Педагоги в своей работе так или иначе сталкиваются с детской и (или) подростково-юношеской субкультурами. Хотя им приходится иметь в виду и особенности субкультур, которые складываются в ближайшем социальном окружении воспитательных организаций.

Детская субкультура, присущая ученикам одной школы, детям микрорайона, поселка, села, обычно довольно однородна и включает в себя, по мнению М. В. Осориной, совокупность своеобразных форм активности детей, детских групп, имеющих тенденцию повторяться из поколения в поколение и тесно связанных с поло-

возрастными особенностями психического развития и характером социализации детей.

Значительно сложнее выглядит подростково-юношеская субкультура. Здесь педагоги сталкиваются наряду с общей для всех подростков и юношей субкультурой с целым рядом ее разновидностей. Именно в подростковом и раннем юношеском возрастах происходит дифференциация субкультур в рамках общей субкультуры на просоциальные, асоциальные и антисоциальные, ибо в этом возрасте часть ребят входят в криминальные группировки, вовлекаются в тоталитарные секты, в различные неформальные движения и т. д.

Осуществляя социальное воспитание, педагогам необходимо, как минимум, иметь представление об особенностях тех субкультур, с которыми сталкиваются их воспитанники, и характерных чертах подростково-юношеской субкультуры.

Знать это необходимо для того, чтобы, организуя жизнедеятельность воспитательных организаций, принимать в расчет позитивные и негативные особенности субкультур. Так, веяния моды могут отражаться, например, в быту, в оформлении интерьера помещений, а также в содержании и формах организации различных сфер жизнедеятельности (различные виды шоу, конкурсов, игр и пр., ставшие популярными благодаря телевидению).

Знание особенностей подростково-юношеской субкультуры и тех субкультур, с которыми сталкиваются воспитанники, создает предпосылки для осознанных усилий педагогов по минимизации и коррекции негативных влияний. В этих целях они могут использовать возможности, заложенные в жизнедеятельности воспитательных организаций, и оказывать индивидуальную помощь воспитанникам.

Знание и принятие в расчет субкультурных особенностей предполагают необходимость для педагогов вновь и вновь осваивать «марсианский язык нового поколения» для того, чтобы иметь возможность вести диалог со своими воспитанниками.

§ 4. ТИП ПОСЕЛЕНИЯ

4.1. СЕЛЬСКИЕ ПОСЕЛЕНИЯ

Несмотря на многие десятилетия миграции сельских жителей в города, более четверти населения нашей страны живет в сельской местности (что много больше, чем в развитых странах).

Сельский образ жизни

Особенности сельского образа жизни связаны с особенностями труда и быта жителей: подчиненностью труда рит-

мам и циклам года; более тяжелыми, чем обычно в городе, условиями труда; малыми возможностями для трудовой мобильности жителей; большой слитностью труда и быта, непреложностью и трудоемкостью труда в домашнем и подсобном хозяйствах (так, работа на приусадебных участках, в саду, огороде занимает буквально полжизни селян – в среднем 181 день в году); набор занятий в свободное время довольно ограничен. В жизненном укладе сельских поселений сохранились элементы традиционной соседской общины. В них довольно стабильный состав жителей, слаба его социально-профессиональная и культурная дифференциация, типичны тесные родственные и соседские связи.

В целом современные деревни и села сохраняют многие традиционные черты сельского образа жизни. Ритм размерен, нетороплив, сохраняет элементы природосообразности. Время далеко не всегда рассматривается сельским жителем как быстропроходящее, как социальная ценность.

Для села характерна «открытость» общения. Отсутствие больших социальных и культурных различий между жителями, немногочисленность реальных и возможных контактов делают общение селян довольно тесным и охватывающим все стороны жизни. Дружба и приятельство дифференцируются слабо, а поэтому эмоциональная глубина и интенсивность общения с различными партнерами редко имеют серьезные различия. Чем меньше деревня, тем всеохватнее общение ее жителей.

Естественно, все, о чем шла речь, может иметь более или менее существенные различия в зависимости от «индивидуальных» особенностей деревни. Одно дело – небольшая деревня, типичная для российского Севера или Нечерноземья, другое – станица, большое село Ставрополя, Кубани. Важны и такие обстоятельства, как наличие или отсутствие школы, клуба, почты, медпункта и т. д., а также близость к городу – большому или малому, наличие хороших дорог и транспортных маршрутов.

Сельский образ жизни и социализация Деревни и села как тип поселения влияют на социализацию детей, подростков, юношей почти синкретично (неразрешенно), т. е. практически малореально отследить их влияние в процессе стихийной, относительно направляемой и относительно социально-контролируемой социализации.

Во многом это связано с тем, что в сельских поселениях очень силен социальный контроль поведения человека. Поскольку жителей немного, связи между ними достаточно тесные, постольку все знают всех и про всех, анонимное существование человека практически невозможно, каждый эпизод его жизни может стать объектом для оценки со стороны окружения.

Содержательно социальный контроль во многих сельских поселениях определяется специфической социально-психологической атмосферой. Сегодня для нее характерны отчуждение жителей от чувства хозяина земли, на которой они живут, пьянство и алкоголизм. По мнению исследователя современной деревни В. Г. Виноградского, причудливая хозяйственная жизнь многих деревень порождает комбинацию совести и бессовестности, «лихое воровство» и «утрюмую бережливость и даже скряжничество», «тотальное двоедушие».

Все это приводит к тому, что даже школа, по причине ее тесной интегрированности в сельскую жизнь, влияет на воспитание подрастающих поколений значительно меньше, чем городская. И это несмотря на то, что она обладает большими, чем городская школа, возможностями влияния на жизнь своих учеников. И сельская семья (в которой дети идентифицируют себя со своими родителями в значительно большей степени, чем в городской семье) влияет на социализацию своих членов в основном в том же направлении, что и деревня как микросоциум, зачастую независимо от социально-профессионального положения и образовательного уровня родителей.

Особую роль в социализации сельских жителей играет постоянно растущее влияние города на деревню. Оно производит определенную переориентировку жизненных ценностей между реальными, доступными в условиях села, и такими, которые свойственны городу и могут быть для сельского жителя лишь эталоном, мечтой.

4.2. ГОРОД

Город – тип поселения, для которого характерны: концентрация большого количества жителей и высокая плотность населения на ограниченной территории; высокая степень разнообразия человеческой жизнедеятельности (как в трудовой, так и во внепроизводственной сферах); дифференцированные социально-профессиональная и нередко этническая структуры населения.

Города различаются между собой по ряду параметров.

По величине: малые (до 50 тыс. жителей), средние (до 350–400 тыс.), крупные (до 1 млн), гиганты (свыше 1 млн).

По преобладающим функциям: промышленные (Череповец, Рубцовск, Комсомольск-на-Амуре); административно-индустриальные (Кострома, Волгоград); административно-культурно-индустриальные (Самара, Новосибирск); портовые с развитой промышленностью и культурной и административной сферами (Архангельск, Владивосток) и специализированные (Ванино, Находка); курортные (Кисловодск, Сочи); «наукограды» (Обнинск, Саров).

По региональной принадлежности: Архангельск на Северо-Западе, Орел в Центре, Кемерово в Сибири.

По длительности существования: древние (более 500 лет) – Новгород Великий, Великий Устюг; старые – Воронеж, Елабуга; новые (менее 100 лет) – Нижнекамск, Норильск, Магнитогорск.

По составу жителей (по соотношению половозрастных, социально-профессиональных и этнических групп населения): «молодые» (Уренгой), «старые» (Мышкин); социально-дифференцированные в большой мере (Курск) и слабо дифференцированные (Пушино); моноэтнические (Мценск), с двумя-тремя преобладающими этническими группами (Казань, Уфа), полиэтнические (Москва, Ростов-на-Дону).

По стабильности населения – соотношению коренных горожан и мигрантов из сельских поселений, других городов и регионов.

Город (средний, крупный, гигант) обладает рядом характеристик, которые создают специфические условия социализации его жителей, особенно подрастающих поколений.

Современный город объективно – *средоточие культуры*: материальной (архитектура, промышленность, транспорт, памятники материальной культуры), духовной (образованность жителей, учреждения культуры, учебные заведения, памятники духовной культуры и др.). Благодаря этому, а также количеству и многообразию слоев и групп населения город – средоточие информации, потенциально доступной его жителям.

В то же время город – *средоточие криминогенных факторов*, криминальных структур и групп, а также всех видов отклоняющегося поведения. В городе велико количество неблагополучных семей с криминогенным потенциалом; имеется более или менее большое количество потребителей наркотических и токсических средств (особенно среди молодежи); существуют неформальные группы и объединения с антисоциальной направленностью; распространено увлечение азартными играми; наблюдается более или менее массовое приобщение различных групп жителей к мелкой коммерции, реально или потенциально криминализованной; существуют устойчивые преступные группировки, вовлекающие в свой состав и в сферу своего влияния молодежь и подростков.

Город характеризует также исторически сложившийся *городской образ жизни*, включающий в себя следующие основные признаки (они имеют определенную специфику в зависимости от тех или иных параметров конкретного города):

преобладание анонимных, деловых, кратковременных, частичных и поверхностных контактов в межличностном об-

щении, но в то же время высокая мера избирательности в эмоциональных привязанностях;

небольшая значимость территориальных общностей жителей, в основном слабообразованные, избирательные и, как правило, функционально обусловленные соседские связи (кооперация семей с маленькими детьми или стариками по присмотру за ними, «автомобильные» связи и пр.);

высокая субъективно-эмоциональная значимость семьи для ее членов, но в то же время распространенность интенсивного внесемейного общения;

многообразие стилей жизни, культурных стереотипов, ценностных ориентаций;

неустойчивость социального статуса горожанина, большая социальная мобильность;

слабый социальный контроль поведения человека и значительная роль самоконтроля вследствие наличия разнообразных социальных связей и анонимности.

Названные выше характеристики делают город мощным фактором социализации человека, ибо создают условия детям, подросткам, юношам для осуществления выбора и проявления мобильности.

Мобильность горожанина

Мобильность в данном случае понимается как реакция человека на разнообразие стимулов, которые содержит в себе город, как готовность (но не обязательно как подготовленность и стремление) к изменениям в своей жизни.

Город создает условия для мобильности своих жителей в различных аспектах их жизнедеятельности.

Самый элементарный из них — *территориальная мобильность*.

Во-первых, с возрастом у человека расширяется воспринимаемое, познаваемое и осваиваемое жизненное пространство. Это расширение идет от двора у дошкольников через улицу, квартал у младших школьников, микрорайон у подростков до других частей города и даже города в целом (если он не гигант) в юности. (С возрастом это пространство может сужаться в зависимости от рода занятий и интересов человека вплоть до ограничения его вновь кварталом, двором — например, у стариков.)

Во-вторых, с возрастом появляется ориентация на проведение части времени в общественных местах (в центре города, в учреждениях культуры, досуговых центрах и т. д.), интенсивность которой, как правило, достигает пика в юности, а затем, тоже как правило, она идет на убыль.

В-третьих, в подростковом или юношеском возрасте у многих горожан появляются субъективно значимые и интимно значимые районы и места, с которыми связаны наиболее важные сферы жизни, а позднее — воспоминания.

В-четвертых, горожане имеют потенциальные возможности для перемены места жительства в пределах города.

Для социализации горожанина основное значение имеет то, что город создает условия для *социальной мобильности*, как горизонтальной (изменения видов занятий и групп членства в рамках одного социального слоя), так и вертикальной (переходы из одного социального слоя в другой — вверх или вниз по социальной лестнице).

В зависимости от того, насколько дети, подростки, юноши реализуют возможности для мобильности, они более или менее подготовлены к использованию новых форм и способов деятельности, познания, искусны и осторожны в общении, подготовлены к неожиданностям в повседневных контактах, ориентируются в окружающей действительности; склонны к риску и нестандартным ответам на вызовы жизни.

Все это во многом определяет готовность, подготовленность и стремление детей, подростков, юношей к осуществлению выбора.

Возможности выбора в городе Любой человек осуществляет многочисленные выборы на протяжении всей жизни, проявляя свои субъектность и субъективность, более или менее осознанно оценивая имеющиеся у него альтернативы, самоопределяясь по отношению к ним.

Город как средоточие культуры, а также просоциальных, асоциальных и антисоциальных явлений, городской образ жизни в целом предоставляет каждому своему жителю огромный ряд самых различных альтернатив. Это создает потенциальные возможности для индивидуального выбора в различных сферах жизнедеятельности. Отметим лишь некоторые из них, наиболее существенные для социализации подрастающих поколений.

Во-первых, *город предоставляет огромное количество альтернатив, будучи своеобразным «узлом» информации и информационным полем.* И дело не только в том, что в нем сосредоточены культурно-просветительные, коммерческие, информационные и другие организации. Носителями информации являются и архитектура, и планировка города, и транспорт, и реклама, и поток людей, и отдельные люди.

Так, в городе в течение дня житель сталкивается с огромным количеством людей: (Если в селе за день может быть несколько десятков встреч, то в крупном городе число контактов достигает десяти тысяч.) Ребенок, подросток, юноша силой своей фантазии

невольно продолжает и завершает многие мимолетные встречи, сознательно и неосознанно фиксирует такое количество мелких и незначительных проявлений, что, в конце концов, накапливает огромный материал, который позволяет ему лучше ориентироваться в окружающей действительности. Все это может культивировать в растущем человеке способности к восприятию, созерцанию, наблюдению, интерес к чужой жизни как к возможному варианту или антиварианту своей.

Во-вторых, в городе человек взаимодействует и общается с большим количеством реальных партнеров, а также имеет возможность искать взаимодействие, приятелей, друзей, любимых среди еще большего количества потенциальных партнеров. В целом *город предоставляет возможность широкого выбора кругов и групп общения*. В современном городе ребенок (и чем старше он становится, тем больше) последовательно и одновременно является членом многих коллективов и групп, причем территориально между собой часто не связанных: места жительства, учения, проведения досуга, занятий любимым делом могут далеко отстоять друг от друга.

Определенное время юный горожанин может проводить вне всяких коллективов и групп, среди людей, ему совершенно не известных (на улицах, в парках, магазинах). Таким образом, в условиях города ребята получают возможность в отдельные отрезки времени существовать *анонимно*, т. е., соприкасаться с незнакомыми людьми, оставаясь неизвестными им. Все это создает возможности для их значительной личной автономии от групп и коллективов.

В-третьих, *в городе существенно дифференцированы взаимодействия и взаимоотношения*. Здесь значительно различается одобряемое и неодобряемое поведение взрослых и молодежи вообще, мальчиков и девочек, подростков и старшекласников в частности. Общение между взрослыми и младшими (в семье, в школе и вообще) по мере взросления ребят, как правило, становится менее интенсивным и открытым (хотя, конечно, есть и исключения из этой общей тенденции).

Общение со сверстниками имеет явно выраженные возрастные особенности. Оно идет обычно в группах, возникающих в классе, во дворе. Однако чем старше становится ребенок, тем чаще он может искать и находить партнеров вне класса, школы, двора. Так или иначе нормы таковы, что общаться ребята предпочитают в определенных компаниях (приятельских или дружеских), доступ в которые бывает затруднен для «новеньких».

В-четвертых, социально-культурная дифференциация городского населения, с одной стороны, а с другой – довольно тесное территориальное соседство представителей различных социальных и профессиональных слоев приводят к тому, что юный горожа-

нин не только видит и знает различные стили жизни и ценностные устремления, но и имеет возможность «примерять» их на себя. Фактически юный горожанин может одновременно участвовать как бы в нескольких «социальных мирах». В каждом из этих «миров» складывается свой кодекс требований, свои стандарты жизни и общения. Все это значительно расширяет общекультурный и социальный кругозор детей, подростков, юношей, хотя и совсем необязательно в позитивном направлении.

В целом роль города в социализации детей, подростков, юношей определяется тем, что он предоставляет каждому горожанину потенциально широкие возможности выбора кругов общения, систем ценностей, стилей жизни, а следовательно, и возможностей самореализации и самоутверждения.

Другое дело, что в зависимости от типологических характеристик города, того района, в котором живет растущий человек, от его социально-культурных, половозрастных и индивидуальных особенностей существенно различается и то, как он использует предоставляемые городом возможности.

4.3. МАЛЫЙ ГОРОД

Малый город, существенно отличаясь от крупных городов, создает специфические условия для социализации своих жителей, поэтому он и выделен для специального рассмотрения.

Особенности малого города

Основными признаками малого города как фактора социализации можно считать количество жителей (до 50 тыс.); наличие исторического прошлого, превышающего столетний минимум; занятость населения в несельскохозяйственных сферах; специфический социально-психологический климат.

Обычно малый город в отличие от средних, крупных и др. имеет одну или две преобладающие экономические функции: промышленную, транспортную, агропромышленную, рекреационную, обслуживания крупных городов и городов-гигантов. Работа на приусадебных и садовых участках обычно лишь дополняет основной вид занятий жителей.

В малом городе население профессионально дифференцировано, что связано с наличием в нем нескольких организаций разного типа – промышленных, транспортных, связи, воспитательных, культурных, рекреационных, медицинских, административных, торговых и др.

Социально-психологический климат имеет ряд особенностей в сравнении с более крупными городами, с одной стороны, и с деревней – с другой.

Современные малые города сохраняют в жизненном укладе многое от традиционной соседской общины, в которой все знают всех и про всех, в которой практически невозможна анонимность. Жители малого города обычно «держатся прочными родственными и соседскими кланами, вечерами и по выходным дням копаются на приусадебных или садовых участках, свадьбы справляют и в армию провожают по-деревенски» (А. И. Пригожин).

Стиль жизни, культурные стереотипы, ценностные ориентации несут на себе отпечаток сельского образа жизни. «Информация распространяется мгновенно. Единство мнений почти всегда обеспечено. Обеспечены как поддержка и помощь друг другу, так и терпимость к ошибкам, просчетам... И еще одна важная особенность: стабильность, устойчивость, неизменность здесь ценятся много выше, чем успех, склонность к инерции сильнее, чем к развитию... Редки разводы, в семьях много детей, из города уезжают крайне редко» (А. И. Пригожин).

Однако в целом стиль жизни ориентируется на городской. Это проявляется:

- в стремлении дать детям определенный уровень образования или престижную (как правило, это синоним выгодной) профессию;

- в стараниях приблизить быт семьи к городским стандартам;

- в наличии определенной избирательности в общении, дифференциации его с различными партнерами по интенсивности и эмоциональной значимости, а также по содержанию;

- в некоторой дифференциации норм ожидаемого поведения и норм взаимоотношений в связи с возрастом и полом жителей;

- в более или менее распространенном самоутверждении в антисоциальных и криминальных формах.

Влияние малого города на социализацию, определяемое его историей, функциями и социально-психологическим климатом,

**Малый город
и социализация**

так же отличается от влияний деревни и более крупных городов.

В малом городе по сравнению с деревней больше возможностей для:

- образовательного и профессионального выбора;

- разнообразия занятий в свободное время;

- потребления духовных ценностей;

- социального творчества, самореализации, самоутверждения (М. В. Никитский).

По сравнению с более крупными городами в малом городе меньше стимулов, влияющих на мобильность его жителей, а следовательно, и меньше вариантов для осуществления выбора в различных сферах.

В то же время, как показало исследование В. С. Магуна, сегодня нет принципиальных различий между притязаниями (в сферах карьеры, заработка, богатства – квартира, дача, машина) молодых людей, живущих в столице, в областном центре или даже в райцентре, при условии, что они имеют полное среднее образование. Их объединяет общее информационное и «товарное» пространство, общее или близкое содержание образования, общая приверженность выбору долговременной образовательной стратегии.

Все это, однако, не исключает некоторого «запаздывания» происходящих изменений в малых городах по сравнению с более крупными.

4.4. ПОСЕЛОК

Поселок – это специфический для России (а также ряда республик бывшего СССР) тип поселения. *Поселок – абсолютно или относительно территориально ограниченная концентрированная форма расселения людей: а) эмансипированных от сельского образа жизни; б) не укорененных в городском образе жизни; в) лишенных опоры на исторические традиции, свойственной жителям малого города.*

Это общее определение охватывает различные типы поселков:

рабочие – при добывающих или перерабатывающих предприятиях, а также крупных железнодорожных станциях;

переселенческие, в которые «свезли» жителей деревень из зон затопления при строительстве ГЭС и водохранилищ, а также территорий создававшихся закрытых зон;

вынужденных переселенцев и беженцев из бывших республик, «горячих точек» и экологически загрязненных территорий;

пригородные поселки, жители которых преимущественно работают в городе;

поселки внутри крупных городов, в которых живут рабочие одного завода или сосредоточены мигранты первых поколений (которых называли лимитчиками).

Несмотря на типологическое многообразие и соответственно различия, поселки, как правило, имеют много общего в образе жизни и социально-психологической атмосфере, что и позволяет рассматривать их как специфический фактор социализации человека.

В поселке человек попадает как бы на перекресток между традиционным бытием, свойственным селу или малому городу, и собственно городским образом жизни. Он, как правило, усваивает созданный в таких поселках некий сплав из традиционных и урбанистических норм, не похожий ни на те, ни на другие. Этот своеобразный сплав вряд ли следует считать переходом от сельских к городским нормам. Скорее всего, его можно рассматривать как совершенно особый образ жизни.

Два полюса притяжения – город и село, определяя срединный характер поселкового образа жизни, диктуют доминанту поведения жителей. Здесь больше всего одобряются усредненность поведения, усредненность стиля жизни, усредненность человеческих характеров.

Нормы жизни в поселках имеют свои особенности. Здесь еще большая, чем в деревне, открытость жизни каждого человека, каждой семьи и одновременно довольно жесткая обособленность каждого, не считающего нужным «озираться» на мнение окружающих, если речь идет о собственном благополучии.

В то же время жизнь каждого настолько зависит от норм среды, что противопоставить себя ей практически невозможно. Поэтому молодежь здесь мало рефлексивна, мало склонна к эмоционально глубоким дружеским отношениям. Главное для подростков – раствориться в «стае», найти свою «заводь». Общий уровень культуры определяет и содержательный уровень общения – как правило, прагматичный, сугубо событийный, бедный информацией общекультурного характера.

Для многих поселков типичны аморальность и антисоциальное поведение жителей. Даже если они и осуждаются вербально, то в социальной практике они не подвергаются неформальным негативным санкциям, т.е. не только не отвергаются, но и принимаются.

В качестве иллюстрации можно привести наблюдения журналиста Андрея Уланова, сделанные в Мичуринске, где есть свой пригородный поселок, «называемый ласково Кочетовкой. Эта железнодорожная станция славится на весь регион устоявшимися воровскими династиями. В тюрьму здесь «ходят» как в армию, только куда более охотно. Общепринятый тост за здоровье ребенка: «Вот вырастет, отсидит свое, поумнеет».

С наступлением сумерек пол-Кочетовки выходит на дело с санками и колясками. Место промысла у всех одно – стоянка товарных вагонов. Железная обшивка контейнеров от кражи не спасает».

Сказанное не означает, что поселок всегда таков, каким он описан (речь идет о тенденциях), а поселковый образ жизни фатален для судьбы его жителей. Человек не только объект и жертва, но и

субъект социализации. Поэтому, несмотря на то, что поселок продуцирует своеобразный срединный тип человека (и не селянина, и не горожанина), в поселках вырастали и вырастают позитивно социализированные личности.

4.5. МУНИЦИПАЛЬНАЯ СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Реформы государственной структуры России, происходящие в последние годы, особое место отводят формированию муниципальных органов власти. Последовательный отказ от функций централизованного планирования всех сфер общественно-политической и хозяйственно-экономической жизни, перенос тяжести принятия решений на уровень регионов и муниципальных образований заставляют муниципальные органы власти все больше внимания уделять разработке собственных подходов к формированию местной политики, не надеясь на универсальные рецепты федеральной власти.

Одной из основных задач муниципальных органов власти является создание муниципальной системы воспитания, обеспечивающей позитивную социализацию подрастающих поколений, а также взрослых в конкретных социальных условиях.

Муниципальная система социального воспитания представляет собой совокупность планомерно создаваемых в муниципальном образовании (город, район города, сельский район) условий для позитивного развития и духовно-ценностного ориентирования его жителей.

В основе муниципальной системы воспитания лежат государственная и региональная политика в сфере воспитания, а сама она может рассматриваться как относительно автономная подсистема государственной системы воспитания.

Муниципальная система воспитания, по мнению А. Ю. Тупицына, в идеале должна иметь ряд характеристик:

открытость системы, что предполагает возможность свободного перехода воспитуемого из одной муниципальной системы воспитания в другую (например, в случае переезда из одного города (района) в другой);

доступность, что предполагает возможность системы воспитания работать со всеми слоями населения, обеспечивая минимальный уровень позитивной социализации каждому человеку;

многообразность, что предполагает предоставление людям возможности участия в разных видах деятельности, увеличивая их жизненные шансы.

Муниципальная система социального воспитания более или менее эффективно влияет на позитивную социализацию детей,

подростков, юношей в зависимости от того, насколько осознанно и целенаправленно она создается и развивается муниципальными органами власти и в какой мере в этом процессе участвует местное население.

Эффективное функционирование и развитие муниципальной системы социального воспитания во многом определяется тем, насколько последовательно и квалифицированно местные органы власти осуществляют изучение позитивных и негативных социализирующих потенций и воспитательных возможностей города, района и осуществляют на основе его данных адекватное социальное педагогическое целеполагание, программируют и организуют достижение поставленных целей, проводят анализ результатов и адекватную его данным коррекцию системы воспитания.

Изучение позитивных и негативных социализирующих потенций и воспитательных возможностей города, района предполагает первоначальную диагностику и последующее наблюдение (мониторинг):

количественного соотношения половозрастных, этнических, социально-профессиональных и культурно-образовательных слоев населения; тенденций увеличения одних и уменьшения других, количественных и качественных характеристик миграции из города и в город, район; трудовой занятости населения, возможностей и перспектив трудоустройства, ценностных ориентаций в сфере труда;

жилищных и бытовых условий различных слоев населения, бытовой занятости и ценностных ориентаций в сфере быта; состояния здоровья и отношения к нему;

досугового времяпрепровождения различных групп населения; ценностных ориентаций в сфере досуга; досуговых возможностей города, района;

состава и типологии семей; норм семейных взаимоотношений; брачных и репродуктивных установок;

наличия местных средств массовой коммуникации; аудиторий местных, региональных и национальных СМИ, их предпочтения;

возможностей получения образования различного вида и уровня, количества обучающихся в различных учебных заведениях;

социально психологического климата, культурных и бытовых традиций;

социально незащищенных, неблагополучных и перспективных контингентов (реальных и потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации, одаренных, социально активных, антисоциальных, криминогенных и криминальных групп, очагов, тенденций);

противоречий между различными группами населения (территориальными, социально-профессиональными, социально-культурными, возрастными, этноконфессиональными и др.).

Данные, полученные в процессе первоначальной диагностики и последующего мониторинга, могут стать реальной основой для адекватного социально-педагогического целеполагания в управлении муниципальной системой воспитания, в ее развитии. Учитывая задачи федеральной и региональной политики в сфере воспитания, муниципальные органы власти определяют задачи и формулируют цели, необходимые для решения этих задач: а) по использованию и интенсификации воспитательных возможностей города, района; б) по компенсации недостающих возможностей; в) по минимизации, нивелированию и корректированию негативных социализирующих особенностей, выявленных в процессе изучения и мониторинга.

Приведем несколько примеров определения задач и выдвижения целей в рамках муниципальной системы социального воспитания.

1. Изучение дел в городе, районе показало, что острой проблемой является состояние здоровья подрастающих поколений. Исходя из этого, ставится задача создания благоприятных условий для физического развития и оздоровления детей, подростков и юношей.

Для решения этой задачи, исходя из имеющихся возможностей, могут быть выдвинуты цели:

совершенствовать систему здравоохранения подрастающих поколений;

осуществить меры по предупреждению травматизма детей, подростков, юношей;

развернуть медико-педагогическую пропаганду здорового образа жизни и способов оздоровления;

улучшить питание в воспитательных организациях и др.

2. Инвентаризация и картографирование воспитательных организаций в городе, районе показали, что они охватывают не всех нуждающихся в их услугах, отсутствует ряд необходимых воспитательных организаций. Исходя из этого, ставится задача оптимизации номенклатуры воспитательных организаций и их территориального размещения.

Для решения этой задачи, исходя из имеющихся возможностей, могут быть выдвинуты цели:

построить и (или) капитально отремонтировать определенное количество детских садов, школ, спортивных и других внешкольных учреждений;

использовать в воспитательных целях площади и ресурсы невоспитательных организаций (домов культуры, кинотеатров, стадионов и др.);

создать ряд необходимых воспитательных организаций (внешкольных учреждений, детских домов и приютов и пр.) и т. д.

3. Изучение образовательного уровня населения показало, что в городе, районе низкое качество образовательной подготовки, даваемой в ряде учебных учреждений, отсутствуют или слабо представлены возможности для развития и подготовки к профессиональной мобильности и т. д. Исходя из этого, ставится задача улучшения условий для подготовки подрастающих поколений к горизонтальной и вертикальной социальной мобильности.

Для решения этой задачи, исходя из имеющихся возможностей, могут быть выдвинуты цели:

улучшить качество обучения в учебных заведениях;

создать условия для самообразования;

оказать помощь функционально неграмотным и малообразованным;

создать и (или) усовершенствовать систему профессиональной подготовки и переподготовки и т. д.

4. Изучение показало, что в городе, районе неблагоприятная или даже критическая ситуация, создающая условия для появления жертв неблагоприятных условий социализации. Исходя из этого, ставится задача профилактики, коррекции и компенсации условий жизни и воспитания потенциальных и реальных жертв неблагоприятных условий социализации.

Для решения этой задачи, исходя из имеющихся возможностей, могут быть выдвинуты цели:

оказать адресную материальную помощь малообеспеченным и медико-психолого-педагогически неблагополучным семьям;

создать и (или) усовершенствовать систему социальной защиты детства и детей – потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации;

осуществить меры по профилактике алкоголизма, наркомании, проституции, правонарушений;

создать благоприятные условия для жизни и развития представителей этнических меньшинств и т. д.

В конкретных городах, районах могут быть наиболее актуальны и многие другие задачи, а, как правило, перед муниципальной системой социального воспитания одновременно стоит много задач, часть которых может рассматриваться как приоритетные.

Для решения задач, необходимо создание организационно-педагогических условий, которые бы обеспечили превращение наличного экономического и социально-культурного потенциала города, района в средства муниципальной системы социального воспитания.

В первую очередь имеется в виду интеграция возможностей и усилий органов власти и управления, общественных, частных и религиозных организаций, учреждений органов образования, здравоохранения, правопорядка, социальной защиты и др., что позволит мобилизовать и сконцентрировать средства (материальные, финансовые, духовные, личностные ресурсы) для развития муниципальной системы воспитания, оптимизации и развития ее инфраструктуры, кадрового потенциала.

Второе необходимое условие – освоение органами управления системы социального воспитания инновационными управленческими средствами, адекватными меняющимся социокультурным и экономическим реалиям города, района. Одним из аспектов этого можно считать овладение новыми функциями: исследовательской (диагностической), социально-проективной (разработка конкретных программ и проектов, их внедрение и распространение, методическое обеспечение), консультационной, просветительской, связи с органами управления другими системами (здравоохранения, правопорядка и т. д.) и общественностью.

ПРИНЦИП ВАРИАТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В современных обществах (модернизированных и модернизирующихся) вариативность социального воспитания определяется многообразием и мобильностью как потребностей и интересов личности, так и потребностей общества.

Принцип вариативности социального воспитания предполагает, что условия для развития и духовно-ценностной ориентации человека планомерно создаются на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях: а) основываясь на общечеловеческих цен-

ностях (что обеспечивает определенные общие стандарты и нормы); б) учитывая этнические особенности, а также региональные, муниципальные и локальные условия; в) используя имеющиеся и создавая новые возможности для реализации личностного, возрастного, дифференцированного и индивидуального подходов в воспитательных организациях.

Принцип вариативности социального воспитания стало возможным и необходимым сформулировать в отечественной педагогике в связи с теми социально-политическими изменениями, которые происходят в обществе начиная с конца 80-х гг. XX в. (А. Г. Асмолов). Следствиями этих изменений стали: признание наличия и правомерности индивидуальных целей человека наряду с целями коллективов и групп, возрастных и социальных слоев, общества в целом; создание законодательных предпосылок для дифференциации образования в соответствии с этническими особенностями и региональными условиями; появление и развитие различных видов и типов воспитательных организаций, локальных воспитательных систем, муниципальных и региональных систем воспитания.

Для реализации принципа вариативности социального воспитания необходимы:

- создание многообразных видов и типов воспитательных организаций, что позволяет удовлетворять: интересы и потребности личности; запросы возрастных, социально-профессиональных и этноконфессиональных слоев и общностей; потребности муниципальных и региональных образований;

- дифференциация содержания, форм и методов социального воспитания применительно к видам и типам воспитательных организаций, половозрастным особенностям и возможностям воспитуемых, условиям и традициям муниципальных и региональных образований;

- построение региональных и муниципальных систем социального воспитания;

- создание локальных воспитательных систем.

Реализация принципа вариативности социального воспитания создает условия для:

- формирования готовности и способности человека решать многообразные личностные и жизненные задачи;

- расширения возможностей компетентного выбора человеком стратегии собственного развития, жизненного и профессионального путей.

Задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте регион своего проживания как мезофактор социализации.
2. Разработайте основные задачи региональной политики в сфере воспитания, культуросообразные условиям региона своего проживания.
3. Охарактеризуйте тенденции влияния СМК на жизнь и развитие человека.
4. Спроектируйте способы медиаобразования в воспитательных организациях различного типа.
5. Охарактеризуйте особенности подростково-юношеской субкультуры в вашем городе.
6. Дайте сравнительный анализ образа жизни в деревне, городе, малом городе и поселке.
7. Покажите позитивные и негативные возможности для формирования мобильности личности в вашем городе, а также варианты осуществления его выбора в различных сферах жизнедеятельности.
8. Спроектируйте возможные пути оптимизации муниципальной системы социального воспитания в вашем городе.
9. Покажите взаимосвязь мезофакторов социализации на примере своего города.
10. Раскройте принцип вариативности социального воспитания.

Темы для углубленного изучения

1. Урбанизация и ее роль в жизни общества и социализации человека.
2. Исследование специфики социализации в конкретном поселении.
3. Исследование потребления продукции СМК населением города, в котором живут студенты.

Литература для самостоятельной работы

1. Комаров М.С. Введение в социологию. – М., 1994. – С. 67–77, 157–194, 234–272.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – С. 149–167.
3. Левичева В.Ф. Молодежный Вавилон. – М., 1989.
4. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 96–137.
5. Смельзер Н. Социология. – М., 1994. – С. 243–273.
6. Фролов С.С. Социология. – М., 1994. – С. 212–225.
7. Шариков А.В. Ребенок и его информационное окружение // Магистр. – 1992. – № 1, 2, 3.
8. Шариков А.В. Медиа-образование // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. I. – С. 555–556.

ГЛАВА VII

ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МИКРОФАКТОРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ

§ 1. СЕМЬЯ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой.

Семья – важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. Это следующие параметры:

Демографический – структура семьи (большая, включая других родственников, или нуклеарная, включающая лишь родителей и детей; полная или неполная; однодетная, мало- или многодетная).

Социально-культурный – образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества.

Социально-экономический – имущественные характеристики и занятость родителей на работе.

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

Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых времен не только иной экономической функцией, но и – что для нас еще важнее – коренным изменением своих эмоционально-психологических функций. Отношения детей и родителей в течение последних десятилетий меняются, становясь все более эмоционально-психологическими, т. е. определяемыми глубиной их привязанности друг к другу, ибо для все большего числа людей именно дети становятся одной из главных ценностей жизни. Но это,

как ни парадоксально, не упрощает семейную жизнь, а лишь усложняет ее. Тому есть свои причины. Назовем лишь некоторые из них.

Во-первых, большое количество семей однодетны и состоят из двух поколений – родителей и детей; бабушки и дедушки, другие родственники, как правило, живут отдельно. В результате родители не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична. Таким образом, исчезло разнообразие, вносимое в межличностные отношения пожилыми, сиблингами (братьями – сестрами), тетками, дядьями и др.

Во-вторых, при сохранении традиционного разделения «мужского» и «женского» труда первый в массе семей (кроме деревень и малых городов) сведен к минимуму. Повысился статус женщины в связи со ставшей типичной ее руководящей ролью в семье (в домашнем хозяйстве) и внедомашней занятостью.

В-третьих, поскольку отношения супругов все более определяются мерой и глубиной их привязанности друг к другу, постольку резко повышается их уровень ожиданий по отношению друг к другу, реализовать которые многие не могут в силу традиций культуры и своих индивидуальных особенностей.

В-четвертых, сложнее и проблематичнее стали отношения детей и родителей. Дети рано приобретают высокий статус в семье. Дети нередко имеют более высокий уровень образования, они имеют возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время они наполняют занятиями, принятыми среди сверстников, и далеко не всегда заботятся об одобрении их времяпрепровождения родителями. Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает – на смену ему должен придти авторитет личности родителей.

Социализирующие функции семьи Какую бы сторону развития ребенка мы ни взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья. Поэтому ограничимся несколькими аспектами.

Во-первых, семья обеспечивает *физическое и эмоциональное развитие человека*. В младенчестве и в раннем детстве семья играет определяющую роль, которая не может быть компенсирована другими институтами социализации. В детском, младшем школьном и подростковом возрастах ее влияние остается ведущим, но перестает быть единственным. Затем роль этой функции уменьшается.

Во-вторых, семья влияет на формирование психологического пола ребенка. В первые три года жизни это влияние определяющее, ибо именно в семье идет необратимый процесс половой типиза-

ции, благодаря которому ребенок усваивает атрибуты приписываемого ему пола: набор личностных характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы, связанные с маскулинностью (мужскими свойствами) или фемининностью (женскими свойствами). Существенную роль в этом процессе семья продолжает играть и на последующих возрастных этапах, помогая или мешая формированию психологического пола подростка, юноши.

В-третьих, семья играет ведущую роль в *умственном развитии ребенка* (американский исследователь Блум выявил, что различие в коэффициенте умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, доходит до двадцати баллов), а также влияет на отношение детей, подростков и юношей к учебе и во многом определяет ее успешность. На всех этапах социализации образовательный уровень семьи, интересы ее членов сказываются на интеллектуальном развитии человека, на том, какие пласты культуры он усваивает, на стремлении к продолжению образования и к самообразованию.

В-четвертых, семья имеет важное значение в *овладении человеком социальными нормами*, а когда речь идет о нормах, определяющих исполнение им семейных ролей, влияние семьи становится кардинальным. В частности, исследования показывают, что выбор супруга и характер общения в семье детерминированы атмосферой и взаимоотношениями в родительской семье. Родители, которые сами в детстве пережили недостаток внимания или которым не удалось успешно решить в семье свои детские конфликты или проблемы, связанные с половым созреванием, как правило, не способны установить со своим ребенком тесную эмоциональную связь.

В-пятых, в семье формируются фундаментальные *ценностные ориентации человека*, проявляющиеся в социальных и межэтнических отношениях, а также определяющих его стиль жизни, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

В-шестых, семья играет большую роль в процессе *социального развития* человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и ареной самореализации ее членов, возможные аспекты и способы того и другого.

Современные семьи весьма разнообразны, и от этого зависит то, каким содержанием наполняется в них социализация, каковы

ее результаты. Так, социализация в большой группе семей имеет явно антисоциальный характер и результаты. По некоторым данным, до 25% семей в нашей стране вообще не в состоянии позитивно социализировать детей, а до 15% – формируют правонарушителей.

Часть таких семей обладает наследственной дегенерацией, которая проявляется не только в психических заболеваниях или дебильности, но и в полной эмоциональной выхолощенности, иначе в эмоциональной тупости, приводящей к социальной дезадаптации. Так, в XVIII в. в Северной Америке от брака пьяницы рыбака и проститутки образовалась семья Джюков. К 30-м гг. XX в. среди более чем двух тысяч их потомков насчитывалось 55% бродяг, воров, проституток и слабоумных. Статистика подобных семей в России отсутствует, но их наличие и рост их числа – эмпирический факт. И наконец, сегодня распространилось стремление сбывать детей с рук. В редких случаях – родственникам, чаще – на попечение государства, порой детей просто выгоняют из дому, много случаев убийства нежелательного младенца. Все это проявления дезорганизации семьи, отражающей негативные процессы в обществе и государстве.

Итак, в любой семье человек проходит стихийную социализацию, характер и результаты которой определяются ее объективными характеристиками (составом, уровнем образования, социальным статусом, материальными условиями и пр.), ценностными установками (просоциальными, асоциальными, антисоциальными), стилем жизни и взаимоотношений членов семьи.

Что же касается воспитания в семье как относительно социально контролируемой социализации, то его в состоянии осуществлять относительно небольшой процент российских семей (по различным данным разброс очень велик – от 20 до 60%).

Семейное воспитание – Семейное воспитание – более или менее осознанные усилия по возвращению ребенка, принимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша.

Содержание, характер и результаты семейного воспитания зависят от ряда характеристик семьи, в первую очередь от тех личностных ресурсов, которые в ней имеются.

Личностные ресурсы, с одной стороны, определяются составом семьи (наличие обоих родителей или одного из них, сиблингов – братьев и (или) сестер, близких родственников, включенных в семейную жизнь, – бабушек, дедушек, теток, дядей и пр.), а с другой (и главным образом) – такими характеристиками старших членов

семьи, как состояние здоровья, характер, уровень и вид образования, индивидуальные увлечения, вкусы, ценностные ориентации, социальные установки, уровень притязаний и пр.

Одна из важнейших характеристик – отношение старших к младшим и к их воспитанию как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании. Имеющиеся в семье личностные ресурсы могут дополняться в определенные периоды привлечением к воспитанию няни, репетиторов и домашних учителей, гувернеров.

Личностные ресурсы, в частности уровень образования старших членов семьи, их социальный статус, ценностные ориентации, уровень притязаний и т. п., влияют на цели и стиль семейного воспитания.

Цели воспитания в семье могут быть весьма различными по спектру, содержанию и по характеру.

Так, спектр целей семейного воспитания включает в себя привитие младшим гигиенических навыков, бытовых умений, культуры общения, физическое, интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие; культивирование отдельных способностей (в каких-либо видах спорта, искусства, отрасли знания); подготовку к определенной профессии или сфере деятельности.

По содержанию цели могут быть сугубо инструментальными, направленными на достижение конкретных результатов, или дополняться определенными духовно-ценностными составляющими. Характер целей семейного воспитания не обязательно соответствует общественно одобряемым установкам (в семье, например, могут сознательно культивировать индивидуализм, жесткость, нетерпимость и т. п.).

Важнейшей характеристикой семейного воспитания является его *стиль*, т. е. типичные для старших система приемов и характер взаимодействия с младшими. В зависимости от меры его «жесткости-мягкости» стиль может быть определен как авторитарный или демократический с веером промежуточных вариантов.

Авторитарный (властный) стиль характеризуется стремлением старших максимально подчинить своему влиянию младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований, полностью контролировать их поведение, интересы и даже желания. Это достигается с помощью неусыпного контроля за жизнью младших и наказаний.

В ряде семей это проявляется в навязчивом стремлении полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и желания детей, что может вести к острым конфликтам. Немало отцов и матерей, которые фактически рассматривают своих детей как воск или глину, из которых они стремятся «лепить»

личность». Если же ребенок сопротивляется, его наказывают, беспощадно бьют, выколачивая своеволие.

При таком стиле воспитания взаимодействие между старшими и младшими происходит по инициативе старших, младшие проявляют инициативу лишь в случае необходимости получить санкцию на какие-либо действия. Коммуникация направлена преимущественно или исключительно от старших к младшим. Такой стиль, с одной стороны, дисциплинирует младших и формирует у них желательные для старших установки и навыки поведения, с другой — может вызвать у них отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим, протест и агрессию зачастую вместе с апатией и пассивностью.

Демократический стиль характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, привлекать их к решению проблем, поощрять инициативу и самостоятельность. Старшие, устанавливая правила и твердо проводя их в жизнь, не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований, поощряют их обсуждение младшими; в младших ценится как послушание, так и независимость. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля за ними по сравнению с авторитарным стилем воспитания, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание взаимодействия определяется не только старшими, но и в связи с интересами и проблемами младших, которые охотно выступают его инициаторами. Коммуникация имеет двухсторонний характер: и от старших к младшим, и наоборот. Такой стиль способствует воспитанию самостоятельности, ответственности, активности, дружелюбия, терпимости.

В реальности авторитарный и демократический стили воспитания в чистом виде встречаются не так уж часто. Обычно в семьях практикуются компромиссные варианты, которые ближе к одному или другому полюсу. Кроме того, старшие члены семьи могут реализовывать неидентичные друг другу стили (например, отец — более авторитарен, мать — демократична).

Так, есть семьи, в которых мать стремится не столько «формировать» личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добываясь эмоциональной близости, понимания, сочувствия. В то же время целью отца является подготовка ребенка к жизни через тренировку его воли, обучение нужным и полезным умениям (разумеется, согласно его представлениям).

Определенную роль в семейном воспитании играют материальные ресурсы: доход на каждого члена семьи, затраты на воспитание, продуманное питание, наличие у младших персональной территории в жилище (отдельной комнаты, «угла», «своих» стола,

шкафа и пр.), соответствующего гардероба, игр и игрушек, домашней библиотеки, периодических изданий, спортивного инвентаря, аудио- и видеоаппаратуры, компьютера, необходимых для удовлетворения различных интересов предметов (музыкальных инструментов; столярных, слесарных и т. п. наборов; этюдников и пр.).

Домашний очаг Эффективность реализации функций семьи в процессе стихийной социализации человека и в его воспитании зависит во многом от того, удалось ли супругам, а потом им вместе с детьми создать домашний очаг.

Жилище семьи становится домашним очагом в том случае, если ее члены имеют возможность и стремятся удовлетворять в нем потребности в укрытии, поддержке и эмоциональной безопасности, в качественных эмоциональных отношениях, в идентификации с семейными ценностями, т. е. когда семейное жилище становится для человека своеобразной «экологической нишей», в которой он всегда может укрыться от житейских бурь, получить поддержку и где его, безусловно, признают и любят.

Естественно, что основным условием превращения жилища семьи в домашний очаг является доброжелательная атмосфера в семье. Но она, в свою очередь, во многом зависит от некоторых объективных обстоятельств.

Так, исследования эстонского ученого М. Хейдметса показали, что немалую роль играет то, имеет ли каждый член семьи свою «персональную» территорию в жилище, т. е. место, которое он считает своим, что признают другие члены семьи. Это не обязательно может быть отдельная комната, но угол (отгороженный или условно обозначенный), свой стол, свой стул за обеденным столом, свое кресло перед телевизором и т. д. В семьях, где у ребенка (особенно начиная с возраста 9–10 лет) не было в квартире «своего места», т. е. объектов личного контроля, взаимоотношения между родителями и детьми были гораздо конфликтнее, чем в семьях, где дети имели персональную территорию. Более того, наличие «своего места» у членов семьи вело к тому, что в этих семьях чаще наблюдалась их совместная деятельность, а при его отсутствии преобладала индивидуальная. Парадокс лишь кажущийся, ибо возможность по своему желанию «укрыться» в своей нише стимулирует стремление к взаимодействию.

Станет ли жилище домашним очагом – зависит от организации быта семьи: распределения домашних обязанностей, совместного выполнения работ по дому, предпочтения домашней еды внедомашней, разговоров за столом, на кухне и т. п. Немаловажно и то, насколько члены семьи любят и имеют возможность заниматься дома какой-либо деятельностью – шить, вязать, мастерить, читать, слушать музыку и пр., как относятся к занятиям друг друга члены

семьи, любят ли они делать что-либо совместно. Даже общее телесмотрение в одних семьях имеет совместный характер, а в других – фактически индивидуальный.

Наконец, жилище становится домашним очагом и воспринимается таковым тогда, когда, с одной стороны, *жизнь семьи – «закрывающаяся система»*, которую не обсуждают с посторонними, сохраняя интимность семейной жизни и взаимоотношений, а с другой – именно в доме принято встречаться с друзьями, родственниками, отмечать различные праздники, на которые приглашают гостей.

§ 2. СОСЕДСТВО

Семью, домашний очаг, условно говоря, можно рассматривать как первичную территорию социализации человека. Чисто

**О понятии
«соседство»**

«географически» следующей за ними территорией социализации можно считать ближайшее соседское окружение и группы сверстников. Соседство представляет собой некую близко территориально проживающую группу людей (в одном подъезде, в одном доме, в рядом стоящих индивидуальных домах). Эту общность характеризуют межличностные связи, определенное отношение к месту своего проживания (как к «своей» или «ничьей» территории), порой некоторые общие цели и совместная деятельность (забота о порядке и т. п.).

Для взрослых соседство играет ту или иную роль в их жизни в зависимости от типа и размера поселения, социально-культурного статуса и возраста человека.

Для детей соседство – не только среда жизнедеятельности, но и мощный фактор социализации.

**Соседство и
стихийная
социализация**

Дети-дошкольники, младшие школьники и, как правило, младшие подростки довольно интенсивно общаются с соседями-сверстниками. Для них это общение – выход за рамки семьи, освоение новых социальных ролей, приобретение нового социального опыта, ступень адаптации к социуму.

В отношениях с соседями-сверстниками они узнают и усваивают новую лексику, новые, нередко иные по сравнению с семейными нормы, стереотипы и предрассудки. В этом общении они получают представление о жизненных ценностях, стилях жизни, отличных от усвоенных в семье, усваивают нормы и стиль полоролевого поведения. Они приобщаются к определенному пласту культуры, а также к детской субкультуре, обмениваясь с соседями-сверстниками новой информацией, детским (и не только детским) фольклором.

Общаясь с соседями-сверстниками, дети усваивают новые виды позитивных и негативных социальных санкций, познавая в социальной практике, за какие личностные и поведенческие проявления эти санкции применяются обществом сверстников.

Чем старше становится ребенок, тем большую роль в его социализации играют межличностные отношения со сверстниками. Так, пятилетний малыш на предложение матери заменить ему в игре отсутствующих сверстников, решительно ответил: «Мне надо ребенок, а ты не ребенок».

Для детей соседское общение имеет большой объективный и субъективный смысл, ибо дает им чувство принадлежности к обществу сверстников, ощущение своей принятости социумом (который для них в основном ограничен местом непосредственного проживания). Отсутствие сверстников-соседей или сложности во взаимодействии с ними могут отрицательно сказаться на социализации человека в этом возрасте или дать отсроченный отрицательный эффект.

Таким образом, интенсивные соседские связи играют важную социализирующую роль в детстве и отрочестве как позитивного, так, естественно, и негативного характера. Но это – объективный фактор, влияние которого зависит во многом от соотношения с семейным влиянием, а также с влиянием иных жизненных обстоятельств и факторов, социализирующих растущего человека. В частности, большое значение имеет то, в какие группы сверстников входит ребенок, подросток, юноша. В детстве они обычно состоят из соседей, но уже в отрочестве, а в юности тем более, эти группы могут весьма слабо или совсем никак не «пересекаться» с соседскими связями.

Соседство и воспитание

Осуществляя социальное воспитание, педагогам весьма важно знать характер соседского окружения своих воспитанников, особенно когда речь идет о дошкольниках, младших школьниках и подростках.

Знание особенностей соседских отношений воспитанников позволяет педагогам иметь в виду и учитывать позитивные и негативные влияния, которые оказывают на ребят как соседи-сверстники и старшие по возрасту ребята, так и соседи-взрослые.

Принятие в расчет влияния соседства может оказаться полезным для определения необходимости и направления индивидуальной помощи детям и подросткам. Кроме того, учитывая особенности соседства, педагоги определяют необходимость и возможность использовать его позитивные потенции и хотя бы частично нивелировать и компенсировать влияние негативных потенций.

§ 3. ГРУППЫ СВЕРСТНИКОВ

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

Количественные границы группы сверстников – от двух-трех до пяти членов – в дружеских группах, в приятельских – до семи-деяти, в асоциальных и антисоциальных – до двух десятков, а в формальных (в классе, в кружке и т. д.) – до тридцати-сорока членов.

Группы сверстников образуются чаще всего на основании пространственной близости их членов; совпадения индивидуальных интересов; наличия ситуации, угрожающей личному благополучию (в том числе в новом коллективе); наличия формальной организации (класс, отряд скаутов и др.).

В группе складываются межличностные отношения – субъективно переживаемые отношения между ее членами. Они объективно проявляются в характере и способах взаимодействия членов группы, а также в распределении ролей в группе.

Во-первых, выделяется лидер. Ни одной группы, не имеющей лидера, в экспериментальных исследованиях не выявлено. Может быть несколько лидеров: деловой, эмоциональный, интеллектуальный. Другие роли – фаворит лидера, шестерка и др. В группе может быть роль «козла отпущения». Ему достается за все и за всех. Возникает вопрос: почему он остается в группе? Человеку без группы бывает туго, а потом он, как правило, – «внутригрупповой козел», другим группам его трогать не позволяют.

Ну и, наконец, бывает, что в группе существует роль «паршивой овцы». Такого человека никто всерьез не принимает, и его могут даже не защитить, он просто ходит за группой, а его не просто терпят, но и третируют как угодно. Однако неоднократно фиксировалось, что когда такая «паршивая овца» вдруг уходила из группы, последняя распадалась. Аналогичные ситуации фиксировались и с «козлом отпущения», потому что, как это ни странно, но цементировали группу именно эти «козел отпущения» и «паршивая овца» (речь идет о неформальных группах).

Характеристика состава групп сверстников включает такие признаки, как возраст (школьный класс – одновозрастный, стихийные группы – часто разновозрастные), пол (группы младших подростков чаще однополые, а юношей – смешанные), социаль-

ный состав (только школьники, только учащиеся ПТУ, те и другие плюс кто-то еще).

Группы сверстников можно классифицировать по нескольким автономным параметрам (И. С. Кон).

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

По социально-психологическому статусу они делятся на группы принадлежности, в которых человек состоит реально (школьный класс, спортивная секция, клуб или дружеская компания), и референтные группы, к которым человек не принадлежит, но на которые мысленно ориентируется и с мнением которых соотносит свое поведение и самооценку.

По степени стабильности, длительности своего существования группы могут быть постоянными, временными, ситуативными.

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

По типу лидерства и (или) руководства они могут быть демократическими или авторитарными.

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

Социализирующие функции группы сверстников В последние десятилетия группы сверстников стали одним из решающих микрофакторов социализации подрастающих поколений. Их роль значительно возросла по сравнению с предыдущими эпохами, чему способствовал ряд обстоятельств.

Урбанизация ведет к тому, что все большее число детей, подростков, юношей живет в городах, где имеет возможность общаться с большим числом сверстников; это общение, как правило, неподконтрольно взрослым. Превращение большой семьи в малую, рост числа однодетных и неполных семей, дезорганизация семьи повысили необходимость для детей искать общение вне дома как своеобразную компенсацию дефицита эмоциональных контактов в семье. Всеобщее среднее образование, общедоступный источник знаний — средства массовой коммуникации привели к тому, что подрастающие поколения стали более однородными по среднему уровню образованности и вообще культурного развития. На консолидацию подростков и юношей в группах сверстников существ-

венно влияет мода, которая задает эталоны не только одежды и причесок, но и всего стиля жизни.

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

Формализованные группы (класс, учебная группа ПТУ, спортсекция и др.) могут играть весьма различную роль в социализации детей, подростков и юношей в зависимости от содержания жизнедеятельности, характера сложившихся в них взаимоотношений, а также степени значимости для их членов.

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

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

Имея определенную возрастную и социально-культурную специфику, функции группы сверстников в процессе социализации тем не менее универсальны.

Во-первых, *группа приобщает своих членов к культуре данного общества*, научая поведению, соответствующему этнической, религиозной, региональной, социальной принадлежности членов группы.

В процессе общения со сверстниками у ребенка, а особенно у подростка и юноши, складываются определенные взгляды, им усваиваются те или иные нормы и ценности. Это происходит вследствие идентификации (отождествления) себя с группой и некритического восприятия доминирующих в ней взглядов, отношений, норм.

Если группа подвергает сомнению важность или достоверность каких-либо сведений, даже полученных одним из ее членов из компетентного источника, то очень часто он может согласиться с точкой зрения группы. В результате даже сведения, источником которых является учебно-воспитательный процесс и средства массовой коммуникации, воспринимаются и усваиваются ребятами не в «чистом», а в той или иной степени трансформированном виде. Так, по зарубежным данным, независимо от социального происхождения, расы, религии, наличия или отсутствия в школе курса полового воспитания 90% школьников наиболее достоверной информацией о различиях полов и сексуальности считают ту, которая получена ими от друзей. Это тем более существенно, так как сверстники учат сверстников многим нормам жизни и общения, кото-

рые скрывают от них взрослые, компенсируя тем самым «пробелы» в познании жизни.

Во-вторых, в группе сверстников осуществляется научение полоролевому поведению. Это происходит через предъявление образцов поведения, ожидаемых от мальчиков и девочек, юношей и девушек, приличествующих с точки зрения сверстников в том или ином возрасте, а также с помощью негативных санкций по отношению к неодобряемому полоролевому поведению.

В детстве, отрочестве, юности идет интенсивный процесс становления мужественности и женственности как характеристик личности и ее поведения. И становление это во многом зависит от реального общения со сверстниками своего и противоположного пола, от того опыта, который ребята из него выносят. Быть увлеченным, интересоваться лицами другого пола — с одной стороны, в этом раскрывается предвкушение еще не наступившей зрелости. А с другой стороны, к этому побуждают товарищи. Нормы, господствующие в среде старших подростков и старшеклассников, например, предписывают необходимость общения с лицами другого пола, считают его высокопрестижным. Поэтому даже когда семиклассники или десятиклассники и не стремятся к такому общению субъективно, они вынуждены его искать, нередко просто выдумывать его, чтобы «соответствовать». Причем эта тенденция захватывает все более младшие возрастные группы.

Общение со сверстниками своего пола существенно влияет на общение с лицами противоположного пола и оказывается очень важным для психосексуального развития вообще и для эмоционального восприятия сферы сексуальных отношений в частности. Разговоры с приятелями и друзьями (часто довольно грубые) помогают ребенку, подростку, юноше адаптироваться к тем изменениям, которые происходят в его организме и физическом облике, освоить и изжить в определенной мере те волнующие переживания, которые связаны с пробуждающейся сексуальностью. Невозможность выразить свои эмоциональные переживания, связанные с психосексуальным развитием, нередко приводит к тяжелым душевным переживаниям и травмам, особенно в старшем подростковом и раннем юношеском возрастах.

В-третьих, группа сверстников играет важную роль в процессе автономизации детей и особенно подростков и юношей от взрослых вообще и от родительского влияния в частности.

В-четвертых, группа помогает своим членам достичь автономии от общества сверстников и от возрастной субкультуры.

Приятельские и дружеские группы, стремясь соответствовать эталонам общества сверстников в одежде, стиле поведения, в то же время могут тщательно оберегать свою автономию, ограничивая

возможности присоединения к группе другим ребятам и подчеркивая непохожесть своей компании на другие (свои секреты, условные слова, способы времяпрепровождения, маршруты прогулок, особые элементы одежды, свои музыкальные и иные увлечения и т. д.).

Важность этой функции группы сверстников подчеркивает И. С. Кон: «...неокрепшее, диффузное “Я” нуждается в сильном “МЫ”, которое, в свою очередь, утверждается в противоположность каким-то “ОНИ”».

В-пятых, группа сверстников создает благоприятные или неблагоприятные условия, стимулирует или тормозит решение детьми, подростками, юношами возрастных задач – развития самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения, – определяет содержательную сторону решений этих задач.

Отношения в группе играют большую роль в формировании образа «Я» ребенка, подростка, юноши. Если младший школьник, соотнося себя со сверстниками, отчасти еще ориентируется на те оценки, которые дает ему и его товарищам учитель, то подросток в первую очередь соотносит себя с группой сверстников, учитывая то, насколько ее члены одобряют или не одобряют какие-либо его свойства, проявляющиеся в делах, поступках. Старшеклассники же познают себя, главным образом исходя из отношения к себе приятелей, друзей, а также сравнивая себя с лидерами (даже неприятными им) или с признанными «эталоном» в группе (эрудитами, спортсменами и др.).

Влияние группы на самоопределение может проявляться по-разному. Так, член группы, встречая понимание со стороны приятелей, друзей, может укрепляться в своих интересах, склонностях. Обогащая друг друга различными сведениями, члены группы могут дать толчок для возникновения у одного из них интереса к той сфере, которая раньше не привлекала его внимания. Но в то же время общение в группе может разрушать, гасить, уродовать уже имеющиеся у ребят интересы, склонности.

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

Сущностно – потому что в компании сверстников он ощущает себя равным, принятым, а стало быть, ценным. Это крайне важное ощущение, без которого трудно расставаться с детством, рвать эмоциональную пуповину, связывающую с родителями. Оно, это ощущение, позволяет считать себя на каждом возрастном этапе «уже выросшим».

В то же время в группах сверстников идет и внешняя реализация себя, она проявляется в стремлении быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения. Уже младшего подростка начи-

нает одолевать смутное беспокойство: «Такой ли я, как все?». Чем старше он становится, тем неотвязнее это сомнение. Наличие компании помогает убедиться в том, что с этим все в порядке. (Другое дело, что уже в старшем подростковом возрасте параллельно возникает другое беспокойство: «Неужели я такой, как все?».)

В-шестых, группа представляет собой специфическую социальную организацию, которая воспринимается ее членами как «экологическая ниша» (в этой функции как бы суммируются все предыдущие, но в новом качестве).

В неформальных группах не требуется соблюдать правила поведения, необходимые в отношениях со взрослыми, в них можно быть самим собой (так, во всяком случае, считается). На самом деле это не совсем так, а нередко и совсем не так: в этих группах тоже надо придерживаться определенных норм, нередко еще более жестких, чем в общении со взрослыми.

Само наличие группы помогает ощутить свою нужность кому-то, уверенность в себе и в своих силах. Группа – источник высокого самоуважения, ибо от нее ждут (и часто получают) высокую оценку своих качеств, поступков, личности в целом, что намного важнее оценок всех остальных людей. Тот, кто не имеет приятелей, хотя бы иллюзии дружеской компании, ощущает свою жизнь неполной, себя – неудачником, свои возможности – нереализованными.

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

Группы сверстников и воспитание

Педагогам необходимо знать основные характеристики группы сверстников, в силу, как минимум, трех обстоятельств.

Во-первых, социальное воспитание осуществляется в воспитательных организациях, которые состоят из первичных коллективов – класса в школе, отряда в лагере, группы в ПТУ, кружка или секции в клубе и т. д. Коллектив представляет собой формализованную группу сверстников. Эффективно работать с коллективом можно только учитывая и используя свойственные группе характеристики.

Во-вторых, в каждом коллективе образуются неформальные приятельские и дружеские группы. Знать их, учитывать их особенности (состав, лидеров, направленность и др.) педагогам важно как для того, чтобы использовать эти особенности, организуя быт и жизнедеятельность коллектива и воспитательной организации, так и для того, чтобы в процессе социального воспитания пытаться

влиять на те или иные группы, на положение тех или иных воспитанников в системе межличностных отношений коллектива.

В-третьих, эффективное социальное воспитание возможно лишь в том случае, если педагоги имеют представление о тех группах, в которые входят их воспитанники за пределами воспитательной организации, учитывают их особенности и при необходимости стремятся в некоторой степени влиять на эти группы. Если же речь идет об асоциальных и антисоциальных группах, то перед педагогом встает задача, как минимум, помочь своему воспитаннику выйти из подобной группы, помочь ему найти позитивную группу приятелей или друзей.

§ 4. РЕЛИГИОЗНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕЛИГИОЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Религия как один из социальных институтов традиционно играла большую роль в жизни различных обществ. В социализации человека религия и религиозные организации (общности верующих при молитвенных центрах) были важнейшим – после семьи – фактором.

Социализирующие функции религиозных организаций

В процессе секуляризации, т.е. освобождения общества от влияния религии, значение религии падало и в жизни общества, и в социализации. Тем не менее в современном мире ее роль, во-первых, остается важной, во-вторых, она различна в зависимости от страны и конфессии (вероисповедания), в-третьих, в ряде стран ее влияние стало опять расти.

Все эти процессы хорошо видны на примере России, где представлены все четыре великие мировые религии – христианство, мусульманство, буддизм, иудаизм – и многие их разновидности (всего – более шестидесяти вероисповеданий различного направления).

Социализирующее влияние религиозных организаций испытывают на себе как верующие, так и члены их семей. Кроме того, различные конфессии ведут активную работу по привлечению в свои ряды новых верующих.

Социализация в религиозных организациях осуществляется под воздействием практически всех механизмов социализации. Другое дело, что в зависимости от конфессии, к которой принадлежит та или иная организация, роль механизмов и их соотношение различны. Так, в приходах русской православной церкви ведущими механизмами можно считать традиционный и институциональный. В ряде сектантских организаций – институциональный и стилизованный, а в организациях ряда восточных конфессий – институциональный и рефлексивный.

В процессе социализации верующих религиозные организации реализуют ряд функций.

Ценностно-ориентационная функция религиозных организаций проявляется в том, что они предлагают своим членам и стремятся сформировать у них определенную систему верований (веру в Бога, бессмертие души и др.), позитивное отношение к религиозным ценностям и нормам. Это осуществляется как в процессе культовых действий (богослужения в храме, молитвы и др.), так и в различных формах религиозного просвещения.

Регулятивная функция проявляется в том, что религиозные организации культивируют среди своих членов поведение, соответствующее религиозным нормам. Это осуществляется в процессе коллективных культовых действий и всей жизнедеятельности организаций, а также через различные формы контроля (в одних конфессиях более, в других – менее жесткого) за соответствием жизни верующих религиозным нормам.

Коммуникативная функция реализуется в создании условий для общения верующих, в определенных формах его организации, а также в культивировании норм общения, соответствующих вероучительным принципам конкретной религии.

Милосердная функция религиозных организаций реализуется в многообразных сферах и формах деятельности милосердия и благотворительности как в рамках самих организаций, так и за их пределами, благодаря чему члены организации приобретают специфический опыт.

Компенсаторная (утешительная) функция проявляется в гармонизации духовного мира верующих, в помощи им в осознании своих проблем и в духовной защите от мирских потрясений и неприятностей.

И наконец, *воспитательная* функция – религиозное воспитание человека.

Религиозное воспитание В процессе *религиозного воспитания верующих индивидам и группам целенаправленно и планомерно внушаются (индоктринируются) мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующие вероучительным принципам определенной конфессии (вероисповедания).*

Религиозное воспитание осуществляется священнослужителями; верующими агентами социализации (родителями, родственниками, знакомыми, членами религиозной общины и пр.); педагогами конфессиональных учебных заведений (как основных – средних школ, колледжей и пр., так и дополнительных – воскресных школ, кружков и др.), в ряде стран – преподавателями религии в светских учебных заведениях; различными объединениями, в том числе детскими

и юношескими, действующими при религиозных организациях или под их влиянием; рядом светских детских и юношеских организаций (например, скаутов); средствами массовой коммуникации, находящимися под контролем религиозных организаций; культурным наследием (литературой, искусством, философией и пр.).

В основе религиозного воспитания лежит феномен удвоения мира и его сакрализации (от лат. *sacrum* – священный), т. е. надделения явлений окружающей действительности и личностного начала человека священным содержанием, придания особого смысла обыденным мирским процедурам через их обрядовое освящение.

Выделяют два уровня религиозного воспитания – рациональный и мистический (Г. В. Складорова).

Рациональный уровень включает в себя три основных компонента – информационный, нравственный и деятельностный, содержание которых имеет конфессиональную специфику. Так, в православии информационный компонент – это тот объем знаний, который воспитуемые получают по истории церкви, богословия, догматике, священной истории; нравственный – научение воспитуемых преломлению собственного опыта через требования христианской морали; деятельностный – участие в богослужениях, церковное творчество, дела милосердия.

Мистический уровень тесно связан с рациональным, и его можно охарактеризовать лишь настолько, насколько он в нем проявляется. Мистический уровень в значительно большей степени, чем рациональный, имеет специфику в различных конфессиях. Например, мистический уровень православного воспитания определяют следующие моменты – подготовка и участие в церковных таинствах, домашняя молитва, воспитание чувства благоговения и почитания святых.

В процессе религиозного воспитания используются различные формы, многие из которых аналогичны по внешним признакам формам социального воспитания (урочная система, семинары, лекции и пр., клубы для различных групп верующих, праздничные мероприятия, любительские хоры, оркестры, экскурсии и т. д.), но приобретают сакральный смысл, наполняясь специфическим для религиозного воспитания содержанием.

Многообразны средства религиозного воспитания, которые определяются конфессиональными особенностями. Так, в христианских конфессиях таковыми являются: церковное богослужение, приобщающее верующих к церковной жизни, к таинству общения с Богом; проповедь, сообщающая важнейшие положения верования и побуждающая к соответствующему поведению; молитва, помогающая научиться вырабатывать нужный душевный настрой;

исповедь, которая приучает к самоанализу и к мысли о неотвратимости наказания за грех (проступки); пост, помогающий обуздать плоть, смирать гордыню, вырабатывать стойкость; епитимья – наказание, способствующее укреплению в вере и соблюдению норм отношений и поведения.

В процессе и в результате религиозного воспитания у верующих формируются специфические для той или иной конфессии ценностно-нормативная система, особенности мышления и поведения, стиль жизни, а в целом – стратегии адаптации и обособления в социуме.

§ 5. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Воспитательные организации – одна из разновидностей социальных организаций, в которых наличествуют фиксированное членство, а также системы власти, социальных ролей и формальных позитивных и негативных санкций.

**О понятии
«воспитательная
организация»**

Воспитательные организации – специально создаваемые государственные и негосударственные организации, основной задачей которых является социальное воспитание определенных возрастных групп населения.

Воспитательные организации могут быть охарактеризованы по ряду относительно автономных параметров.

По принципу вхождения человека в воспитательную организацию можно выделить обязательные (школы), добровольные (клубы, детские и юношеские объединения и др.), принудительные (специальные учреждения для детей с антисоциальным поведением, психическими и иными аномалиями).

По юридическому статусу воспитательные организации могут быть государственными, общественными, коммерческими, конфессиональными, частными.

По ведомственной принадлежности – это организации Министерства образования, других министерств (здравоохранения, обороны, труда и социальной защиты и т. д.), профсоюзов, спортивных союзов; по уровню подчиненности – федеральные, региональные, муниципальные.

По степени открытости-закрытости: открытые (школы), интернатные, закрытые (специальные учреждения).

По длительности функционирования – постоянные и временные (например, функционирующие во время каникул).

По половозрастному составу: однополые, разновозрастные, разнополые, разновозрастные.

У всех воспитательных организаций общая задача — воспитание человека, но решается она каждой из них несколько по-разному, и роль их не только не одинакова, но и не равна.

Через систему воспитательных организаций общество и государство стремятся обеспечить равные возможности, с одной стороны, для воспитания всего подрастающего поколения, а с другой стороны — для реализации каждым своих позитивных потребностей, способностей и интересов.

Функции воспитательных организаций в процессе социализации

В процессе социализации детей, подростков, юношей воспитательные организации играют двоякую роль.

С одной стороны, именно в них осуществляется социальное воспитание как относительно социально контролируемая социализация. С другой стороны, они, как всякие человеческие общности, влияют на своих членов стихийно в процессе взаимодействия членов организации. И это влияние по своему характеру не совпадает с ценностями и нормами, культивируемыми в процессе социального воспитания.

Основными функциями воспитательных организаций в процессе социализации можно считать следующие: приобщение человека к культуре общества; создание условий для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации; автономизация подрастающих поколений от взрослых; дифференциация воспитуемых в соответствии с их личностными ресурсами применительно к реальной социально-профессиональной структуре общества.

В процессе стихийной социализации воспитательная организация как всякая социально-психологическая общность влияет на входящих в нее людей в ходе реальной практики взаимодействия ее членов, которая по своему содержанию, стилю и характеру не идентична, а порой существенно расходится с декларируемыми устремлениями воспитателей. Знания и опыт реальной жизни, которые при этом стихийно получают воспитуемые, в большой своей части оказываются «непрактичными» для взаимодействия в воспитательной организации с точки зрения ее основной функции — воспитания, но помогают адаптироваться в жизни общества.

На процесс самоизменения своих членов воспитательная организация влияет в зависимости от ее быта, содержания и форм организации жизнедеятельности и взаимодействия, которые создают более или менее благоприятные возможности для развития человека, удовлетворения им своих позитивных потребностей, способностей и интересов. В то же время практика реальной жизни организации влияет на вектор самоизменения (просоциальный, асоциальный, антисоциальный).

В относительно социально контролируемой социализации воспитательные организации играют ведущую роль, ибо именно в них человек в большей или меньшей мере приобретает институционализованные знания, нормы, опыт, т. е. именно в них осуществляется социальное воспитание.

Социальное воспитание

Социальное воспитание можно рассматривать как процесс относительно социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет.

Иными словами, *социальное воспитание* представляет собой *взрачивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации.*

Эти условия создаются в ходе взаимодействия индивидуальных и групповых (коллективов) субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия процессах: организации социального опыта детей, подростков, юношей, их образования и индивидуальной помощи им.

Организация социального опыта осуществляется через организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов); организацию взаимодействия членов организации, а также обучение ему; стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы.

Социальный опыт – в широком смысле – единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, норм и стереотипов поведения, интериоризированных ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, опыт взаимодействия с людьми, опыт адаптации и обособления, а также самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т. е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования.

Индивидуальная помощь реализуется в процессе: содействия человеку в решении проблем; создания специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций для его позитивного самораскрытия, а также повышения статуса, самоуважения и т. д.; стимулирования саморазвития.

Индивидуальная помощь – это сознательная попытка содействовать человеку в приобретении знаний, установок и навыков,

необходимых для удовлетворения своих позитивных потребностей и интересов и удовлетворения аналогичных потребностей других людей; в осознании человеком своих ценностей, установок и умений; в развитии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим, к социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму; в выработке стратегий адаптации и обособления в социуме.

Естественно, что мера систематичности, интенсивности, характер, содержание, формы и способы организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи непосредственно зависят от возраста и пола воспитуемых, а также в определенной мере от их этноконфессиональной и социально-культурной принадлежности.

Естественно также, что в различных типах воспитательных организаций и в конкретных организациях объем и соотношение отдельных составляющих (организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи) существенно различны. Различия зависят как от типа организации, так и главным образом от ценностных устремлений, установок и имплицитных концепций воспитания, которые реализуют в своей деятельности работающие в них педагоги. Последнее, в частности, определяет то, какое взаимодействие реализуется в воспитательной организации.

Взаимодействие в процессе социального воспитания представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет избирательный характер. Такое взаимодействие в значительной мере социально дифференцировано, индивидуализировано и вариативно, поскольку конкретные участники взаимодействия, являясь членами определенных этнических, социальных и социально-психологических групп, более или менее осознанно и целенаправленно реализуют во взаимоотношениях друг с другом тот тип социального поведения, который одобряется в этих группах и имеет свою специфику.

В целом взаимодействие – диалог воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой, содержание, характер и воспитательная эффективность которого определяются тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются.

Осуществляемое в процессе взаимодействия социальное воспитание создает более или менее благоприятные условия и возможности для овладения человеком позитивными социальными, духовными и эмоциональными ценностями, а также для его самопозна-

ния, самоопределения, самореализации, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

Коллектив

Организационно социальное воспитание осуществляется в воспитательной организации

через коллективы.

В наиболее общем виде коллектив можно определить как формализованную контактную группу людей, функционирующую в рамках той или иной организации.

В воспитательной организации создаются первичные коллективы (классы, кружки, секции, клубы и т. п.), совокупность которых образует вторичный коллектив, охватывающий всех членов организации.

Коллектив функционирует в определенной среде в ряду и во взаимодействии с другими объединениями, в которые входят его члены, что определяет его открытость по отношению к окружающей действительности.

В то же время коллектив, будучи организационно оформленной общностью людей, в определенной мере функционирует независимо от окружающей среды, что делает его относительно автономным.

Коллектив как автономная система обладает комплексом тех или иных норм и ценностей. По источникам, учитывая, что коллектив в то же время является открытой системой, они разделяются на три слоя. Первый – нормы и ценности, одобряемые и культивируемые обществом, которые целенаправленно вносятся в коллектив его руководителями. Второй – нормы и ценности, специфические для общества, социальных, профессиональных, возрастных групп, не совпадающие с первыми. Третий – нормы и ценности, носителями которых являются дети, подростки, юноши, входящие в коллектив.

В процессе функционирования коллектива все три слоя норм и ценностей превращаются в своеобразный сплав, характеризующий поле его интеллектуально-морального напряжения (термин А. Т. Куракина). Это поле, специфическое для конкретного коллектива, определяет его автономность и влияние на своих членов. Поле интеллектуально-морального напряжения коллектива не однородный сплав. Оно распадается, как минимум, на два сектора. Один – ценности и нормы, обязательные для всех членов коллектива, которые регламентируют коллективно значимое поведение личности. Другой – те нормы и ценности, которые, в принципе не противореча первым, предоставляют отдельным микрогруппам и членам коллектива возможности для некоторой самобытности в поведении. Характер норм и ценностей определяет направленность влияния коллектива на те или иные аспекты развития и духовно-ценностной ориентации личности.

В любом коллективе складываются две структуры отношений — формализованная и неформализованная.

Формализованная структура коллектива создается его руководителями для того, чтобы организационно оформить коллектив и сделать его способным решать стоящие перед ним задачи. Формализованная структура отражает деловые отношения между всеми членами коллектива и отношения управления, которые складываются между руководителями, функционерами органов самоуправления и остальными членами коллектива.

Неформализованная структура коллектива отражает неофициальные отношения его членов и имеет два слоя: межличностные отношения всех членов коллектива и сетку избирательных отношений приятельства и дружбы.

Характер отношений в коллективе определяется полем интеллектуально-морального напряжения и в чистом виде может быть гуманистическим, просоциальным, асоциальным, а на практике обычно представляет собой различные их сочетания в различных соотношениях. Отношения, складывающиеся в коллективе, существенно влияют на возможности развития и духовно-ценностной ориентации его членов.

Жизнедеятельность коллектива можно рассматривать как процесс проигрывания его членами определенной социальной роли. При этом надо различать два аспекта в проигрывании роли: социальный и психологический.

Социальный аспект включает в себя те ролевые ожидания и предписания, которые диктуются содержанием и формами организации жизнедеятельности коллектива и несоблюдение которых ведет к социальным последствиям (негативным санкциям). Психологический аспект — это субъективная трактовка членом коллектива своей роли, которая может не совпадать с социальными ожиданиями и предписаниями. Это несовпадение, если оно проявляется в жизнедеятельности, может вызвать негативные санкции, а если не проявляется, может вести к внутреннему напряжению, фрустрации. В оптимальном варианте это несовпадение становится основой импровизационности в исполнении роли, проявления творческой индивидуальности человека (человек находит нетривиальные способы исполнения роли члена коллектива, т. е. проявляет креативность).

Жизнедеятельность коллектива, будучи процессом проигрывания социальной роли его членами, становится базой накопления ими социального опыта, ареной самореализации и самоутверждения, т. е. создает возможности для становления человека.

Известный отечественный педагог Е. А. Аркин писал: «...когда ребенок погружается в поток коллективной жизни, тогда всплы-

вают такие стороны детской индивидуальности, которые при всевозможных других условиях не могут проявиться или быть обнаружены. В коллективе, достойном своего имени, ребенок не растворяется, а, наоборот, находит условия для выявления и расцвета своих лучших сторон».

§ 6. КОНТРАКУЛЬТУРНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ДИССОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Контракультурные организации (криминальные и тоталитарные – политические и квазикультурные) – объединения людей, совместно реализующих интересы, программы, цели, социально-культурные установки, противостоящие фундаментальным принципам, ценностям и правилам общества.

Контракультурные организации появились довольно давно. Во второй половине XX в. значительно выросло их многообразие и количество. В современном российском обществе существует множество квазикультурных сект и криминальных объединений, а в последнее десятилетие растет число и политических тоталитарных организаций. Поскольку в состав контракультурных организаций входит много подростков и юношей, а ряд организаций исключительно молодежные, постольку их необходимо рассматривать наряду с другими микрофакторами социализации подрастающих поколений.

Контракультурные организации обладают признаками, общими для любой организации. Однако ценностно-содержательные характеристики этих признаков, во-первых, существенно отличаются от собственных просоциальным организациям, а во-вторых, специфичны в различных видах и типах контракультурных организаций.

Любая контракультурная организация образуется на основе определенного принципа обособления. Принцип обособления (Я. Щепаньский) – это то, что отличает организацию от других общностей (преступная деятельность, политический экстремизм, поклонению «идолу» и т. д.). Принцип обособления – основа возникновения солидарности, чувства «мы». Он позволяет рассматривать людей, не входящих в организацию, как «чужих», как «они». Принцип обособления определяет содержание жизнедеятельности организации, ее субкультуру, а также критерии приема в нее новых членов.

Контракультурная организация обладает жестко фиксированным членством и жесткой иерархической структурой руководства – подчинения. Обычно во главе организации стоит харизматический лидер, т. е. человек, отличающийся притягательной силой для

членов организации и обладающий вследствие этого непререкаемым авторитетом.

Сложившиеся в организации иерархические группы (страты) фиксируются с помощью различных стратификационно-маркирующих элементов: специальных наименований каждой страты, привилегиями в чем-либо или ограничениями и запретами на что-либо, элементами внешнего оформления – одеждой, прическами, макияжем, татуировками и пр.

Жизнедеятельность контркультурной организации и каждого ее члена определяется и регулируется соответствующими ее характеру (криминальному, экстремистскому, квазикультурному) нормами, регулирующими отношения внутри группы и отношение и поведение по отношению к «они»; образцами взаимодействия и поведения; системой социального контроля – клятвами и проклятиями, способами стимулирования – вознаграждения, принуждения и наказания.

Контркультурные организации имеют определенные центры объединения. Обычно – это помещения, в которых собираются их члены, как принадлежащие организации, так и «персонализированные» ими (кафе, клубы, спортивные залы и пр., которые стали местами их постоянных встреч). Как правило, подобные организации имеют определенную атрибутику: от клочек и татуировок до формы и знамен, а также нередко они обладают каким-либо имуществом (у некоторых оно может быть довольно значительным).

В организации складывается и формируется система коммуникаций, образующих каналы организационных и иных связей, которые обеспечивают прохождение информации, необходимой для реализации целей организации и ее жизнедеятельности в целом.

В зависимости от характера организации ее субкультура включает в себя специфические элементы. Одним из них может быть отношение членов организации к своему здоровью: от строгого режима жизни и питания, занятий спортом («накачка мышц» и пр.) до самоистощения вплоть до саморазрушения (минимум сна, минимум пищи и пр.). В одних организациях наркотики и алкоголь используются как средства подавления и сплочения их членов, а в других существует полный запрет на их употребление. В одних организациях культивируются сексуально-эротические ценности, порнография, промискуитет (беспорядочные половые связи), в других – пропагандируется и реализуется аскетизм, ограничения и запреты в сфере сексуальных отношений. В некоторых организациях существует особое отношение к семье – ограничение и даже запрет на родственные контакты, отказ от семьи и имущества в пользу организации.

Для контркультурных организаций характерна высокая степень интеграции их членов, что выражается в высокой степени усвоения ими целей, норм и субкультуры организации.

В подобных организациях практически невозможно обособление человека, ибо автономия в ее рамках либо невозможна, либо минимальна, либо иллюзорна, ибо у человека отсутствует диапазон свободы в выборе конкретных форм поведения, норм и ценностей, либо этот диапазон минимален, а чаще просто иллюзорен.

Вследствие этого социализация членов организации идет лишь как их адаптация к контркультурным ценностям и установкам, т. е. имеет явный субъект-объектный характер, что особенно явно прослеживается в диссоциальном воспитании, которое осуществляется в контркультурных организациях.

Диссоциальное воспитание (лат. dis – приставка, сообщающая понятию противоположный смысл) – целенаправленное формирование антисоциальных сознания и поведения у членов контркультурных (криминальных и тоталитарных – политических и квазикультовых) организаций (сообществ).

Как и любой вид воспитания диссоциальное воспитание имеет специфические задачи, цели, содержание и средства.

Задача диссоциального воспитания – привлечение и подготовка кадров, необходимых для функционирования криминальных и тоталитарных групп и организаций.

Цели диссоциального воспитания зависят от характера тех групп и организаций, в которых оно реализуется. Но в любой из них воспитание имеет целью добиться абсолютного подчинения членов организации лидеру, усвоения ими соответствующих норм и ценностей и некритической реализации их в повседневной жизни.

В диссоциальном воспитании человек рассматривается не как личность (самосознательный ответственный субъект), а как индивид (т. е. как представитель биологического рода или социальной группы), как объект воздействия лидеров. Взаимодействие же членов организации с лидерами имеет сугубо инструментально-деятельностный характер (например, в ходе криминальных или экстремистских – в политических тоталитарных организациях – действий).

Диссоциальное воспитание осуществляется с помощью определенного набора средств, важнейшими из которых можно считать следующие.

В о - п е р в ы х, основной род занятий группы или организации (криминальный, квазикультовый, экстремистский).

В о - в т о р ы х, авторитарный (самовластный) стиль руководства, предполагающий единоличное управление лидером жизнедеятельностью группы или организации, беспрекословное подчи-

нение рядовых членов лидеру, жесткий контроль за жизнью и поведением каждого, использование широкого набора негативных санкций (включая физическое насилие, а в криминальных и некоторых тоталитарных группах – физическое уничтожение) по отношению к нарушителям норм и приказов.

Реализация авторитарного стиля руководства ведет к тому, что первоначально складывающиеся отношения «лидер–ведомый», «учитель–ученик» превращаются в отношения «господин–раб», т. е. к полному подавлению членов группы или организации.

В-третьих, характер основного рода занятий, ценности и нормы, внедряемые в группе или организации, формируют специфическую для нее субкультуру (жаргон, способы свободного времяпрепровождения, эстетические пристрастия – одежда, прическа, тату, пирсинг и др., стиль взаимоотношений внутри группы и взаимодействия вне группы, фольклор), которая становится эффективным средством диссоциального воспитания.

Процесс диссоциального воспитания в общем виде включает ряд этапов.

Первый – возникновение у человека образа организации, привлекательного для него в силу половозрастных, социально-культурных или индивидуальных особенностей, желания войти в нее и получить в ней признание.

Например, криминальная или экстремистская деятельность привлекает подростков в силу их возрастных особенностей своей необычностью, рискованностью, возможностью компенсировать ущербность, самоутвердиться. Квазикультурные организации привлекают, как правило, людей неустроенных, одиноких, потерявших или ищущих смысл жизни, и т. д.

Второй – включение человека в жизнедеятельность организации, узнавание и освоение им ее норм, ценностей, стиля взаимоотношений.

Третий – удовлетворение определенных потребностей человека в антисоциальных формах, трансформация ряда потребностей в антисоциальные.

Например, установка на криминальные действия первоначально складывается под влиянием потребности в престиже, признании, самоутверждении. При неоднократных совершении подобных действий эта установка закрепляется, приводит к изменению мотивации, формированию самостоятельной потребности в криминальных формах поведения.

Четвертый – закрепление антисоциальных действий до уровня неконтролируемых сознанием автоматизмов, что свидетельствует о возникновении фиксированных антисоциальных установок (Т. Ш. Ангуладзе, Н. Г. Маградзе), которые и определяют

поведение членов контркультурных (криминальных и тоталитарных организаций).

§ 7. МИКРОСОЦИУМ

Определить границы микросоциума не всегда просто. В сельских поселениях, в поселках, в малых городах эти границы, как правило, совпадают с границами конкретного поселения. В средних и крупных городах определение границ микросоциума проблематично. Микросоциум можно ограничивать двором (если речь идет о микросоциуме маленьких детей); кварталом (для младших школьников), микрорайоном (для более старших возрастных групп).

Условно микросоциум – это конкретное сельское поселение, поселок или малый город, а в средних и более крупных городах – микрорайон. *Микросоциум – это действующая на определенной территории общность, включающая в себя семью, соседство, группы сверстников, различные общественные, государственные, религиозные, частные и воспитательные организации, а также различные неформальные группы жителей.*

Влияние микросоциума на процесс социализации детей, подростков, юношей зависит от объективных характеристик микросоциума и субъективных характеристик самого человека.

Характеристики микросоциума

Микросоциум обладает рядом характеристик. *Пространственные характеристики* конкретного микросоциума: в городе тот или иной микрорайон может располагаться в центре, на окраине, в средней зоне и по-разному быть связанным с другими частями города; село или поселок могут быть более или менее изолированными и отдаленными от других поселений.

С пространственными тесно связаны *архитектурно-планировочные* особенности микросоциума: в селе или поселке – компактная или разбросанная застройка; в городе – микросоциум с исторически сложившейся или индустриальной застройкой, соотношение малозэтажной и высотной застройки, открытость–замкнутость придомовых пространств, наличие, количество и качество малых архитектурных форм и т. д.

От всех этих характеристик зависит *функциональная* структура пространства микросоциума: наличие или отсутствие мест для игр детей и подростков, возможностей для времяпрепровождения больших групп и т. д.

Немаловажной характеристикой микросоциума следует считать *демографическую*, т. е. состав его жителей: их этническая

принадлежность, однородность или неоднородность; социально-профессиональный состав и степень его дифференцированности; особенности половозрастного состава (может иметь место преобладание женского или мужского населения, большое число пенсионеров или их почти полное отсутствие и т. д.); состав семей.

С точки зрения тех возможностей, которые имеются в микросоциуме для социализации детей, подростков, юношей, важную роль играет его *культурно-рекреационная инфраструктура* – наличие и качество работы учебно-воспитательных учреждений, кино-театров, клубов, спортзалов, стадионов, бассейнов, музеев, театров, библиотек; наличие местных средств информации и т. п.

Микросоциум и стихийная социализация

Важнейшей характеристикой микросоциума с точки зрения направленности его влияния на социализацию является сложившийся в нем *социально-психологический климат*, который во многом есть результат взаимодействия всех предыдущих характеристик микросоциума.

Микроклимат определяется уровнем образования жителей, соотношением количества жителей с просоциальным, асоциальным и антисоциальным стилями жизни, наличием криминогенных семей и групп, криминальных структур, качеством работы воспитательных, культурных, спортивных и других организаций.

Эффективность и мера влияния микросоциума на социализацию конкретного человека зависит от степени его включенности в жизнь микросоциума. А здесь имеются весьма существенные различия. В деревне, поселке, малом городе практически все население в высокой степени включено в жизнь микросоциума. В среднем и крупном городе степень включенности имеет возрастные и социально-культурные различия. Если дети и подростки основную часть жизни проводят в микросоциуме, то в ранней юности происходит дифференциация. Микросоциум остается значимой сферой жизни для менее образованной части молодежи, а более образованная в его жизни практически не участвует. Соответственно и его влияние на эти группы различается весьма существенно.

Мера благоприятности того или иного микросоциума для социализации детей, подростков, юношей определяется рядом обстоятельств. Во-первых, уровнем стресса, зависящим от шума, загрязненности, перенаселенности, перенасыщенности среды проживания различными импульсами. Во-вторых, от возможностей для удовлетворения человеком потребностей, что создает или не создает у него чувство удовлетворенности. В-третьих, от того, какие возможности есть в микросоциуме для решения возрастных задач личностного, социального, интеллектуального, культурного, физического развития подрастающих поколений.

Воспитательное пространство – понятие, введенное Л. И. Новиковой и А. Т. Куракиным.

Создание воспитательного пространства в микросоциуме Воспитательное пространство микросоциума не возникает спонтанно, а является следствием специальной организаторской работы по его проектированию и «выращиванию», которую могут осуществлять органы самоуправления, если таковые имеются, социальные педагоги и работники, инициативные группы жителей, представители муниципальных органов власти и управления.

Воспитательное пространство микросоциума включает в себя систему взаимосвязанных воспитательных, культурно-просветительных, общественных и иных организаций, местных средств массовой коммуникации (кабельное телевидение, местные радиостанции и газеты), специалистов различного профиля (социальные педагоги и работники, психологи, медики и др.).

Все эти компоненты воспитательного пространства дополняют друг друга в процессе оказания помощи в позитивном социальном функционировании и в личностном развитии проживающих в микросоциуме индивидов, семей и различных реальных и номинальных групп населения.

Воспитательное пространство характеризуется вариативностью (И. В. Кулешова и Л. И. Новикова). Имеется в виду то, что оно может создаваться, с одной стороны, как некое целостное системное образование, а с другой – складываться в процессе интеграции воспитательного потенциала вокруг и под влиянием определенных «центров кристаллизации».

В частности, там, где это возможно, «надо интегрировать воспитательные возможности среды и школы на базе самой школы». Могут быть и другие варианты. Так, «центрами кристаллизации» воспитательного пространства могут стать внешкольные и культурно-просветительные учреждения, спортивные, досуговые и оздоровительные центры. В ряде случаев воспитательное пространство микросоциума создается благодаря усилиям детских и юношеских самодельных организаций, а также религиозных организаций.

В ряде случаев центрами кристаллизации воспитательного пространства становятся инициативные группы жителей, озабоченных состоянием своей среды обитания. Они могут самоорганизоваться именно для достижения этой цели. Но возможен и вариант, когда различные семейные клубы, клубы по интересам, группы взаимопомощи и прочие самодельные объединения жителей расширяют зону своего влияния, постепенно пытаются воздействовать на весь микросоциум для его оздоровления и превращения в благоприятную среду обитания.

Однако наиболее реальным созданием воспитательного пространства становится в том случае, если в микросоциуме существует определенный орган — *социально-педагогическая служба*, которая имеет свой бюджет, штатных работников различного профиля (социальных педагогов и работников, психологов, медиков, юристов и др.) и создает при себе корпус волонтеров из числа местных жителей. Служба реализует целый комплекс функций, что делает работу по созданию воспитательного пространства целенаправленной, планомерной и системной. В идеале функции социально-педагогической службы микросоциума включают в себя:

диагностику ситуации в микросоциуме, определение по ее результатам экстренных и среднесрочных необходимых действий;

интеграцию воспитательных возможностей микросоциума (материальных, кадровых, содержательных);

развитие и создание культурно-досуговой инфраструктуры;

стимулирование, поддержку и развитие детских, молодежных и взрослых инициатив по созданию различных клубных объединений и самостоятельных организаций;

улучшение экологической ситуации, создание и развитие условий для массовых занятий спортом; адресную заботу о физическом развитии, питании, медицинском обслуживании и здоровом образе жизни детей, подростков и юношей;

оказание психолого-педагогической, юридической, медико-психологической помощи нуждающимся в ней;

психолого-педагогическую помощь в профессиональной ориентации, адресную помощь в приобретении и изменении профессии, в трудоустройстве, в постановке на учет на бирже труда;

работу с социально уязвимыми и криминогенными семьями, социально-психологическую и медицинскую помощь проблемным, неполным семьям, заботу о детях из подобных семей;

профилактику и помощь в преодолении конфликтов в микросоциуме;

выявление старших, дурно влияющих на младших, адресную работу с ними; профилактику и коррекцию противоправного и саморазрушительного поведения;

социально-психологическую реабилитацию социально уязвимых жителей, а также отбывших наказание.

Эффективность воспитания и позитивность социализации в целом отчасти зависят от того, удастся или нет создать воспитательное пространство, и от того, сколь эффективно оно функционирует и развивается. Созданное и эффективно функционирующее воспитательное пространство в большей или меньшей степени интегрирует в себе четыре выделенные выше составные части социализации.

В рамках воспитательного пространства дети, подростки, юноши взаимодействуют с микрофакторами *стихийной социализации* (семьей, соседями, группами сверстников, микросоциумом). Но характер, процесс и результаты этого взаимодействия в той или иной мере определяются и корректируются педагогическим влиянием.

В рамках воспитательного пространства во взаимодействии детей, подростков, юношей с общественными, государственными, религиозными и частными организациями частично происходит *относительно направляемая социализация*. Но указанное взаимодействие из чисто функционально-ролевого может стать более или менее эмоционально-межличностным, направленным на решение проблем развития конкретных групп и отдельных личностей.

В рамках воспитательного пространства происходит *самоизменение* его субъектов. Но вектор, содержание и эффективность самоизменения конкретных людей становятся объектами педагогического влияния.

И наконец, воспитательное пространство по определению является одной из сфер относительно социально контролируемой социализации — *воспитания*. Причем воспитание в данном случае приобретает специфический характер интеграции институциональных и личностных ресурсов в целях эффективной позитивной социализации детей, подростков, юношей.

Создание воспитательного пространства микросоциума становится реальным, а его функционирование и развитие эффективным и долговременным только в том случае, если большая часть жителей, в том числе дети, подростки и юноши, оказываются его субъектами, т. е. у них возникают стремление и возможность реализовать в нем свои субъективные потребности, интересы, личностные ресурсы (И. В. Кулешова и Л. И. Новикова).

ПРИНЦИП КОЛЛЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Характеристика микрофакторов социализации показывает, что социализация детей, подростков, юношей происходит в большой мере в их взаимодействии с группами сверстников и старших (будь то семья, соседство или микросоциум, различные организации).

Социальное воспитание как часть относительно социально контролируемой социализации, с одной стороны, происходит в группах — коллективах, а с другой — объективно погружает детей, подростков, юношей в поток коллективной жизни (другое дело, что качество этой жизни может быть весьма различным).

Идея о том, что коллектив — важнейшее средство воспитания, появилась очень давно и интенсивно разрабатывалась отечественной педагогикой начиная с середины XIX в. Реалии жизни современного общества и перспективы его развития, проблемы социализации человека и его вхождения в меняющийся мир позволяют считать принцип коллективности одним из *организационных* оснований социального воспитания.

Современная трактовка принципа коллективности предполагает, что социальное воспитание, осуществляясь в коллективах различного типа, дает растущему человеку опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окружающими, может создавать условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения, а в целом — для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проанализируйте семью как фактор социализации человека на различных возрастных этапах.
2. Охарактеризуйте семейное воспитание.
3. Каким образом группа сверстников влияет на каждого своего члена?
4. Спроектируйте способы организации позитивной жизнедеятельности различных групп сверстников в конкретном микросоциуме.
5. Раскройте социализирующие функции религиозных организаций.
6. В чем состоят особенности религиозного воспитания?
7. Покажите двойственную роль воспитательных организаций в процессе социализации.
8. Покажите особенности социального воспитания в школе и летнем лагере.
9. Дайте характеристику микросоциума, в котором вы проходите практику.
10. Сформулируйте проблемы, требующие социально-педагогического решения, характерные для различных категорий детей, подростков, юношей в этом микросоциуме.
11. Охарактеризуйте воспитательное пространство как педагогическое явление и различные варианты его создания.
12. Какова современная трактовка принципа коллективности социального воспитания?

Темы для углубленного изучения

1. Особенности семейной социализации в регионе проживания студентов.
2. Религиозные организации в регионе как фактор социализации.
3. Особенности межпоколенных взаимоотношений в регионе и возможности их оптимизации.
4. Интеграция микрофакторов социализации как социально-педагогическая проблема.

Литература для самостоятельной работы

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – М., 1994.
2. Бочарова В.Г., Плоткин М.М. Школьник в микрорайоне. – М., 1986.
3. Комаров М. С. Введение в социологию. – М., 1994. – С. 204–234
4. Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996. – С. 24–28, 295–303.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 60–96.
6. Новикова Л.И. Педагогика коллектива. – М., 1978.
7. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 1999.
8. Смелзер Н. Социология. – М., 1994. – С. 390–427, 460–493.
9. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. – М., 1969. – С. 79–84, 131–151.

ГЛАВА VIII

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ И ДУХОВНО-ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

§ 1. ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

Индивидуальный социальный опыт представляет собой самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний; знаний, умений, навыков; способов общения, мышления и деятельности; стереотипов поведения; интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок.

Социальный опыт человек приобретает на протяжении всей жизни в процессе социализации как стихийной, так и социально контролируемой.

Возможности воспитания в относительно целенаправленном приобретении человеком социального опыта довольно невелики. Они ограничиваются тем, что может дать ему воспитательная организация: ее быт, различные сферы жизнедеятельности, содержание, формы и стиль взаимодействия между ее членами.

1.1. БЫТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

«Жизнь – событие, а быт – лишь вечное повторение, укрепление, сохранение этих событий в отлитой, неподвижной форме. Быт – кристаллизация жизни». Это образное определение быта, данное русским поэтом Зинаидой Гиппиус, показывает его большое значение в приобретении человеком социального опыта.

Успешность развития человека и мера позитивности его социализации, условия для которых создаются в воспитательных организациях, в определенной мере зависят от того, какой быт в них сложился. Его структура и качественные характеристики могут

способствовать или препятствовать развитию и самореализации человека в различных аспектах.

Быт воспитательной организации – это уклад повседневной жизни входящих в нее людей. Он включает в себя имеющиеся в организации пространственные, материальные, временные и духовные условия для общественных видов занятий ее членов, а также естественные, необходимые и привычные нормы и ценности поведения и взаимоотношений.

Содержательно быт имеет характеристики: общие для организаций определенного типа (школы, летнего лагеря), особенные, зависящие от социокультурной среды (быт сельской школы отличается от городской), и единичные, определяемые составом членов организации (дети, подростки, молодежь) и сложившейся в ней воспитательной системой.

Быт воспитательной организации определяется архитектурно-планировочными особенностями помещений и организацией предметно-пространственной среды, ее благоустроенностью и технической оборудованностью, а также режимом жизни, этикетом и рядом традиций, сложившихся в организации, и другими параметрами.

Помещение воспитательной организации

Архитектурно-планировочное решение помещений, которые занимает воспитательная организация, может быть более или менее удачным в зависимости от ряда условий: предназначены ли они для данного типа организации или всего лишь приспособлены для ее размещения (например, дому творчества отдан бывший купеческий особняк); учтены ли функции организации, особенности ее половозрастного состава, климатические условия, этнические традиции; адекватны ли наличные помещения, их размеры и расположение типу и функциям организации; предусмотрены ли возможности вариативного использования помещений и пр.

Так, в школе уклад жизни связан уже с тем, помещается ли она в одном да еще и в «унитарном» (без возможности обособления частей) здании или оно представляет собой совокупность связанных или отдельно стоящих блоков, предназначенных для различных возрастных групп и (или) для различных сфер жизнедеятельности (учебный блок, спортивный, клубный и т. п.).

Быт детского дома кардинально зависит от архитектурно-планировочного решения его помещений. Здание коридорного типа, дом – совокупность относительно обособленных функциональных блоков и жилья для небольших групп воспитанников, отдельные коттеджи для «семей» – это априорно разные уклады повседневной жизни.

Предметно-пространственная среда помещений влияет на быт организации, как минимум, в связи с тремя обстоятельствами.

Во-первых, играет роль наличие или отсутствие ее дифференцированности на три вида территорий. Первичные территории – помещения, которые длительное время находятся в пользовании первичных коллективов (комнаты классные, спальные, для занятий кружков и пр.). Вторичные – те помещения, которыми все или почти все первичные коллективы пользуются временно или периодически (актовый, спортивный залы, бассейн, столовая, комнаты отдыха и пр.). Специфические территории – помещения, необходимые для функционирования всей организации – административно-хозяйственного, медико-санитарного и другого назначения.

Во-вторых, существенно и то, насколько предметно-пространственная среда учитывает возрастные и иные особенности членов организации. Это специфические цветовые решения интерьера, функциональность набора мебели, адекватность набора мягкого инвентаря (занавески, белье, ковровые покрытия и др.).

В-третьих, важно, какова мера благоустроенности и технической оснащенности помещений: наличие или отсутствие отопительных и воздухоочистительных устройств, медицинского, кухонного, столового, гигиенического оборудования; оборудования мастерских, кружковых и классных комнат и предметных кабинетов, спортзала, бассейна и душевых, банно-прачечного оборудования в организациях интернатного типа.

Архитектурно-планировочное решение, предметно-пространственная среда и техническая оснащенность помещений воспитательной организации играют существенную роль в укладе их жизни и в воспитательной эффективности. В связи с этим отметим три обстоятельства.

Во-первых, исследования М. Хейдметса и его сотрудников показали, что в процессе жизнедеятельности групп – первичных коллективов объективно возникает явление *групповой персонификации пространства*. Признаками персонифицированного группой пространства можно считать стремление отделить его физически (свой класс, своя спальня); стремление отделить его социально, т. е. считать его своим владением; стремление к идентификации с определенной территорией, что проявляется в специфическом эмоциональном отношении к ней как к своей («наш класс», «наш зал» и т. п.).

Наличие у группы фиксированной персонифицированной территории играет определенную роль как во внутригрупповых, так и в межгрупповых процессах взаимодействия. В частности, она способствует: формированию групповой идентичности (некоторые исследователи считают фиксированную территорию основой групповой идентичности); сплоченности группы; росту интенсивности взаимодействия в первичных коллективах и между ними;

снижению частоты агрессивного поведения внутри первичных коллективов и между ними; более интенсивному использованию вторичных территорий; организации социальных взаимоотношений в группах и между ними.

Во-вторых, архитектурно-планировочное решение и пространственная среда помещений влияют на субъективное состояние членов воспитательной организации и на меру их включенности в жизнедеятельность организации. В частности, типичная для воспитательных организаций в нашей стране пространственная стесненность, отсутствие границ группового и персонального пространства дают ряд негативных эффектов: когнитивную перегрузку (количество информации и мера получаемой стимуляции превосходят способность организма справиться с ними); невозможность, а затем и неспособность контролировать нежелательное общение; уменьшение возможности выбора и свободы действий, а также контроля пространства; возникновение стресса и конфликтов.

В-третьих, роль технической оснащённости, благоустроенности и материального оснащения помещений, как отмечал А. С. Макаренко, «...имеет значение не только потому, что она определяет достаток, удобство жизни воспитанников, чистоту и порядок, но и потому, что в этой области воспитываются очень важные навыки, создается более спокойный фон для психического настроения воспитанников... Поэтому воспитательная часть не должна пренебрегать даже самыми пустячными мелочами в материальном быту коллектива... создавая кодекс внутрикollectивных правил, обязанностей и традиций и т. д.»¹.

Режим

Уклад жизни во многом определяет временной режим функционирования организации, который учитывает ее тип, возрастные и психолого-физиологические особенности ее членов и состояние их здоровья. *Режим предусматривает определенную продолжительность и чередование различных занятий, сна и отдыха, в том числе и отдых на свежем воздухе, регулярность приема пищи, выполнение правил личной гигиены.*

Я. А. Коменский, формулируя принцип природосообразности воспитания, указывал на большую роль режима в жизни и эффективности деятельности воспитательных организаций. Вслед за ним очень многие крупные теоретики и педагоги-практики уделяли режиму огромное внимание. В частности, А. С. Макаренко, считая режим воспитательной организации одним из важнейших средств воспитания, отмечал, что он должен обладать рядом необходимых для его эффективности параметров: целесообразностью, точ-

¹ Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: В 8 т. — М., 1983. — Т. 1. — С. 297.

ностью, общностью и определенностью (в той же работе «Методика организации воспитательного процесса», а также во многих других работах).

Целесообразность режима заключается в обоснованности и логике его элементов и требований, понятных каждому и способствующих функционированию, эффективности и защищенности членов организации. Он определяется типом организации, условиями ее жизни, составом членов и отчасти или в большой мере воспитательной системой, сложившейся в организации.

Точность режима – строгое соблюдение норм времени, пунктуальность выполнения его установлений, что приучает членов организации к четкому организованному поведению и своевременному выполнению различных дел и обязанностей и т. д.

Общность режима означает выполнение его норм и предписаний всеми членами организации определенного возраста.

Определенность режима состоит в точном и конкретном распределении времени в течение дня, недели и более длительных отрезков времени, что создает некоторое постоянство элементов жизни и ритма функционирования организации в целом и ее членов в частности.

В различных воспитательных организациях в зависимости от их типа, условий жизни и сложившейся воспитательной системы режим может и (или) должен быть более или менее императивным, жестким или гибким, охватывать большую или меньшую часть жизни членов организации и т. д., определяться целиком организаторами-воспитателями или с привлечением воспитуемых, претерпевать модификации в связи с развитием организации.

Этикет Важным элементом быта воспитательной организации является *этикет* – совокупность правил поведения, регулирующих внешние проявления человеческих отношений.

В воспитательной организации этикет включает в себя нормы обращения ее членов друг с другом, старших с младшими и наоборот, общие правила дисциплины – учебной, рекреационной, бытовой, правила разрешения конфликтов, правила пользования помещениями и оборудованием, соблюдения и поддержания чистоты и порядка¹.

В этикет входят те требования внешней культуры человека и нормы, необходимые для нормального функционирования воспитательной организации, которые приобретают характер более или менее строго регламентированного церемониала и в соблюдении которых имеют особое значение определенные формы поведения. В конечном

¹ См.: Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. – С. 306.

счете отдельные характеристики этикета становятся ритуалами, традиционными для конкретной воспитательной организации.

Традиции

Некоторые традиции, сложившиеся в конкретной воспитательной организации, также становятся элементами ее быта.

Традиция – формы и установления жизни, идеи, ценности, нормы поведения, сохраняющиеся в воспитательной организации в течение длительного времени и передаваемые от одного поколения ее членов последующим.

Традиции воспитательной организации не сводятся к наиболее стереотипным своим разновидностям, таким, как упоминавшиеся выше ритуал или обычай. Они распространяются на гораздо более широкую область явлений. Традиции могут сложиться в различных сферах жизнедеятельности организации, в стиле педагогического руководства и т. д.

Для традиции характерны: бережное отношение к сложившемуся ранее укладу жизни организации; внимание не только к содержанию жизни и поведения, но и к их внешнему оформлению и проявлению.

Жизнеспособность той или иной традиции зависит от ее поддержания и развития новыми поколениями членов организации. Пренебрежение традициями приводит к нарушению преемственности в жизни организации. В то же время слепое преклонение перед традициями порождает консерватизм и застой в жизни организации, которые становятся тормозом ее развития, культивируя изживший себя уклад жизни или те или иные его компоненты.

Самообслуживание *Самообслуживание – это систематическая работа членов организации по поддержанию и улучшению бытовых условий своей жизни.*

Содержание работы по самообслуживанию зависит от типа организации и объективных условий, в которых она функционирует, а также от возраста воспитанников.

В наиболее общем виде самообслуживание включает в себя: поддерживание в чистоте и порядке помещений, уход за оборудованием и инвентарем; усиленный ремонт помещений, оборудования и инвентаря; участие в организации приема пищи и в уборке посуды; изготовление наглядных пособий, спортивного и иного инвентаря, оформления помещений, реквизита для проводимых мероприятий.

Одежда

Одежда – важный элемент быта, ибо определяет настроение членов организации и удобство их участия в жизни организации.

Особую роль одежда приобретает в интернатных и закрытых воспитательных организациях, где от нее зависит и здоровье воспитанников, и их физическое и эстетическое развитие.

В некоторых типах воспитательных организаций, например, в спортивных, клубных, скаутских и др., одежда (если это форма или ее элементы) имеет не только функциональное значение, но и символическое (обозначая принадлежность к организации).

* * *

В целом быт воспитательной организации существенно сказывается на содержании, формах организации; характере и соотношении работы, рекреации, релаксации; субъективном самоощущении членов организации; взаимодействии и взаимоотношениях между ними и, наконец, на эффективности ее деятельности.

1.2. ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Жизнедеятельность – взаимосвязанная совокупность различных видов работы, обеспечивающая удовлетворение потребностей конкретных человека, коллектива, группы с учетом требований и потребностей более широкой социальной среды и всего общества.

О понятии «жизнедеятельность»

Сложившаяся жизнедеятельность обычно устанавливает состояние относительного равновесия между человеком, группой, коллективом и средой (Х. Й. Лийметс).

Жизнедеятельность воспитательной организации становится условием развития человека постольку, поскольку он может и стремится реализовать в ней свою активность, выступая в качестве субъекта представленных в конкретной воспитательной организации сфер жизнедеятельности.

Содержание жизнедеятельности

Содержательно жизнедеятельность воспитательной организации может включать в себя ряд сфер: *общение* (в которой активность человека направлена на взаимодействие с людьми); *познание* (активность направлена на познание окружающего мира); *предметно-практическую деятельность* (в которой происходит реализация активности в работе, связанной с освоением и преобразованием предметной среды); *духовно-практическую деятельность* (активность связана с созданием и (или) использованием духовных и социальных ценностей); *спорт* (где реализуется функционально-органическая активность); *игру* (реализация активности в свободном импровизировании в условных ситуациях).

Активность человека побуждается рядом потребностей разного уровня, которые имеют половозрастные, дифференциально-групповые и индивидуальные особенности. Потребность побуждает человека действовать определенным образом в определенной ситуации, в которой она может быть удовлетворена.

Развитие человека в том или ином возрасте определяется тем, насколько благоприятны условия для успешной реализации его активности в различных сферах жизнедеятельности, особенно в наиболее значимых для конкретного возрастного этапа. Активность человека неравномерна в каждой из выделенных выше сфер его жизни. Кроме того, в каждой сфере активность может иметь различные направления и формы реализации.

Конечно, предложенное выделение сфер жизнедеятельности несколько условно, ибо в реальности они тесно взаимосвязаны и переплетены. Так, реализация человеком активности в сфере общения происходит главным образом в межличностных отношениях с окружающими его людьми. Но эта же активность реализуется и в других сферах жизнедеятельности. Активность в сфере познания реализуется и в процессе обучения, и в процессе общения, и в процессе игры и т. д.

В зависимости от типа воспитательной организации та или иная из выделенных сфер может быть *содержательной основой* ее жизнедеятельности (познание – в школе, познание и предметно-практическая деятельность – в ПТУ и т. д.), ее *компонентом* (предметно-практическая деятельность – в школе, в летнем лагере) или *фоном* жизнедеятельности (общение, спорт, игра в любой организации).

Содержание жизнедеятельности «вносится» создателями-руководителями воспитательной организации по-разному (по мнению С. Д. Полякова, можно выделить четыре наиболее типичных варианта).

Организаторы-воспитатели – руководители (впредь будем использовать термин «руководитель») вносят некое нормативное содержание жизнедеятельности в соответствии с функциями той или иной воспитательной организации. При этом они могут исходить только из норматива и своих предпочтений, игнорируя особенности и интересы тех, чья жизнедеятельность организуется (вариант А), а могут в большей или меньшей степени учитывать интересы и особенности воспитуемых (вариант Б).

Вариант В – организация «встречи» целей, ценностей, форм, определяемых нормативами и предпочитаемых руководителями, с целями, ценностями, интересами воспитуемых и выработка в этом диалоге содержания жизнедеятельности воспитательной организации.

Вариант Г – «работа» руководителей на «материале» воспитуемых, т. е. жизнедеятельность организуется в соответствии с целями, ценностями, интересами последних, а руководители избегают явного предъявления своих целей, ценностей, форм.

Очевидно, что это – крайние варианты, которые в практике воспитания встречаются и в чистом виде, но чаще они бытуют в «смазанном», или комбинированном, виде.

То, какой путь реализует руководитель, во многом зависит от присущего ему стиля руководства.

Стиль руководства жизнедеятельностью воспитательной организации

Стиль — характерная для руководителя система приемов и манера взаимодействия с воступаемыми.

Вариант А обычно реализуют те, кому присущ *автократический* (самовластный) стиль руководства: руководитель осуществляет единоличное управление коллективом, членам которого не позволено высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, претендовать на участие в принятии решений; руководитель последовательно предъявляет требования к коллективу и осуществляет жесткий контроль за их выполнением.

В варианте Б реализуют *авторитарный* (властный) стиль руководства, которому свойственны основные черты автократического. Но в этом случае руководимым позволяют участвовать в обсуждении проблем жизни коллектива, вопросов, их касающихся. Однако решение в конечном счете принимает руководитель в соответствии со своими планами и установками.

В варианте В реализуют *демократический стиль руководства*: руководитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность, самоуправление и самостоятельность его членов, которые настойчиво привлекаются к обсуждению проблем жизни коллектива и побуждаются делать определенный выбор решения. Руководитель проявляет терпимость к критическим замечаниям, стремится вникнуть в проблемы, волнующие членов коллектива, понять их. Но окончательное решение формулируется руководителем или должно быть им одобрено.

Вариант Г может быть реализован руководителями, которым свойственны демократический или эгалитарный стили.

От руководителя демократического стиля требуется наличие очень высокого уровня методического мастерства, благодаря которому он во многом имитирует вариант Г, на самом деле реализуя вариант В.

Эгалитарный (равноправный) стиль руководства предполагает, что руководитель и члены коллектива в равной мере участвуют в принятии решений по проблемам организации своей жизнедеятельности.

Попутно заметим, что в практике довольно часто руководителями реализуются игнорирующий и непоследовательный стили.

Игнорирующий (пренебрегающий) стиль руководства проявляется в том, что руководитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность коллектива, практически устраняясь от руководства им, ограничиваясь формальным выполнением указаний вышестоящих руководителей.

Непоследовательный стиль руководства характерен тем, что руководитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния пытается реализовать любой из описанных выше стилей.

Стиль руководства не только определяет, как организуется жизнедеятельность организации, но и накладывает отпечаток на всю систему взаимодействия руководителя с коллективом и между его членами (в частности на то, как воспринимает руководитель тех, кем он руководит, и как воспринимают они его, как часты его конфликты с коллективом); на поле интеллектуально-морального напряжения коллектива. Например, руководители авторитарного и авторитарного стилей явно недооценивают развитие инициативности, самостоятельности у членов коллектива, довольно часто считают их ленивыми, импульсивными, неорганизованными и т.д. В то же время руководители демократического стиля более адекватно оценивают членов руководимых ими коллективов, что проявляется уже в том, что они дают им намного более разнообразные, дифференцированные и индивидуализированные характеристики.

Исследования и повседневный опыт показывают, что руководитель обычно последовательно реализует какой-либо один стиль руководства (в том числе и непоследовательный). «Стиль – это человек», как гласит французская пословица. Он обусловлен рядом объективных и субъективных обстоятельств. К объективным можно отнести доминирующий стиль воспитания, присущий той или иной культуре (естественно, что в стиле воплощаются имеющиеся у руководителя осознанные или неосознанные – имплицитные – концепции личности и воспитания), а также, с некоторой долей условности, стиль руководства, присущий администрации воспитательной организации. Под субъективными можно понимать характерологические особенности личности руководителя (темперамент, волевые качества, эмоциональность, гибкость и др.), а также такие свойства, как широта общей культуры, толерантность (терпимость), снисходительность к кому-, чему-либо), особенности отношений к себе и с собой, к миру и с миром.

Соотношение управления, самоуправления и самоорганизации в жизнедеятельности воспитательной организации

Стиль руководства во многом определяет то, как реализуется управление жизнедеятельностью воспитательной организации и составляющих ее коллективов, а также соотношение управления с самоуправлением и самоорганизацией.

Управление – сознательное использование руководителями отношений власти, имеющихся ресурсов (материальных, организационных, личностных и др.), на-

учных знаний для получения результатов, как можно полнее реализующих задачи и цели социального воспитания.

В идеале управление имеет циклический характер и включает в себя такие стадии, как сбор информации об объекте, прогнозирование, проектирование, планирование, организация, регулирование и анализ процессов, происходящих в воспитательной организации и в составляющих ее первичных коллективах.

Управление, осуществляемое руководителем, «предшествует» жизнедеятельности, в которую включаются члены того или иного коллектива. Оно реализуется в процессе «внесения» содержания и форм организации жизнедеятельности в виде определенных решений и инструкций, а также норм взаимодействия, необходимых для ее осуществления.

Управление «сопровождает» жизнедеятельность: руководитель корректирует ее содержание и способы организации в различных сферах; координирует усилия и корректирует нормы и ход взаимодействия членов коллектива.

Управление «следует» за жизнедеятельностью: руководитель анализирует процесс взаимодействия участников, оценивает полученные результаты, вносит коррективы в содержание и формы организации в различных сферах, в нормы и организацию взаимодействия.

Стиль руководства определяет меру «жесткости» – «мягкости» управления, а также объем и содержание функций, полномочий, прав, которые руководитель делегирует органам самоуправления, создаваемым в воспитательной организации и в составляющих ее первичных коллективах.

Самоуправление – решение вопросов жизнедеятельности воспитательной организации и (или) первичных коллективов их членами в рамках полномочий, делегированных руководителями.

Эффективное самоуправление предполагает участие большей части членов коллектива в выборе целей жизнедеятельности, в определении путей их достижения, в организации и осуществлении жизнедеятельности, а также в ее анализе и оценке, в результате чего между ними создаются отношения ответственной зависимости.

Самоуправление реализуют общее собрание и система подотчетных ему органов, *формирующихся на выборной основе, с периодически сменяемым составом членов.* Структура органов самоуправления воспитательной организации и первичных коллективов, их взаимосвязь зависят от содержания жизнедеятельности, возраста и других характеристик членов коллектива, уровня его развития, сложившихся в организации традиций.

Изменение условий и содержания жизнедеятельности организации, состава и возраста членов коллектива ведет к изменению делегированных самоуправлению прав и структуры его органов.

Самоорганизация – самопроизвольно протекающие в человеческих общностях процессы регулирования, в основе которых лежат обычаи, традиции, особенности лидерства, нормы неформальных отношений, субкультурные особенности и другие социально-психологические феномены.

В сфере самоорганизации действуют очень эффективные неформальные санкции по отношению к тем членам коллектива, которые каким-либо образом нарушают принятые обычаи, нормы и пр. (от насмешки и сплетен до разрыва отношений и изоляции). Самоорганизация может играть как конструктивную (созидательную), так и деструктивную (разрушительную) роль.

Учет и использование конструктивного потенциала самоорганизации (предполагая знание руководителем неформализованной структуры коллектива и специфичных для нее ценностей) помогают достичь такого положения, когда направленность процессов самоорганизации в основном совпадает с усилиями по достижению целей управления. В таком случае самоорганизация становится важным фактором развития самоуправления и условием эффективности управления жизнедеятельностью коллективов и воспитательных организаций.

Стиль руководства и соотношение управления, самоуправления и самоорганизации играют важную роль в актуализации воспитательных возможностей всех сфер жизнедеятельности в конкретных коллективах и организациях.

Пути актуализации содержания жизнедеятельности воспитательной организации

Актуализация воспитательных возможностей содержания жизнедеятельности происходит в том случае, если руководители, с одной стороны, возбуждают у членов коллектива, как минимум, интерес к содержанию жизнедеятельности, желание активно взаимодействовать с товарищами, а с другой – делают это содержание настолько субъективно значимым, чтобы оно давало пищу для размышлений и побуждало стремление осмысливать себя, других, отношения к себе, с собой, к миру и с миром.

Для этого в содержании жизнедеятельности делается акцент на том, что может стать субъективно значимым для конкретных коллективов и микрогрупп в силу возрастных особенностей их членов или преобладающих у них интересов, или переживаемого периода развития. Для отдельного человека содержание жизнедеятельности может стать значимым, если он ощущает возможность решения в ее процессе возрастных и индивидуальных задач и проблем (самоосознания, удовлетворения интересов, нахождения благоприятной позиции среди окружающих и многое другое), а также, в определенной мере, удовлетворения своих потребностей.

И для коллектива, и для его членов в отдельности привлекательность жизнедеятельности связана с формами ее организации (например с тем, насколько эти формы учитывают возрастные особенности стиля жизни и тенденции моды).

Актуализация содержания жизнедеятельности во многом зависит и от того, насколько оно имеет социально ориентирующий характер. Имеется в виду то, насколько оно расширяет видение мира членами коллектива, способствует познанию ими различных сторон социальной действительности, человеческих отношений в их многообразии, а главное – помогает определить собственную позицию в мире. Это становится реальным, во-первых, если содержание субъективно значимо, во-вторых – информационно насыщено, в-третьих, позволяет реализовать и развивать креативность членам коллектива.

Актуализация содержания жизнедеятельности становится эффективной, если оно предполагает и стимулирует в той или иной мере (в зависимости от сферы и конкретной ситуации) самодеятельность членов коллектива. В связи с этим полезно, организуя жизнедеятельность коллектива и воспитательной организации, знать, учитывать и использовать особенности микрогрупп, их направленность, интересы, знания, умения и т. д.

Важным условием актуализации жизнедеятельности коллективов и организаций можно считать необходимость периодического усложнения ее содержания и форм организации. Это связано с тем, что в любой сфере жизнедеятельности со временем возникает противоречие между ее содержанием и формами организации, с одной стороны, и уровнем развития членов коллектива – с другой (меняется их возраст, накапливается индивидуальный и групповой социальный опыт, меняется социальная ситуация и т. д.). Одним из продуктивных способов преодоления этого противоречия и являются обогащение и усложнение содержания тех или иных сфер жизнедеятельности и изменение форм ее организации. В связи с этим особую роль приобретает реализация дифференцированного подхода в процессе организации жизнедеятельности коллективов в воспитательных организациях.

Дифференцированный подход в воспитании *Дифференцированный подход в социальном воспитании¹ – один из способов реализации гуманистического педагогического мировоззрения, решения педагогических задач с учетом социально-психологических особенностей воспитанников.*

Он осуществляется во взаимодействии с группами воспитуемых. Это могут быть как реальные структурные единицы организации

¹ Использован материал В. И. Максаковой.

или коллектива (класс, клуб, микрогруппа и т. п.), так и номинальные, существующие лишь в сознании руководителя группы, к которым он относит людей одного возраста, пола, имеющих сходные индивидуальные, личностные качества, уровень подготовленности к определенной деятельности и пр. Отнесение к той или иной номинальной группе нередко осуществляется и на основе имплицитных представлений руководителя о личностных особенностях воспитанников того или иного возраста и пола.

В процессе дифференцированного подхода руководитель изучает, анализирует и классифицирует различные качества личности и их проявления, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для определенной группы членов коллектива, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с этой группой и конкретные задачи и цели воспитания, формы включения ее в общую жизнедеятельность и взаимодействие.

Необходимое условие применения дифференцированного подхода – изучение деловых и межличностных отношений в коллективе, так как они во многом определяют как характер и особенности проявления личности, так и состав и особенности реально существующих в коллективе групп.

В свою очередь, дифференцированный подход дает возможность воздействовать на отношения: между личностью и группой, группой и коллективом; между группами; отдельными личностями в группе и в коллективе.

Реализации дифференцированного подхода способствует создание временных творческих групп; делегирование какой-либо группе права представлять коллектив за его пределами; создание специальных педагогических ситуаций, помогающих раскрыть достоинства того или иного члена коллектива, которые плохо знают окружающие; организация групповых игр, конкурсов и соревнований.

Естественное стремление людей к объединению в группы может развалить коллектив, если не применять дифференцированный подход, т. е. если не включать группы с разной направленностью интересов, разными отношениями к коллективу, разными умениями и пр. в общую жизнедеятельность так, чтобы успех ее зависел от сотрудничества групп, их взаимопомощи и взаимопонимания. В этом отношении эффективно повышение в коллективе авторитета каждой из групп как наиболее компетентной в определенной области знаний или практических умений и т. п.; расширение диапазона деятельности каждой группы; создание атмосферы общей заинтересованности успехами каждой из них; организация дел, рассчитанных на расширение круга интересов каждой группы; иногда – введение лидеров групп в органы самоуправления.

Дифференцированный подход в масштабах воспитательной организации связан с учетом возрастной и половой принадлежности воспитуемых, требующим знания задач каждого возраста и особенностей развития человека на том или ином этапе его жизни; влияния возраста и пола на поведение и мироощущение, интересы и предпочтения человека.

В работе с разновозрастным объединением дифференцированный подход позволяет определить правильную дозировку психологических и физических нагрузок на старших и младших участников общей жизнедеятельности: проводить дела, в которых человек того или иного возраста получает возможность для идентификации со сверстниками; каждая возрастная группа осознает свою отличность от других и одновременно общность с другими возрастными группами, значимость для них, связанную, в частности, с теми интересами, формами самовыражения, к которым более младшие или старшие уже (или еще) не тянутся (или стесняются это демонстрировать), хотя объективно они им все еще необходимы.

Дифференцированный подход имеет смысл как способ эффективной педагогической помощи личности и занимает промежуточное положение между фронтальной воспитательной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым воспитанником. Он облегчает и упорядочивает деятельность руководителя, так как позволяет разрабатывать содержание и формы воспитания не для каждого члена коллектива в отдельности, что практически невозможно (например, в условиях большой наполняемости классов и загруженности учителя), а для «категорий» людей, входящих в коллектив.

Эффективность дифференцированного подхода находится в прямой зависимости от атмосферы творческого сотрудничества, доброжелательности, гуманистической направленности и коллективных ценностей, демократичности педагогического управления.

1.3. ОРГАНИЗАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В наиболее общем виде *взаимодействие* можно рассматривать как *организацию совместных действий индивидов, групп и организаций, позволяющую им реализовать какую-либо*

О понятии «взаимодействие» *общую для них работу.*

Содержательной основой взаимодействия являются ценности интеллектуальные, экспрессивные, инструментальные, социальные, которые признаны таковыми обществом и (или) организацией, в которой осуществляется взаимодействие,

а также ценности, рассматриваемые таковыми членами конкретно коллектива. Эти ценности специфичны для каждой сферы жизнедеятельности (познания, спорта, общения и т. д.).

Организуется взаимодействие в контактных группах – в коллективе, в микрогруппах, входящих в его состав; между группами – в воспитательных организациях, а также в различных формах массового взаимодействия, когда в него вовлекаются большая группа членов организации либо специально собираемые дети, подростки, юноши для организации их взаимодействия на базе какой-либо организации (так называемая толпа).

Организация группового взаимодействия Групповое взаимодействие организуется в жизнедеятельности первичных коллективов (обычно до 30–50 человек) между всеми его членами, внутри микрогрупп (2–7 человек) и между ними. Это взаимодействие, как правило, имеет функционально-ролевой характер, т. е. организуется для того, чтобы решить задачи, адекватные функциям воспитательной организации, стоящие перед коллективом в той или иной сфере жизнедеятельности в определенный период времени.

Организация группового взаимодействия предполагает включение членов коллектива и (или) отдельных микрогрупп в процессы *выдвижения целей*, достижение которых необходимо для решения задач, *планирования* необходимой для этого работы, *реализации* намеченного, *анализа* проделанной работы.

Выдвижение целей происходит на собрании в ходе групповой дискуссии. В идеале групповая дискуссия включает в себя следующие этапы: постановка проблемы («о чем говорим?»), прояснение вопроса («что необходимо решить?»), обсуждение вариантов решения («каковы все имеющиеся предложения?»), выбор варианта решения («что предпримет группа?»), обсуждение (дискуссия по предложенному варианту, прояснение вопросов, выявление сильных сторон обсуждаемого варианта, сомнения в его правильности и пр.), внесение изменений, дополнений в обсуждаемый вариант, принятие или снятие варианта, обсуждение шагов по реализации найденного решения, планирование процесса реализации принятого решения.

Эффективность групповой дискуссии зависит от умения руководителя коллектива или другого ведущего вести дискуссию, а именно: умения вызвать членов коллектива на дискуссию, т. е. *ставить вопросы*, стимулирующие ее возникновение; *обеспечивать* своевременную *поддержку* тем участникам, которые вступили в дискуссию; оптимально участвовать в дискуссии, т. е. своевременно и тактично *вносить свои идеи*; *помогать формулировать* промежуточные и итоговые выводы.

Планирование взаимодействия в процессе реализации принятого в результате групповой дискуссии решения предполагает определение того, что нужно сделать и как распределить обязанности между членами коллектива. То есть поиск ответов на ряд вопросов: из каких элементов состоит работа по реализации принятого решения; кому лучше, целесообразнее реализовывать ту или иную часть работы (всему коллективу, отдельным его членам или микрогруппам); кому лучше быть организаторами той или иной части работы; в какое время, в какой последовательности и к какому сроку должны быть сделаны те или иные части работы.

Реализация спланированной работы осуществляется в соответствии с определенными нормами взаимодействия.

Нормы взаимодействия, с одной стороны, изначально сообщаются его организатором (воспитателем, руководителем), с другой стороны, вырабатываются самими партнерами в процессе взаимодействия, а кроме того, они определяются нормами коллектива и характером сложившихся в нем отношений.

Ценности и нормы, принимаемые и вырабатываемые партнерами, определяют их поведение и характер процесса взаимодействия (кооперативный или конкурентный). Основное различие между кооперативным и конкурентным характером взаимодействия лежит в области его целей.

Кооперация предполагает, что каждый партнер или микрогруппа достигают своей цели только в том случае, когда все остальные также достигают своей цели. Т. е. *кооперативное взаимодействие* предполагает координацию индивидуальных усилий участников (упорядочивание, комбинирование, стимулирование их усилий), дифференциацию сил партнеров в соответствии с содержанием и формой организаций взаимодействия, взаимодополняемость партнеров, их готовность помогать друг другу и брать на себя при необходимости выполнение функций друг друга.

В случае *конкурентного взаимодействия* достижение цели одним из партнеров или одной из микрогрупп исключает достижения ее всеми другими, что обычно приводит к конфликту. По мнению одного из наиболее видных теоретиков конфликта М. Дойча, конфликты могут быть деструктивными и конструктивными.

Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию взаимодействия, к его разрушению. Содержательная причина конфликта быстро отходит на второй план, а на первом оказывается переход «на личности». Для него характерно расширение количества вовлеченных в конфликт, увеличение и обострение конфликтных действий и остроты высказываний участников в адрес друг друга. Другая его черта — «эскалация» конфликта, т. е. рост напряженности между участниками, предубеждений по отношению друг к

другу и т. д. Все это делает проблематичным не только продуктивность взаимодействия, но и возможность его реализации.

Конструктивный конфликт чаще возникает тогда, когда столкновение происходит не из-за несовместимости участников взаимодействия, а из-за различия точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее решения. В таком случае конфликт способствует более всестороннему пониманию проблемы. Сам факт другой аргументации, признания ее возможности способствует развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта. Это открывает возможности поисков компромисса, регулирования и разрешения конфликта, а значит, и нахождения оптимального решения проблемы, его породившей.

Поведение партнеров по взаимодействию и его продуктивность во многом зависят от ряда их личностных характеристик: развитости и направленности социальных потребностей; сформированности социальных установок на себя как субъекта взаимодействия, на позитивное отношение к партнерам и к процессу взаимодействия как ценности; сформированности коммуникативных и (или) инструментальных умений; меры креативности.

После завершения запланированной работы в коллективе проводится ее *анализ*. Анализ идет на собрании и предполагает обсуждение, в процессе которого коллектив ищет ответы, как минимум, на вопросы: что было удачно, что не получилось и почему, что и как можно было сделать лучше, что надо учесть на будущее?

Итоги анализа обычно подводит руководитель коллектива или другой ведущий, акцентируя внимание на общем результате работы, на отношении к делу членов коллектива, на достоинствах и недостатках процесса реализации работы, на уроках на будущее.

Организация межгруппового взаимодействия

Межгрупповое взаимодействие организуется между первичными коллективами, каждому из которых обеспечивается *позиция группового субъекта жизнедеятельности*.

Объективной предпосылкой организации продуктивного межгруппового взаимодействия является феномен соотнесения групп друг с другом, в ходе которого возникает чувство «мы – группа» как результат соотнесения своей группы с другими.

Соотнесение групп друг с другом возникает в любом типе организации межгруппового взаимодействия, выделенных Л. И. Уманским и его сотрудниками.

Прямое взаимодействие: первичные коллективы выполняют работу одинакового содержания, в одно время и в одном месте, производя общий продукт (например, выход нескольких классов на строительство школьного стадиона).

Совместно-параллельное взаимодействие. Первичные коллективы объединены общей задачей, которую они решают в одно время и в одном месте. Но субъективно каждый из них рассматривает цель своей работы как отличную от целей других (например, конкурс на лучшее исполнение песни и т. д.).

Совместно-последовательное взаимодействие. Первичные коллективы объединены общей задачей, решение которой предполагает выработку каждым из них группового продукта, суммирование которых и позволит решить задачу (например, любое общешкольное, общелагерное и т. п. мероприятие, в котором каждый первичный коллектив представляет свой продукт, без чего мероприятие в целом срывается).

Организация межгруппового взаимодействия в любом варианте из названных выше может осуществляться тремя способами.

Первый способ – прямой: руководители ставят перед первичными коллективами задачу, которую они могут и должны решать, вступив в кооперативное или конкурентное взаимодействие по одному из перечисленных выше вариантов (выбор варианта зависит от задачи и содержания взаимодействия).

Второй способ – косвенный: руководители создают ситуации, которые объективно предполагают и стимулируют вступление во взаимодействие первичных коллективов по одному из трех вариантов.

Третий способ – инициация и организация взаимодействия первичных коллективов органами самоуправления.

Отбирая формы межгруппового взаимодействия, важно учитывать позитивные и негативные потенции конкурентной стратегии взаимодействия. К позитивным можно отнести то, что в условиях межгруппового конкурентного взаимодействия наблюдаются: значительная активность участников, направленная на поддержку членов своей группы; значительно большее количество попыток регуляции выступлений – участия тех членов группы, которые могут увеличить ее шансы на победу, и, напротив, стимулирование участия наиболее слабых представителей другой группы и ряд подобных эффектов (Г. М. Андреева).

В то же время конкурентные формы межгруппового взаимодействия имеют ряд негативных потенций: возникновение или усиление группового эгоизма; дезинтеграция группы – первичного коллектива и (или) воспитательной организации; построение группой психологической защиты и уход от межгруппового сравнения; утрата чувства идентичности с более широкой группой (организацией); возникновение и (или) обострение межгруппового конфликта.

Желательно сочетать такие формы организации межгруппового взаимодействия, когда неудача группы в одной сфере жизне-

деятельности может быть компенсирована ее успешностью в другой. Это позволит группе использовать так называемую стратегию социального творчества.

Стратегия социального творчества во взаимодействии групп проявляется в пересмотре, переоценке критериев сравнения (школьный класс, не имеющий приоритета в успеваемости, пытается повысить групповую самооценку за счет спортивных достижений, оригинальных увлечений и пр.); прямом изменении оценок основания сравнения от минуса к плюсу (группа школьников может считать доблестью нарушение дисциплины); выборе для сравнения группы с более низким статусом (А. С. Агеев).

Критерии оценки работы группы в процессе межгруппового взаимодействия должны быть очевидными, доступными и понятными для всех участников взаимодействия. Оценка работы группы в процессе взаимодействия должна иметь локальный характер, т. е. оценивать надо меру успешности группы в конкретной работе, а не саму группу. Желательно не вносить оценку группы извне (от руководителя), а вырабатывать ее в процессе внутригрупповой или межгрупповой дискуссии.

Организация массового взаимо- действия

Организация массового взаимодействия в воспитательной организации предполагает вовлечение всех или большей части членов организации в совместное участие, восприятие и переживание какого-либо зрелища.

Подготовка зрелища предполагает, во-первых, по возможности ясно определить характер предстоящего зрелища, ибо от этого зависят его содержание, форма и все прочее. Оно может иметь просветительский, развлекательный, спортивный, игровой и другой характер.

Во-вторых, в соответствии с характером предстоящего зрелища следует выбрать его форму, учитывая при этом ожидаемый состав участников. Так, если оно будет иметь просветительский характер, то его можно организовать в формах лекции, пресс-конференции, «круглого стола» и др. Развлекательное зрелище может иметь формы концерта, шоу, какой-либо популярной телепередачи и пр.

В-третьих, в соответствии с характером и формой предстоящего зрелища, а также учитывая предполагаемый состав участников, надо отобрать виды воздействия, которые будут использованы в ходе зрелища (речевое, инструментальное, вокальное, хореографическое, спортивное, цирковое, драматическое), а также жанры предполагаемых воздействий (например, инструментального — классическая, легкая или поп-музыка).

В-четвертых, разработать композицию предстоящего зрелища, которая должна соответствовать, как минимум, трем критериям:

контрастность ее отдельных компонентов, лаконизм – кратковременность этих компонентов, динамичность.

В-пятых, предпринять меры для привлечения внимания к предстоящему зрелищу тех, кого предполагается собрать на него, и создать у них некоторую установку на восприятие и отношение к предлагаемому зрелищу. В зависимости от того, кого и где надо собрать, средства привлечения внимания могут быть самыми разнообразными: объявления по местным радио, телеканалам и в прессе, афиши, листовки, программки, пригласительные билеты и т. п.

Когда участники собрались, перед организаторами встает задача удержать их, заинтересовать, пробудить у них любопытство к предстоящему зрелищу. Решение этой задачи предполагает относительную консолидацию собравшихся, формирование у них определенного настроения, что может быть достигнуто с помощью ряда приемов.

Во-первых, этому способствует организация пространства взаимодействия в соответствии с формой и содержанием предстоящего зрелища: *специфическое расположение мест для участников и оформление зала или площадки плакатами, лозунгами, аппликациями, коллажами, элементами объемных декораций, гирляндами и т. д.*

Во-вторых, использование музыкального, светового и шумового оформления. Заранее готовятся сопряженные между собой «матрицы» каждого из них, предусматривающие определенные музыку, свет, а при необходимости – шумовые эффекты в то время, когда зрители собираются, а затем сопровождающие фрагменты зрелища и обеспечивающие паузы и переходы от одного фрагмента к другому.

Эти приемы в сочетании с содержанием начавшегося зрелища способствуют вовлечению участников или их более или менее большой части в активное позитивное реагирование на происходящее. У собравшихся может появиться не просто любопытство, а элементы сопереживания, т. е. частичное нервное и психическое подключение к возникшему процессу взаимодействия. Иначе говоря, может возникнуть коакционный эффект, суть которого в том, что все или большая часть присутствующих ощущает себя участниками одного и того же действия, т. е. у них появляется общий интерес.

Обучение взаимодействию *Под обучением взаимодействию понимается формирование и развитие у человека интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию во взаимодействии и освоение им способов практической реализации этой готовности. Оптимальным периодом подготовки к взаимодействию является детство, отрочество, юность, когда человек наиболее восприимчив к обучению и обладает настоящей потребностью взаимодействовать с окружающими.*

Подготовка к взаимодействию может вестись в воспитательной организации несколькими путями.

Во-первых, и главным образом, в процессе организации взаимодействия в ее быту и жизнедеятельности. Обучение при этом происходит с помощью соответствующего инструктирования руководителем о том, как целесообразно и эффективно взаимодействовать в том или ином случае, а также в ходе планирования, подготовки, реализации и анализа тех или иных дел и ситуаций, в которых сотрудничают члены организации.

Во-вторых, в ходе специально создаваемых ситуаций в жизни организации и первичных коллективов, которые предполагают взаимодействие.

В-третьих, с помощью различного рода тренингов, игр и этюдов, органично включенных в жизнь организации.

Чему же в первую очередь надо учить и какие возможности для этого предоставляет жизнедеятельность организации?

Начнем с того, что необходимо *развивать у детей*, подростков, юношей *базу для речевого общения*, которая предполагает: наличие большого запаса слов, образность и правильность речи; логичность построения и изложения высказывания; точное восприятие устного слова и точную передачу идей партнеров своими словами; умение выделять из услышанного существо дела; корректно ставить вопросы; краткость и точность формулировок ответов на вопросы партнеров.

Отсутствие подобной базы приводит к тому, что у ребят не вырабатывается та уверенность, та раскованность, которые необходимы в деловых беседах, на собраниях, в компании в свободное время.

Свободное владение речью формируется согласно учебным программам во всех классах в процессе обучения. Особую роль в этом могут сыграть уроки внеклассного чтения и анализ учебных экскурсий, а также коллективные формы познания. Эффективными способами развития речи могут стать коллективное планирование и анализ мероприятий, а также творческие дела, требующие импровизации.

Важнейшей частью подготовки детей, подростков, юношей к взаимодействию можно считать *формирование у них социально ценных установок*. Необходимо, чтобы они относились к партнерам по взаимодействию как к цели, а не как к средству достижения собственного благополучия. У ребят нужно формировать интерес к самому процессу взаимодействия, а не только к его результату, понимание того, что взаимодействие – это диалог, требующий терпимости и к идеям, и к мелким недостаткам партнера, умения слушать и умерять свой «монологический пыл». Наконец, ребят необходимо ориентировать на то, что во взаимодействии надо не только что-то получать самому, но и как можно больше давать другим.

Формировать эти установки в сфере взаимодействия возможно лишь тогда, когда в коллективе установлен определенный стиль отношений. Но нередко бывает целесообразно применять и специальные меры. А еще чаще – в рамках традиционных сфер жизнедеятельности уделять особое внимание решению этой задачи.

Наряду со свободным владением речью и формированием определенных установок в сфере взаимодействия важно и *развитие* у детей, подростков, юношей *коммуникативных умений*.

В первую очередь имеется в виду умение ориентироваться в партнерах. Ребятам надо учить восприятию окружающих людей. Они должны присматриваться к людям в различных ситуациях, учиться понимать их настроение, характер. Умение читать экспрессию поведения человека, верно ее истолковывать позволяет сопереживать людям, давать им более правильную оценку. Все это помогает найти правильный стиль и тон общения в той или иной ситуации. Способность интуитивно определять состояние другого человека, его отношение к делу, судить о нем как о личности развивается по мере накопления опыта сотрудничества с разными людьми, в ходе анализа и обобщения этого опыта.

Немаловажно и умение ориентироваться в ситуации взаимодействия. Оно предполагает понимание того, что правила взаимодействия в деловой ситуации и на отдыхе, в коллективе и в дружеской компании несколько различны. Умение ориентироваться в ситуации помогает завязывать контакты, создавать ситуацию взаимодействия в том или ином случае, входить в уже имеющуюся ситуацию, находить подходящие темы общения.

Умение ориентироваться в партнерах и в ситуации поможет научиться избегать ненужных конфликтов, а если конфликт все-таки вспыхнул – выйти из него с минимальными потерями.

Развитие этих и других коммуникативных умений происходит успешнее тогда, когда педагоги, организуя те или иные коллективные дела, стараются целенаправленно использовать их и в этом направлении.

Умения, необходимые для взаимодействия, приобретаются и развиваются во всех сферах жизнедеятельности и в быту воспитательной организации.

Эффективным способом целенаправленного развития этих умений может стать *ролевая игра* (которая, кстати, может использоваться как при проведении различных дел, так и специально в указанных целях во всех возрастах).

Суть ролевой игры как способа обучения взаимодействию состоит в том, что та или иная задача (научиться завязывать контакт, правильно вести беседу) решается участниками путем импровизированного разыгрывания определенной ситуации. Например, старше-

классникам предлагается разыграть ситуации: знакомства в купе поезда или встречи двух молодых людей на балу у графов Ростовых. Одна и та же ситуация проигрывается несколько раз. Это позволяет участникам поменяться ролями, предложить свои варианты поведения. Затем полезно обсудить, какие варианты были более удачными.

Успешность обучения взаимодействию зависит от ряда условий, важнейшими из которых можно считать следующие.

Руководителям необходимо целенаправленно использовать в этих целях многообразие быта и жизнедеятельности воспитательных организаций. Для этого необходимо, во-первых, чтобы они имели установку на обучение взаимодействию в быту и жизнедеятельности. Во-вторых, чтобы они представляли, чему надо учить и как для этого можно использовать те или иные формы взаимодействия в быту и жизнедеятельности.

Используя специальные способы обучения взаимодействию (этюды, тренинги, дискуссии, игры и пр.) руководителям необходимо так определять их содержание, чтобы оно было адекватно реальностям быта и жизнедеятельности членов коллектива и значимо для них.

Руководителям необходимо создавать такую атмосферу своего взаимодействия с коллективом, которая бы исключала возникновение чувства страха перед неудачным словом или действием, способствовала бы стремлению членов коллектива к самостоятельному поискам, стимулировала бы их отказ от тривиальных способов решения проблем и ситуаций. Для этого важно постоянно демонстрировать свою уверенность в силах каждого, в его возможности искать и находить решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия.

§ 2. ОБРАЗОВАНИЕ

Образование – средство трансляции культуры, овладевая которым человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов).

Авторы приведенного выше определения образования выделяют ряд его культурно-гуманистических функций:

развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;

формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;

обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;

овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;

создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций.

Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т. е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования.

Обучение *Обучение – широкое взаимодействие между обучающими и обучающимися, способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности (В. А. Сластенин и др.).*

С точки зрения социальной педагогики обучение как составную часть социального воспитания кратко можно охарактеризовать рядом положений, разработанных эстонским педагогом Х. Й. Лийметсом.

Для того, чтобы обучение было воспитанием, подчеркивал Х. Й. Лийметс, оно должно:

проходить в единстве руководства учителя и самостоятельности учащихся;

проводиться по возможности в единстве учета индивидуального развития каждого ученика и развития коллектива;

осуществляться в единстве перспективы успеха и возможности неудачи;

входить в систему жизнедеятельности учащихся и коллектива.

В процессе обучения на развитие личности влияют: содержание образования, методы обучения, используемые организационные формы, отношения между участниками процесса обучения. «При планировании процесса обучения, – особо отмечал Х. Й. Лийметс, – учитель (любой обучающий. – А. М.), если он хочет ориентироваться на развитие личности учащегося, не должен ограничиваться задачами, которые вытекают только из содержания предмета. Он обязательно должен оценивать осуществляемые в процессе усвоения (содержания. – А. М.) деятельность и общение учащихся как факторы развития личности.

Из приобретенных знаний многое скоро позабудется, некоторые знания неизбежно устареют и потеряют свое значение. Постоянную же ценность имеют те психические новообразования, которые сформировались в ходе усвоения этих знаний, даже позабытых или уже ненужных. Это и есть тот *сдвиг в развитии*, изменения в результате обучения, не совпадающие с содержанием обучения, о котором писал Л. С. Выготский».

Х. Й. Лийметс считал, что уровни овладения учащимся содержанием образования можно последовательно характеризовать как:

первичную ориентировку в определенном учебном материале, которая заключается в понимании объяснений учителя или учебного текста, в усвоении новых понятий и охвате структуры сообщения;

понимание связей и системности знаний, которое заключается в установлении ассоциативных связей различного уровня;

владение предметом, выражающееся в гибком применении усвоенных знаний при ориентировке в определенной области действительности, в быстром переносе усвоенных понятий и закономерностей для объяснения аналогичных явлений в других областях жизни.

Гибкое применение знаний и способность к переносу их из одной ситуации в другие предполагают не только четкое понимание и прочное усвоение знаний, но и наличие установки на то, что знания изменчивы; способность придавать этим знаниям практическую ценность; творческое владение знаниями.

Очень важное значение в процессе обучения имеет осознание и овладение учащимися способами познания, умение проверять пути мышления, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних недостаточных знаний, от предвзятости.

Эффективное обучение предполагает: ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек; определенность и конкретность мышления; умение видеть неопределенность и находить ее причины; осознание связей между предметами и явлениями, а также действительных тенденций в развитии процессов; способность предвидеть развитие событий на основе анализа наличных тенденций (Б. М. Бим-Бад).

Просвещение Человек познает окружающую действительность не только через целенаправленное обучение, но и через просвещение, источниками которого выступают СМК, жизнедеятельность воспитательных организаций, а также

общение с окружающими людьми (как в неформальных, так и в формальных группах).

Последнее – очень эффективный способ познания. Обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени. Образно говоря, общение можно назвать портативным средством трансляции информации.

В процессе и в результате познания этими и другими путями у человека образуется как бы два слоя знания – наличное и так называемая криптогноза (от греч. – тайное, скрытое знание). Криптогноза отличается от наличного знания тем, что ее накопление и использование происходят с помощью неосознаваемых и интуитивных процессов (В. Р. Ирина, А. А. Новиков).

Организация просвещения в процессе социального воспитания становится эффективной при соблюдении ряда условий.

Поскольку жизнь человека протекает в определенном социальном контексте, постольку важно иметь в виду источники информации, не только их доступность для жителей конкретного региона, поселения, но и избирательность и интенсивность их использования определенными половозрастными и социально-профессиональными группами населения. Это позволяет в некоторой мере опираться на эти источники информации, использовать и интегрировать транслируемую ими информацию, организуя познание в той или иной общности людей.

Организация просвещения в жизнедеятельности общностей воспитуемых может быть успешной при учете уровня информированности субъектов познания в различных областях знания; их познавательных и иных интересов; наличия у них установки на познание и ее конкретной ориентации на те или иные отрасли знания; ожиданий; имеющихся у них относительно познания в той или иной воспитательной организации.

Представления обо всем вышеназванном позволяют отбирать информацию и дифференцировать ее дозы и способы подачи, стимулировать интерес к познанию с помощью сообщения сведений экстраординарных для конкретных людей и групп, которые могут быть им необходимы или могут их заинтересовать в связи с их возрастом, интересами, конкретными обстоятельствами жизни.

Чтобы быть эффективным, просвещение в воспитательной организации должно быть проблемным. Это достигается постановкой перед воспитуемыми проблем, которые связаны с их возрастными задачами, актуальными или потенциальными ситуациями их жизни.

Информационная насыщенность и проблемность познания создают возможность не только для удовлетворения имеющихся у воспитуемых интересов, но и для возникновения новых, а также

для переориентации интересов. Переориентация бывает необходимой не только в случае бедности интересов, но и когда они односторонни (хотя и достаточно глубоки).

Переориентация интересов становится возможной, когда перед человеком или группой ставится определенная актуальная альтернатива, которая внешне соответствует имеющимся у них интересам, а фактически требует от них для своего разрешения приобретения знаний, проявления интересов, дотоле для них не значимых и не характерных. Это расхождение обнаруживается, когда участники уже увлеклись процессом поисков решения альтернативы.

Эффективность просвещения в воспитательных организациях в большой мере зависит от того, насколько широко и успешно в нем используются групповые формы организации процесса познания. Это связано с избирательностью восприятия и усвоения информации человеком. Избирательность определяется как личностными свойствами человека, так и влиянием его ближайшего круга общения.

Источником той или иной человеческой мысли могут быть жизнедеятельность, СМК, объективная действительность, субъективные переживания. Но развитие мысли, как правило, происходит в общении. В общении с другими людьми рождаются сомнения, потребность разделить мысль, обосновать правоту этой мысли. Как остроумно заметил крупнейший психолог XX в. Жан Пиаже, «сами себе мы охотно верим на слово, и только в процессе общения возникает необходимость в проверке и подтверждении мысли». Совместная интеллектуальная работа в группе предоставляет для этого возможности, а также развивает у человека умение планировать ход решения проблем, умение высказывать и обосновывать свои мнения, продуктивно спорить.

Просвещение через группу необходимо для человека, ибо истинной сферой жизни любой идеи является не изолированное индивидуальное сознание, а диалог. Оставаясь в индивидуальном сознании, идея вырождается и умирает. Идея возникает, формируется, развивается и находит словесное выражение, т. е. живет «только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями. Человеческая мысль становится подлинной мыслью, воплощенной в чужом голосе, т. е. в чужом, выраженном в слове, сознании. В точке этого контакта голосов-сознаний и рождается и живет идея» (М. М. Бахтин).

Стимулирование самообразования В современном обществе самообразование все более и более становится одним из важных условий развития личности и ее жизненного успеха. Оно же гарантирует от интеллектуального вырождения. Как справедливо заметил еще в XIX в. американский литера-

тор К. Н. Боуви, «немногие умы гибнут от износа, по большей части они ржавеют от неупотребления».

Для того чтобы человек заинтересовался проблемой самообразования, чтобы у него появилось желание им заниматься, необходимо, чтобы в жизнедеятельности воспитательной организации были созданы такие условия, такие ситуации, в которых человек либо увидел и осознал несоответствие между своими знаниями и знаниями партнеров, либо обнаружил невозможность или неэффективность решения возрастных задач, либо столкнулся с несоответствием требований организации и своими знаниями. В результате у человека может появиться сначала интерес к самообразованию, а потом и более или менее стойкая установка на его реализацию.

Появление установки на самообразование зависит во многом от влияния окружающих людей: направленности семейного общения, ориентаций коллектива и микрогрупп, целенаправленного влияния педагогов. В воспитательной организации установка на самообразование формируется с помощью соответствующей разъяснительной работы, когда ее членам раскрывают значение самообразования в их жизни сегодня и завтра, показывают возможности для самообразования и его способы.

Формирование установки на самообразование в процессе жизнедеятельности воспитательной организации может осуществляться в том случае, если ее различные сферы, в первую очередь сфера познания, насыщены делами, требующими от воспитуемых различных знаний, стимулирующими возникновение интересов и самостоятельного поиска знаний для их удовлетворения. Полезно, чтобы подобные дела были окрашены в тона соревнования: кто знает больше, кто знает лучше, кто узнает такое, что «все ахнут» и т. п. Примером подобного дела в первичном коллективе подростков или старшеклассников может быть конкурс на лучшее знание научно-популярной или научно-фантастической литературы. Увлечение такой литературой достаточно массово, поэтому многие охотно примут участие в конкурсе.

Установка на самообразование требует определения сферы или сфер и способов ее реализации. А для этого необходимо, чтобы воспитуемые получали представление о том, как можно организовать свою работу по самообразованию, как составить его программу, где найти источники соответствующей информации, как пользоваться компьютерными сетями, каталогами и справочными изданиями и т. д.

«Человек вступает в общество как равноправный член с тем снаряжением, которое он частью пронес через пожар юности из детской страны, частью выковал перед тем, как стать взрослым» (В. Е. Смирнов). И сегодня более, чем вчера, а завтра более, чем

сегодня, важно, чтобы человек хотел и умел постоянно пополнять и совершенствовать свое интеллектуальное снаряжение.

§ 3. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ

Индивидуальная помощь человеку в воспитательной организации становится необходимой и должна оказываться тогда, когда у него возникают проблемы в решении **Характер индивидуальной помощи** возрастных задач и при столкновениях с опасностями возраста. (О тех и о других речь шла в главе 3.) Более или менее успешное решение возрастных задач, избегание возрастных опасностей во многом определяют жизнь человека и его развитие.

Достаточно условно можно выделить группы возрастных задач – естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические, а также источники опасностей – семья, общество сверстников, воспитательные организации.

В соответствии с выделенными тремя группами возрастных задач можно до некоторой степени конкретизировать, в решении каких проблем человеку может понадобиться индивидуальная помощь, которую ему могут оказать в воспитательной организации.

В процессе решения естественно-культурных задач индивидуальная помощь может стать необходимой при возникновении у человека таких проблем, как укрепление здоровья, развитие своих физических задатков, чтобы в возможной степени соответствовать норме возрастного физического развития; познание своего тела, принятие его и происходящих с ним изменений; осознание относительности норм маскулинности – фемининности и соответственно минимизации переживаний, связанных с собственным «соответствием» этим нормам; усвоение полоролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символической.

В процессе решения социально-культурных задач индивидуальная помощь будет полезной при появлении проблем, связанных с осознанием и развитием своих способностей, умений, установок, ценностей; с приобретением знаний, умений, которые необходимы человеку для удовлетворения собственных позитивных потребностей; с овладением способами взаимодействия с людьми, с развитием или коррекцией необходимых установок; с пониманием проблем семьи, других групп членства, социума, восприимчивостью к ним.

В процессе решения социально-психологических задач индивидуальная помощь становится необходимой в случае возникновения у человека проблем, связанных с самопознанием и самопринятием; определением себя в актуальной жизни, самореализацией и самоутверждением, а также определением своих перспек-

тив; с развитием понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим; с адаптацией к реальным условиям жизни; с установлением позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими, особенно со значимыми лицами; с предотвращением, минимизацией, разрешением внутриличных и межличностных конфликтов.

В детстве, отрочестве, юности наиболее типичными и серьезными источниками опасности для ребенка, подростка, юноши можно считать семью, общество сверстников, воспитательные организации. Возможное или реальное столкновение с различными опасностями может породить многочисленные проблемы, часть которых могут быть в какой-то мере решены в случае оказания индивидуальной помощи человеку педагогами.

Наиболее типичные опасности, исходящие от семьи, порождают такие проблемы, как ощущение заброшенности или сопротивление гиперопеке; неприятие родителей или одного из них (либо в связи с их личностными свойствами, либо из-за их стиля жизни, либо стиля отношения к детям); агрессивность к родителям и (или) окружающим; низкий уровень самоуважения, неприятие самого себя; неготовность к обучению, нежелание учиться; использование антисоциальных и саморазрушительных способов приспособления к родителям или способов компенсации и самоутверждения.

Общество сверстников благодаря исходящим от него опасностям может породить проблемы, частично аналогичные тем, о которых шла речь выше, а также ряд специфических проблем: просоциальной адаптации в обществе сверстников; использования антисоциальных и саморазрушительных способов приспособления к обществу сверстников, противоправных форм самоутверждения; полоролевого кризиса; отвержения группой сверстников при отсутствии других групп членства, ощущения одиночества; сексуального и иных видов насилия. (Часть этих проблем может порождаться у ребенка, подростка, юноши как следствие контактов с антисоциальными или криминальными взрослыми.)

Воспитательные организации как социально-психологические группы сверстников скрывают в себе соответствующие опасности и порождают у детей, подростков, юношей соответствующие проблемы. Воспитательным организациям, как таковым, свойственны специфические опасности, порождающие свой ряд проблем: конфликтности со взрослыми, агрессивности по отношению к ним; агрессивного (избегающего) поведения по отношению к жизнедеятельности организаций; внутриличных конфликтов, порождаемых неудачами в значимой для человека или для значимых лиц сферах жизнедеятельности; потери ощущения самооценности, низкого самоуважения, неприятия себя; отсутствия или потери перспектив.

Приведенный перечень проблем, в решении которых человеку может быть оказана индивидуальная помощь в воспитательных организациях, во-первых, неполон, а во-вторых, содержательно эти проблемы имеют половозрастную специфику. И то и другое изучено недостаточно, особенно половозрастная специфика.

Особенно плохо разработана методика оказания индивидуальной помощи. Фактически пока можно назвать лишь самые общие способы этой работы: индивидуальные и групповые беседы; создание специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций; работа со значимыми лицами; переориентация индивидуальных и групповых интересов; тренинги и ролевые игры; рекомендация для чтения специальной литературы; привлечение специалистов-психологов и некоторые другие.

Индивидуальная помощь детям, подросткам, юношам в воспитательной организации может дать положительный эффект при наличии и соблюдении ряда условий.

Во-первых, наличия у педагогов и других работников сферы социального воспитания установки на необходимость оказания индивидуальной помощи, а также определенного уровня психолого-педагогической подготовки.

Во-вторых, наличия у воспитуемого готовности принять помощь от воспитателя, установки на добровольный контакт с ним по поводу своих проблем, желания найти у него понимание, получить информацию, совет, порой даже инструктаж.

В-третьих, наличия у педагога необходимых для оказания индивидуальной помощи свойств: здорового самовосприятия, т. е. удовлетворяющей его позитивной Я-концепции; последовательности в установках по отношению к воспитанникам, справедливости, симпатии, понимания их нужд и проблем, уважительного отношения к ним; стремления и умения культивировать теплые, эмоционально окрашенные взаимоотношения с воспитанниками; умения пробуждать у воспитанников чувство свободы в общении; умения разрядить обстановку во время беседы, чувства юмора.

В-четвертых, умения воспитателя вести индивидуальные беседы с воспитанником в качестве «эксперта», «советчика», «опекуна»; использовать свое влияние для того, чтобы прояснить ситуацию, сложившуюся у воспитанника, осмыслить ее; произвести переориентацию его ущербных установок и точек зрения; помочь определить ему свои позиции и взгляды. Для этого он должен уметь выдвигать перед воспитанником ряд альтернатив, вести диалог с ним о достоинствах и недостатках каждой, помочь осознать возможности для достижения той или иной альтернативы, выбрать наиболее реальный и подходящий для решения проблемы вариант.

В-пятых, использование в воспитательной организации личного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов. Три последних принципиально отличаются от личного подхода тем, что личностный подход имеет в виду априорное отношение к любому воспитуемому как к самоценной личности независимо от присущих ему особенностей.

Возрастной подход в воспитании *Возрастной подход в социальном воспитании — целенаправленное создание условий для развития человека с учетом и использованием особенностей и возможностей каждой возрастной группы, а также социально-психологических особенностей групп и коллективов, обусловленных их половозрастным составом.*

Возрастной подход в воспитательной организации должен строиться так, чтобы создать условия для эффективного решения возрастных задач. (Кроме того, в русле индивидуального подхода на базе возрастного должна оказываться помощь в их решении конкретному человеку.)

Для решения естественно-культурных задач в рамках возрастного подхода необходимо *разрабатывать* оптимальный режим кормления и ухода за человеком на каждом возрастном этапе; систему физического и сенсорно-моторного развития, мер компенсации и реабилитации дефицитов и дефектов процесса созревания и развития отдельных анатомо-физиологических систем организма (в рамках индивидуального подхода); *стимулировать* осознание ценности здоровья, активного отношения человека к своему физическому развитию и его методы; *культивировать* здоровый образ жизни на каждом возрастном этапе, позитивное отношение к человеческому телу, реалистичные эталоны женственности и мужественности, адекватное восприятие человеческой сексуальности, учитывая этнокультурные традиции.

Роль воспитательных организаций наиболее велика в решении социально-культурных задач, ибо фактически общество и государство требуют от системы социального воспитания в первую очередь и главным образом формирования гражданина, отвечающего социальному и государственному заказам, т. е. человека — семьянина, труженика, потребителя и т. д. Выполняя эти заказы, в рамках возрастного подхода *определяются* знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения социально-культурных задач на каждом возрастном этапе, *разрабатываются* формы и методы приобщения к ним, формирования отношений личности к себе и с собой, к миру и с миром в процессе организации жизнедеятельности различных воспитательных организаций.

Помощь личности в решении социально-психологических задач может быть оказана, если в соответствии с ее возрастными возмож-

ностями и особенностями педагога целенаправленно развивают рефлексию и саморегуляцию личности, создают условия для адекватного самопознания и стимулируют его, а также личностно значимые и социально приемлемые способы самореализации.

Учитывая сензитивные периоды человека, необходимо учить его ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и личностным ресурсам, вносить в них коррективы в связи с изменением временных, объективных и субъективных обстоятельств, обучать навыкам сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов.

Индивидуальный подход в воспитании

Индивидуальный подход в социальном воспитании – учет индивидуальных особенностей воспитуемых как на индивидуальном (темперамент, задатки и пр.), так и на личностном (интересы, уровень притязаний и др.) уровне.

Индивидуальный подход может применяться для выявления, поощрения, коррекции тех или иных особенностей поведения и свойств конкретного человека. Классическими примерами индивидуального подхода можно считать задания, соответствующие возможностям, интересам и способностям человека; создание ситуаций, помогающих развить его индивидуальные свойства; беседу педагога с воспитуемым; заключение своего рода «джентльменского» соглашения с окружающими воспитуемого людьми об определенных способах реагирования на его поведение в целях развития или коррекции конкретных индивидуальных проявлений и т. п.

Индивидуальный подход – эффективный способ помощи человеку, ибо любое воспитательное воздействие преломляется через его конкретные особенности. Индивидуальный подход в принципе необходим каждому человеку как с отклоняющимся развитием и (или) поведением, так и благополучному. Это связано с тем, что он дает возможность помочь ему осознать свою индивидуальность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собственные сильные и корректировать слабые стороны.

* * *

Благоприятные условия быта и жизнедеятельности воспитательных организаций, относительно последовательная реализация личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов создают предпосылки для эффективной индивидуальной помощи человеку в приобретении знаний, установок и навыков, необходимых для удовлетворения своих собственных потребностей и аналогичных потребностей окружающих; в осознании человеком своих ценностей, установок и умений; в раз-

витии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и другим, к социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму.

§ 4. ЛОКАЛЬНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

В любой воспитательной организации происходит процесс относительно социально контролируемой социализации ее членов. Социальное воспитание в зависимости от типа организации, соответствующих нормативных положений и характера руководства объективно осуществляется в процессе систематического обучения (если это учебная организация), более или менее содержательной и соответствующей функциям организации жизнедеятельности ее членов, индивидуальной помощи им в решении проблем.

Однако эффективное социальное воспитание, т. е. создание условий для эффективного развития и духовно-ценностной ориентации членов организации, становится реальным, если в ней создана локальная (т. е. свойственная именно ей) воспитательная система.

Понятие «воспитательная система» ввела Л. И. Новикова. Она и ее сотрудники (Н. Л. Селиванова, В. А. Каракровский, И. В. Кулешова и др.) дали характеристику гуманистической воспитательной системы, ряд положений которой излагаются в этом разделе.

Локальная воспитательная система имеет несколько обязательных параметров:

наличие сформулированных педагогических целей, исходящих из задач социального воспитания и учитывающих актуальные потребности и цели членов организации;

совокупность идей и программ работы по реализации целей воспитательной системы, в которую включаются в субъектной позиции все больше членов организации;

упорядоченность быта и жизнедеятельности организации и интеграция социально-психологических процессов в соответствии с ее целями;

гуманистический характер быта, жизнедеятельности, отношений и руководства;

управляемое развитие организации в соответствии с меняющимися условиями (внешними и внутренними), запросами и целями ее членов.

Воспитательная система как целостность существует относительно автономно в окружающей ее среде. Чем более она развита,

тем в большей степени ее целостность базируется на совместных быте и жизнедеятельности, на единстве интересов членов коллектива. В то же время надо отметить, что целостность воспитательной системы относительна. И это естественно, ибо в любой воспитательной организации идет более или менее быстрая смена поколений ее членов. При этом каждое поколение должно ощущать себя субъектом развития системы, иметь возможность внести в нее что-то свое, новое.

Все воспитательные системы проходят ряд этапов своего развития.

Этап становления системы начинается с того, что в уже существующую или вновь создаваемую воспитательную организацию вносятся определенная идея, образ ее будущего. Иногда автор (или авторы) идеи четко осознает, чего он хочет с самого начала, иногда интуитивные представления кристаллизуются у него в ведущую идею постепенно.

Изо дня в день в процесс выработки, совершенствования, реализации идеального образа будущей организации вовлекается все большее количество ее членов. В соответствии с образом будущего планируются и реализуются элементы быта, содержание и формы жизнедеятельности, формируются отношения между членами организации. Со временем часть из них, «отобранные жизнью», «затвердевают», превращаются в традиции, на их базе складывается поле интеллектуально-морального напряжения коллектива (его ценностные ориентации, нормы поведения, представления о допустимом и недопустимом во взаимоотношениях и т. д.).

После этапа становления следует этап более или менее стабильного функционирования воспитательной системы. Это означает, что ее основные элементы (названные выше) и системообразующие связи между ними остаются относительно неизменными, но процесс их упорядочивания продолжается. Субъекты управления и самоуправления приобретают опыт организации коллективных быта и жизнедеятельности и коллективных переживаний, обеспечивают себе успех и общественное признание. Оттачиваются наиболее эффективные способы коллективных действий, закрепляются традиции. В сферу действия поля интеллектуально-морального напряжения коллектива вовлекается большая часть его членов. В коллективном сознании происходит процесс сближения идеального и реального образов воспитательной организации.

Затем обычно наступает этап кризиса. Термин «кризисное развитие» в данном случае следует понимать с большой долей условности. На самом деле часто происходит лишь относительное увеличение дезинтегрирующих явлений, порой просто усиливается поиск чего-то нового.

Внешне проявления наступления кризисного этапа в развитии воспитательной системы весьма многообразны. Однако суть их одна: появляются сбои в воспроизводстве традиционных ситуаций быта и жизнедеятельности, а у большей или меньшей части коллектива возникает апатия, разочарование, недовольство состоянием дел в организации.

Кризисный этап может разрешиться, как минимум, по трем сценариям.

Кризис преодолевается путем смены или видоизменения ведущей сферы жизнедеятельности и, таким образом, восстановления и совершенствования системообразующих связей. Тогда кризисный период сменяется новым этапом стабильного развития, который, в свою очередь, вновь может привести к очередному кризису, т. е. развитие стабильных воспитательных систем характеризуется определенной цикличностью этапов.

Другой сценарий – в результате кризиса на базе прежней воспитательной системы возникает новая, которая, хотя и включает в себя некоторые ценности и традиции прежней, основывается на ином типе системообразующих связей (например, переезд колонии А. С. Макаренко в Куряж), т. е. воспитательная система может не только развиваться и укрепляться. Она может не только обновляться, но и кардинально перестраиваться.

Третий сценарий завершения кризисного этапа – распад системообразующих связей, смерть воспитательной системы.

Главный критерий эффективности развития локальной воспитательной системы – становление личности. Делаются ли условия развития личности и ее духовно-ценностной ориентации более благоприятными или они ухудшаются – от ответа на этот вопрос зависит оценка правильности целей, поставленных создателями системы, адекватности этим целям использованных способов их достижения. Иными словами, эффективность системы зависит от того, сколь полно и последовательно в ней реализуются принципы центрации социального воспитания на развитии личности и диалогичности социального воспитания.

ПРИНЦИП ЦЕНТРАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Идея о том, что задачей воспитания является развитие человека, зародившись в античности, получила свое воплощение в трудах многих мыслителей от титанов эпохи Возрождения до наших современников.

В современной трактовке этот принцип предполагает, что стратегия и тактика социального воспитания должны быть направлены

на помощь детям, подросткам и юношам в становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности, в создании условий для развития личности, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом. Процесс социального воспитания, воспитательные организации, общности воспитуемых могут рассматриваться лишь как средства развития личности, ограничение приоритета которой возможно настолько, насколько это необходимо для обеспечения прав других личностей.

В разделе о социализации указывалось, что развитие можно рассматривать как процесс и результат решения человеком трех групп возрастных задач — естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических. В соответствии с этими возрастными задачами можно конкретизировать те аспекты развития личности, на которых необходимо центрировать социальное воспитание в воспитательных организациях.

Необходимость решения естественно-культурных задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного развития:

физического (содействие правильному физическому развитию и укреплению здоровья, развитие двигательных качеств, формирование двигательных умений и навыков, формирование устойчивой потребности в систематических занятиях физической культурой);

сексуального (сообщение соответствующих знаний, формирование и коррекция полоролевых установок и эталонов маскулинности и фемининности и др.).

Необходимость решения социально-культурных задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного развития:

интеллектуального (развитие интеллектуальных и экспрессивных задатков и способностей; формирование и коррекция культуры проявления эмоций и чувств; развитие восприятия людей, окружающего мира, произведений искусства; реализация возможностей в различных видах интеллектуальной деятельности);

социального (овладение способами взаимодействия с людьми, формирование и коррекция необходимых для этого установок и умений; развитие инструментальных задатков и способностей; формирование и коррекция умений и культуры социального поведения).

Необходимость решения социально-психологических задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного личностного развития человека (развитие рефлексии и саморегуля-

ции, помощь в осознании себя, в самоопределении, самореализации, самоутверждении).

Роль и возможности социального воспитания в каждом из этих аспектов различны (в одних большие, в других — меньшие), но в любом из аспектов оно играет лишь дополнительную роль (более или менее значительную) по отношению к развитию в целом под влиянием внутренних источников, а также факторов социализации. Кроме того, существенно различаются возможности воспитательных организаций в зависимости от их типа и возрастного этапа развития человека.

В целом возможности и успешность эффективной реализации принципа центрации социального воспитания на развитии личности зависят от того, стал ли приоритет личности основой идеологии общества, философии воспитания, важнейшей ценностью как воспитателей, так и воспитуемых.

ПРИНЦИП ДИАЛОГИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Идея о необходимости диалога воспитателей и воспитуемых, зародившись в древней Элладe, получила свое несколько специфическое развитие в методах средневекового обучения, а затем в работах ряда педагогов новейшего времени.

Тенденция рассмотрения воспитания как субъект-субъектного процесса, характерная для педагогической теории в последние десятилетия, а также постепенное распространение такого подхода в педагогической практике делают своевременным формулирование в качестве важнейшего для педагогики принципа диалогичности социального воспитания.

Принцип диалогичности социального воспитания предполагает, что духовно-ценностная ориентация детей, подростков, юношей и в большой мере их развитие осуществляются в процессе такого взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержанием которого являются обмен ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и в жизнедеятельности воспитательных организаций.

Диалогичность социального воспитания реализуется в обмене между воспитателями и воспитуемыми:

ценностями, выработанными в культурах мира и конкретного общества;

ценностями, свойственными субъектам социального воспитания как представителям различных поколений и субкультур;

индивидуальными ценностями конкретных членов воспитательной организации.

Диалогичность социального воспитания предполагает, что в быту и жизнедеятельности воспитательной организации наряду с обменом происходит продуцирование ценностей, от которых зависят поле интеллектуально-морального напряжения коллектива и характер свойственных организации межличностных отношений, что определяет ее воспитательную эффективность.

Обмен, продуцирование и освоение ценностей становятся эффективными, способствуя позитивной социализации членов воспитательной организации, если:

воспитатели стремятся придать диалогический характер своему взаимодействию с воспитуемыми;

в содержание жизнедеятельности заложен диалог идей, норм, ценностей различного характера;

содержание и формы организации жизнедеятельности, а также элементы быта создают условия и стимулируют вступление членов организации в диалоги различного типа (фатического — только для поддержания контакта, информационного, дискуссионного и, в идеале, исповедного).

Диалогичность социального воспитания не предполагает равенства между воспитателем и воспитуемыми. Это обусловлено возрастными различиями, неодинаковостью жизненного опыта, асимметричностью социальных ролей. Но диалогичность требует не столько равенства, сколько искренности, толерантности и взаимных уважения и принятия.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте понятие «социальный опыт».
2. Покажите, как быт воспитательной организации влияет на социальный опыт ее членов.
3. Покажите потенциал каждой сферы жизнедеятельности для развития членов воспитательной организации.
4. Проанализируйте взаимосвязь стиля руководства и соотношения управления с самоуправлением и самоорганизацией.
5. Спроектируйте варианты организации группового, межгруппового и массового взаимодействия применительно к отдельным возрастным группам воспитуемых и покажите возможности их сочетания.
6. Спроектируйте варианты обучения взаимодействию в различных сферах жизнедеятельности в воспитательной организации определенного типа.
7. На примере конкретного типа воспитательной организации раскройте содержание и способы обучения, просвещения и стимулирования самообразования.
8. Спроектируйте ситуации оказания индивидуальной помощи в жизнедеятельности воспитательных организаций.

9. Проанализируйте локальную воспитательную систему в организациях, где вы проходите практику (если она есть).

10. Раскройте принцип центрации социального воспитания на развитии личности.

11. В чем сущность принципа диалогичности социального воспитания?

Темы для углубленного изучения

1. Быт и жизнедеятельность воспитательных организаций интернатного типа для детей, подростков, юношей.

2. Самообразование как условие жизненного успеха.

3. Характеристика и анализ авторской воспитательной системы одного из современных педагогов-практиков.

Литература для самостоятельной работы

1. *Афанасьев С.П., Коморин С.В., Тимонин А.И.* Что делать с детьми в загородном лагере. – М., 1994.

2. *Веселова В.В.* Билет в будущее. – М., 1990.

3. *Виноградова М.Д., Перяин И.Б.* Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М., 1977.

4. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. – М., 1998.

5. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. – М., 1985.

6. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. – М., 1989.

7. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М., 1996.

8. *Лийметс Х.Й.* Как воспитывает процесс обучения? – М., 1982.

9. *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса // Соч.: В 8 т. – М., 1983, – Т. 1. – С. 267–330.

10. *Мудрик А.В.* Учитель: мастерство и вдохновение. – М., 1986.

11. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М., 1997.

12. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М., 1997.

13. *Соковня-Семенова И.И.* Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь. – М., 1997. – С. 66–122.

14. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. – М., 1999.

ГЛАВА IX

СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТЬ. ВОСПИТАННОСТЬ

Социализация человека осуществляется в процессе его взаимодействия с многообразными и многочисленными факторами, группами, организациями, агентами, с помощью различных средств и механизмов. Взаимодействие с ними, влияние их на детей, подростков, юношей не только дополняют друг друга, но в той или иной мере рассогласованы и противоречат друг другу.

От того, как происходит это взаимодействие в стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации во многом зависит самоизменение человека на протяжении его жизни, и в целом – его социализированность.

В рамках проблемы социализированности как результата социализации на каждом возрастном этапе особняком стоит вопрос о воспитанности как результате относительно социально контролируемой социализации.

О воспитанности На бытовом уровне воспитанность понимается довольно однозначно и односторонне, о чем свидетельствуют словари: «Воспитанный человек, выросший в обычных правилах светского приличия, образованный» (В. И. Даль). «Воспитанность – умение вести себя; благовоспитанность» (Словарь русского языка. – М., 1957). «Воспитанный – получивший хорошее воспитание, умеющий вести себя» (там же).

Охарактеризовать воспитанность на теоретическом уровне весьма проблематично в связи с многообразием трактовок понятия «воспитание».

Все известные попытки охарактеризовать воспитанность с помощью эмпирических показателей вызывают те или иные возражения. Более или менее корректно это делается по отношению к таким аспектам воспитанности, как образованность, профессиональная подготовка, установки и ценностные ориентации в различных сферах жизнедеятельности и пр. Однако выявленный уровень образованности человека или его социальные установки, например в сфере межэтнического взаимодействия и др., далеко не всегда соответствуют его реальному социальному поведению.

Из истории известно, что многие выдающиеся педагоги-практики задумывались о том, кого они хотят воспитать. Одним из довольно полезных и любопытных продуктов подобных раздумий стали критерии готовности к жизни и к социальной интеграции воспитанников детских домов семейного типа, выработанные создателем «детских деревень» австрийцем Германом Гмайнером и его сотрудниками. Эти критерии – плод анализа результатов многолетней практики воспитания, а потому довольно конкретны: законченное школьное или профессиональное образование; работа по специальности; основание собственной семьи; реалистические жизненные цели; социальная зрелость, при которой взаимоотношения с согражданами отличаются уважением, готовностью помочь и терпимостью; собственный вклад в дело дальнейшего развития общества.

Почти каждый выдающийся педагог-теоретик также предлагал свой взгляд на то, что представляет собой воспитанный человек. Поскольку социальная педагогика рассматривает воспитание в контексте социализации, и воспитанность как результат влияния не только воспитания, но и относительно направляемой и стихийной социализации, постольку весьма интересным представляется мнение К. Д. Ушинского, который писал, что воспитанность – это «образование в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты».

В русле предложенного в этом учебнике подхода к воспитанию как составной части социализации и исходя из понимания социального воспитания как планомерного создания условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека, воспитанность можно лишь условно выделить из социализированности.

О социализированности Единой точки зрения на то, что представляет собой социализированность человека, не существует. Трактовки социализированности весьма многообразны (это показала в своем исследовании А. С. Волович) и в большой мере зависят от того, в русле какого подхода к социализации они рассматриваются.

В русле *субъект-объектного* подхода к пониманию социализации социализированность в общем виде понимается как «сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом». Социализированность определяется как «результативная конформность индивида к социальным “предписаниям”».

Иной взгляд на социализированность у других исследователей, но тоже в русле субъект-объектного подхода к социализации.

Суть их позиции в том, что, поскольку человек заранее не может быть подготовлен к тем разнообразным требованиям, с которыми ему предстоит встретиться в жизни, постольку социализированность должна основываться на усвоении им не просто суммы различных ролевых ожиданий, а самой сущности этих требований.

С этой точки зрения залогом успешной социализации можно считать формирование у человека поведенческих моделей, включающих основные элементы институциональных требований и предписаний. Американский психолог и педагог Л. Колберг подчеркивал, что такой тип социализированности предотвращает ролевые конфликты в будущем, в то время как конформное приспособление к своей среде в случае ее изменения делает их неизбежными.

В многочисленных исследованиях все больше внимания уделяется выявлению не тех обстоятельств и характеристик, которые обеспечивают соответствие человека требованиям, представляемым на данном этапе его развития, а тех, которые обеспечивают успешную социализацию в дальнейшем. В частности, например, социализированность рассматривается как усвоение личностью установок, ценностей, способов мышления и других личностных и социальных качеств, которые будут характеризовать ее на следующей стадии развития. Этот подход, который американский исследователь А. Инкельс назвал «заглядывание вперед» (изучение того, каким ребенок должен быть сейчас, чтобы, став взрослым, он был успешен), очень характерен для развития сегодня эмпирических исследований.

Достаточно распространенным стало мнение о том, что социализация будет успешной, если индивид научится ориентироваться в непредвиденных социальных ситуациях. Рассматриваются различные механизмы такой ориентации. Один из них основан на понятии «ситуационного приспособления» — «вступая в новую ситуацию, индивид соединяет новые ожидания других со своим «Я» и таким образом приспосабливается к ситуации». Однако такой подход превращает человека в некий флюгер (что имеет место, но не всегда).

Существенно иначе трактуют социализированность исследователи, рассматривающие социализацию как *субъект-субъектный* процесс. Они считают, что социализированный человек не только адаптирован в общество, но и в состоянии быть субъектом собственного развития и в какой-то мере общества в целом.

Так, американские ученые М. Райли и Е. Томас, характеризуя социализированность, особое внимание уделяют наличию у человека собственных ценностных ориентаций. Они считают, что сложности в социализации возникают в том случае, когда ролевые ожидания не совпадают с самоэкспектациями (самоожиданиями) инди-

вида. Исследователи считают необходимым, чтобы в этих случаях человек осуществлял ролевые замены или перестройку ценностных ориентаций. Иными словами, в случае сложностей или неудач в социализации социализированный индивид стремится к изменению самооценки и умеет оставлять предшествующие роли.

Американский исследователь Э. Келли, используя понятие «полностью функционирующая личность», которое с некоторой долей условности можно рассматривать как синоним «социализированной личности», характеризует ее следующим образом: «...полностью функционирующая личность думает о себе, о других, видит возможность создания своего “само” в других; поняв движущую природу жизни и динамику изменения, она понимает ценность ошибок; полностью функционирующая личность принимает творческую роль».

Исследователями, работающими в русле субъект-субъектного подхода, выделены характеристики личности, обеспечивающие успешную социализацию: способность к изменению своих ценностных ориентаций; умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли; ориентация не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

В рамках концепции социализации, предложенной в данном учебнике, социализированность – это достижение человеком определенного баланса адаптированности и обособления в обществе.

О мере адаптации человека в обществе свидетельствует ряд признаков:

степень овладения ролевыми ожиданиями и предписаниями, характерными для общества в различных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, социальной, досуговой и др.), а также знаниями, умениями и установками, необходимыми для их реализации;

наличие и мера оформленности реалистических в данном обществе жизненных целей и представлений о социально-приемлемых путях и способах их достижения (т. е. мера согласованности самооценок и притязаний человека с его возможностями и реалиями социальной среды);

необходимый на данном возрастном этапе уровень образования.

В качестве признаков обособления человека в обществе можно рассматривать следующие:

наличие собственных взглядов, способность изменять их и вырабатывать новые (ценностная автономия);

наличие и характер Я-концепции, уровень самоуважения и самопринятия, чувства собственного достоинства (психологическая автономия);

реализация избирательности в эмоциональных привязанностях, их сбережение и сменяемость (эмоциональная автономия);

мера готовности и способности самостоятельно решать собственные проблемы, противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению; гибкость и одновременно устойчивость в меняющихся ситуациях, умение творчески подходить к жизни – креативность (поведенческая автономия).

* * *

Социализированность имеет «мобильный характер», т. е. сформировавшаяся социализированность может стать неэффективной в связи с самыми различными обстоятельствами.

Происходящие в обществе коренные или весьма существенные изменения, приводящие к ломке или трансформации социальной и (или) профессиональной структур, что влечет за собой изменения статуса больших групп населения, превращают их социализированность в неэффективную для новых условий. Переезд человека из страны в страну, из региона в регион, из села в город и наоборот также делает социализированность проблематичной.

Изменение ролей, ожиданий и самоо ожиданий в связи с переходом человека с одного возрастного этапа на другой, о чем шла речь выше, также может сделать неэффективной сформировавшуюся социализированность у детей, подростков, юношей.

ПРИНЦИП НЕЗАВЕРШИМОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Принцип незавершимости воспитания вытекает из рассмотренного выше мобильного характера социализированности, который свидетельствует о незавершимости развития личности на каждом возрастном этапе.

Принцип незавершимости воспитания предполагает признание каждого возрастного этапа развития человека самостоятельными индивидуальной и социальной ценностями, а не только и не столько этапами подготовки к дальнейшей жизни (перефразируя немецкого историка Леопольда фон Ранке, можно сказать, что каждый возраст по-своему соотносится с Богом).

Принцип незавершимости воспитания предполагает признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда есть нечто

незавершенное и в принципе незавершимое, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и с самими собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения (Л. Толстой считал, что на протяжении жизни в нем сменилось пять разных людей).

В соответствии с принципом незавершимости воспитания его необходимо строить таким образом, чтобы на каждом возрастном этапе каждый имел возможность «состояться заново»: заново познать себя и других, заново развить и реализовать свои возможности, заново найти свое место в мире, заново самоутвердиться.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Чем отличается понимание социализированности в субъект-объектном подходе к социализации от субъект-субъектного?
2. Охарактеризуйте соотношение социализированности и воспитанности.
3. В чем сущность и каковы причины мобильного характера социализированности?
4. Покажите сущность и реализацию принципа незавершимости воспитания на примере одного из возрастных этапов развития личности.

Литература для самостоятельной работы

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 41–44.
2. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М., 1991. – С. 52–72.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие. – М., 1997. – С. 240–274.

ГЛАВА X

ИЗДЕРЖКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Социализация детей, подростков, юношей в любом обществе протекает в различных условиях, часть из которых охарактеризована в предыдущих разделах. Для условий социализации характерно наличие многочисленных опасностей, могущих оказать и оказывающих негативное влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются целые категории детей, подростков, юношей, становящихся жертвами неблагоприятных условий социализации.

Виды и типы жертв неблагоприятных условий социализации

Виды жертв неблагоприятных условий социализации условно можно обозначить как потенциальные и латентные, которые представлены различными типами-категориями людей.

Латентными жертвами неблагоприятных условий социализации можно считать тех, кто не смог реализовать заложенные в них задатки в силу объективных обстоятельств их социализации. Так, ряд специалистов полагает, что высокая одаренность и даже гениальность «выпадают» на долю примерно одного человека из тысячи родившихся. В зависимости от меры благоприятности условий социализации, особенно на ранних возрастных этапах, эта предрасположенность развивается в той степени, которая делает ее носителей высокоодаренными людьми, примерно у одного человека из миллиона родившихся. А действительно гением становится лишь один из десяти миллионов, имевших соответствующие задатки. Т.е. большинство Эйнштейнов и Чайковских теряется на жизненном пути, ибо условия их социализации (даже достаточно благоприятные) оказываются недостаточными для развития и реализации заложенной в них высокой одаренности. Поскольку ни они сами, ни их близкие об этом даже не подозревают, постольку их и можно отнести к латентному виду жертв неблагоприятных условий социализации.

Потенциальными жертвами неблагоприятных условий социализации могут рассматриваться инвалиды; дети, подростки, юноши с психосоматическими дефектами и отклонениями; сироты и ряд категорий детей, находящихся на попечении государства или общественных организаций.

Потенциальными, но очень реальными жертвами можно считать детей, подростков, юношей с пограничными психическими состояниями и с акцентуациями характера; детей мигрантов из страны в страну, из региона в регион, из села в город и из города в село; детей, родившихся в семьях с низким экономическим, моральным, образовательным уровнями; метисов и представителей инонациональных групп в местах компактного проживания другого этноса.

Названные типы жертв далеко не всегда представлены «в чистом виде». Весьма часто первичный дефект, отклонение от нормы или какое-то объективное жизненное обстоятельство (например, неблагополучная семья) вызывают вторичные изменения в развитии человека, ведут к перестройке жизненной позиции, формируют неадекватные или ущербные отношения к миру и к себе. Нередко происходит наложение одного признака или обстоятельства на другие (например, мигрант первого поколения становится алкоголиком). Еще более трагический пример – судьба выпускников детских домов (в большинстве своем – социальных сирот, т. е. имеющих родителей или близких родственников). Среди них до 30% становятся «бомжами», до 20% – правонарушителями, а до 10% заканчивают жизнь самоубийством.

Одни признаки и обстоятельства, позволяющие отнести человека к числу возможных жертв неблагоприятных условий социализации, могут иметь постоянный характер (сиротство, инвалидность), другие проявляются на определенном возрастном этапе (социальная дезадаптация, алкоголизм, наркомания); одни – неустраняемы (инвалидность), другие могут быть предотвращены или изменены (различные социальные отклонения – противоправное поведение и др.).

Объективные факторы превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации

Прежде чем рассматривать объективные факторы, благодаря которым человек может стать жертвой неблагоприятных условий социализации, необходимо ввести понятия «виктимогенность», «виктимизация» и «виктимность».

Виктимогенность обозначает наличие в тех или иных объективных обстоятельствах социализации характеристик, черт, опасностей, влияние которых может сделать человека жертвой этих обстоятельств (например, виктимогенная группа, виктимогенный микросоциум и т. д.).

Виктимизация – процесс и результат превращения человека или группы людей в тот или иной тип жертвы неблагоприятных условий социализации.

Виктимность характеризует предрасположенность человека стать жертвой тех или иных обстоятельств.

Но здесь нужна оговорка. Буквально виктимность означает жертвенность, что традиционно понимается как синоним самоотверженности. Поскольку в нашем случае речь идет о людях объективно или субъективно могущих стать жертвами чего-либо, а не приносить себя в жертву кому-либо или чему-либо, постольку виктимность правильнее трактовать с помощью неологизма жертвопригодность (автор — психолог А. С. Волович).

Объективные факторы, предопределяющие то или способствующие тому, что те или иные группы или конкретные люди становятся или могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации, многочисленны и многоуровневы.

Фактором виктимизации человека могут стать *природно-климатические условия* той или иной страны, региона, местности, поселения. Как уже говорилось выше, климат влияет на здоровье людей по-разному. Суровые или неустойчивые климатические условия могут оказывать нежелательное и даже пагубное влияние на физическое развитие, здоровье и психику человека. Экологические особенности местности могут привести к образованию геопатогенных зон, в которых у некоторых групп жителей развиваются специфические заболевания и (или) которые отрицательно влияют на психику, приводя к появлению депрессивных и более тяжелых психических состояний у ряда людей.

Пагубно на физическое развитие, здоровье и психику человека влияют неблагоприятные условия проживания в той или иной местности или поселении, связанные с *экологическим загрязнением* — повышенным уровнем радиации, высоким уровнем шума, загазованностью и т. д.

Климатические и экологические условия не только влияют на здоровье человека, но могут приводить к более высокому уровню, чем в других местностях, криминального, антисоциального, саморазрушительного поведения (алкоголизму, наркомании, самоубийствам). Это подтверждается ситуацией, характерной для ряда районов Севера и Дальнего Востока, Кемеровской области, г. Магнитогорска и т. д.

Фактором виктимизации человека могут стать *общество* и *государство*, в которых он живет. Наличие тех или иных типов жертв неблагоприятных условий социализации, их многообразие, количественные, половозрастные, социально-культурные характеристики каждого типа зависят от многих обстоятельств, часть из которых может рассматриваться как непосредственно виктимогенные.

Так, в любом обществе наличествуют инвалиды и сироты, но условия их социализации и жизни могут весьма различаться в зависимости от уровня экономического развития и социальной политики государства: инвестиции в сферу социальной защиты и об-

шественного призрения, системы социальной реабилитации, профессиональной подготовки и трудоустройства, законодательства, определяющего права сирот и инвалидов и обязанности по отношению к ним общественных и государственных институтов (органов управления, общественных фондов, производственных и коммерческих предприятий и т. д.). Соответственно и статус, и субъективное состояние сирот и инвалидов зависят от названных обстоятельств.

Во многих странах имеются большие или меньшие группы мигрантов из других стран, а также из деревни в город и из региона в регион, которых, как уже говорилось, можно рассматривать как потенциальных жертв социализации. Но то, какая часть из них станет жертвами и какого типа (безработными, алкоголиками, преступниками и др.), в какой мере они будут ощущать себя жертвами, зависит от уровня социально-культурного развития общества и государственной политики. В частности, количество жертв среди мигрантов зависит от меры толерантности (терпимости) общества к их культурным и социально-психологическим особенностям, а также от системы мер по их экономической поддержке, социально-психологической и культурной адаптации к новым для них условиям жизни.

В истории различных обществ бывают катастрофы, в результате которых происходит виктимизация больших групп населения: войны (мировые, корейская, вьетнамская, афганская, чеченская); стихийные бедствия (землетрясения, наводнения и др.); депортации целых народов или социальных групп (так называемых кулаков в 30-е гг. XX в., крымских татар и других народов в 40-е гг. в СССР, немцев из Восточной Пруссии, Судетской области Чехословакии в Германию в 40-е гг. и др.) и т. д. Эти катастрофы делают своими жертвами тех, кто непосредственно был ими затронут, вместе с тем оказывают влияние на виктимизацию нескольких поколений их потомков и на общество в целом.

В психологии начиная с 40-х гг. XX в. разрабатывается проблема диагностики и коррекции негативных психологических последствий, возникающих в результате воздействия на человека комплекса стрессогенных факторов, источником которых являются различные травмирующие события, выходящие за рамки обычного человеческого опыта (аварии, катастрофы, военные действия, насилие). В ходе второй мировой войны было начато исследование стрессовых реакций человека, обусловленных его участием в боевых действиях, которое получило дальнейшее развитие в связи с войнами в Корее и во Вьетнаме. Эти, а также исследования других экстремальных факторов (аварий, стихийных бедствий и др.) показали, что состояние, развивающееся у человека под их

влиянием, имеет специфические особенности. Основная особенность этого состояния в том, что оно имеет тенденцию не только не исчезать со временем, но становиться все более отчетливо выраженным, а также проявляться внезапно на фоне общего внешне-го благополучия человека. Комплекс симптомов, характеризующих это состояние, получил название *синдрома посттравматических стрессовых нарушений*, т. е. в результате тех или иных экстремальных обстоятельств или периодов социализации у человека появляется синдром, делающий его жертвой этих обстоятельств. В последние десятилетия эта проблема стала исследоваться и отечественными учеными в связи с афганской войной, Чернобыльской аварией, землетрясением в Армении.

Помимо всего прочего, виктимизация в этих случаях связана с возникновением не только психических травм и пограничных состояний, но и таких социальных и социально-психологических явлений, как появление «потерянных поколений», т. е. с массовой *утратой социальной и личностной идентичности, смысла жизни и перспективы*, с формированием «вьетнамского синдрома», «афганского синдрома», *комплекса вины* (например, у немцев после войны), *комплекса жертвы* (например, у армян после геноцида в начале XX в.) и т. д.

Возможная минимизация последствий подобных катастроф с точки зрения виктимизации их участников отчасти зависит от специальных усилий общества и государства. Восстановление разрушенных поселений, создание нормальных условий жизни — одно из направлений деятельности государственных и общественных структур. Важное значение имеет создание системы реабилитации (медицинской, психологической, профессиональной, социальной) жертв катастрофы (например, по преодолению «афганского синдрома»).

Другой вариант — преобразование общественно-политического строя и изменение социально-психологической атмосферы в обществе (как это было в Германии и Японии после войны), восстановление справедливости по отношению к депортированным и их потомкам.

Специфические виктимогенные факторы образуются в обществах, переживающих период нестабильности в своем развитии. Так, уже отмечавшаяся ранее стремительная экономическая, политическая, социальная и идеологическая переориентация в России привела к потере индивидуальной и социальной идентичности ряда представителей старших групп населения, к формированию у младших поколений принципиально новых ценностных ориентаций и жизненных устремлений и другим не менее существенным последствиям. В результате возросло число жертв неблагопри-

ятных условий социализации традиционных типов (правонарушители, наркоманы, проститутки и др.). Наряду с этим появились новые для России типы жертв (как реальных, так и потенциальных) вследствие массовой миграции из бывших республик СССР, появления и роста явной и скрытой безработицы, имущественного расслоения общества и т. д.

Количество и характер виктимогенности факторов, количественный и качественный уровень виктимизации, отношение к виктимизированным группам населения, усилия по профилактике и девиктимизации – показатели гуманности общества и государственной политики.

Факторами виктимизации человека и целых групп населения могут стать специфические *особенности тех поселений, конкретных микросоциумов*, в которых они живут. И дело не ограничивается уже упоминавшимися неблагоприятными экологическими условиями, которые, кстати, влияют не только на здоровье человека, но и на его психику, в частности на уровень агрессивности, стрессоустойчивости и другие характеристики. Большое значение имеют такие характеристики поселения и микросоциума, как экономические условия жизни населения, производственная и рекреативная инфраструктуры, социально-профессиональная и демографическая структуры населения, его культурный уровень, социально-психологический климат. От этих параметров зависит наличие типов жертв неблагоприятных условий социализации в конкретном поселении и микросоциуме, количественный и демографический состав каждого типа, они же определяют категории жителей – потенциальных жертв.

Так, в малом городе, где большая часть населения связана с одним-двумя предприятиями, их закрытие или перепрофилирование грозит массовой безработицей. В городах с неразвитой рекреативной инфраструктурой, низким культурным уровнем населения велика возможность массовой алкоголизации, аморального и противоправного поведения. Если среди жителей велик процент освободившихся из мест заключения (а есть местности, где он превышает 30) социально-психологический климат имеет явно антисоциальный и криминальный характер, что способствует появлению большого числа маргиналов, правонарушителей, алкоголиков, психически травмированных, инвалидов (ибо многие отсидевшие возвращаются с подорванным здоровьем) и т. д., а также большого количества людей, совмещающих в себе признаки различных из перечисленных типов жертв.

Объективным фактором виктимизации человека может стать *группа сверстников*, особенно в подростковом и юношеском возрастах, если она имеет асоциальный, а тем более антисоциаль-

ный характер. (Но и на других возрастных этапах возможную виктимизирующую роль группы сверстников не следует недооценивать, ибо группа пенсионеров, например, может вовлечь человека в пьянство, а группа соседей или сослуживцев – способствовать криминализации человека среднего возраста.)

Наконец, фактором виктимизации человека любого возраста, но особенно младших возрастных групп, может стать *семья*. Как свидетельствует приводившийся ранее пример семьи Джюков, склонность к асоциальному образу жизни, противоправному и (или) саморазрушительному поведению может передаваться по наследству. Кроме того, в семье может формироваться определенный тип жертвы, благодаря тем механизмам социализации, которые для нее характерны – идентификации, импринтингу и др. Так, в неполной семье может сформироваться несколько поколений женщин-мужененавистниц, т. е. они станут обладателями определенного психического комплекса, что лишает их возможности создать благополучные семьи.

Завершая характеристику объективных факторов виктимизации, следует напомнить, что на каждом возрастном этапе существуют опасности, столкновение с которыми может привести к тому, что человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации (о них шла речь в третьей главе).

Некоторые субъективные предпосылки превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации

Субъективными предпосылками того, станет или нет человек жертвой неблагоприятных условий социализации, являются в первую очередь и главным образом его индивидуальные особенности как на индивидуальном, так и на личностном уровне. От этого зависит и субъективное восприятие человеком себя жертвой.

На *индивидуальном* уровне виктимизация человека в тех или иных обстоятельствах зависит, видимо, от темперамента и некоторых других характерологических свойств, от генетической предрасположенности к саморазрушительному или отклоняющемуся поведению.

На *личностном* уровне предрасположенность к тому, чтобы стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий социализации, зависит от многих личностных характеристик, которые в одних и тех же условиях могут способствовать или препятствовать виктимизации человека. К таким характеристикам, в частности, можно отнести степень устойчивости и меру гибкости человека, развитость у него рефлексии и саморегуляции, его ценностные ориентации и т. д.

От наличия и развитости у человека этих характеристик во многом зависит то, в состоянии ли он и в какой мере противостоять и сопротивляться различным опасностям, с которыми он сталкивает-

ся, а также прямому негативному влиянию окружающих. Так, человек неустойчивый, со слабо развитой рефлексией может стать жертвой индукции — прямого внушения. Примером этого является опыт вовлечения людей в различного рода тоталитарные организации (политические, криминальные, квазирелигиозные). Индукция лидерами этих организаций своих последователей ведет к тому, что первоначально складывающиеся между ними отношения учитель — ученик превращаются в отношения господин — раб.

Особо следует назвать такую личностную характеристику, как экстернальность-интернальность, т. е. склонность человека приписывать причины происходящего с ним внешним обстоятельствам или принимать ответственность за события своей жизни на себя самого. Так, например, ветераны вьетнамской войны, которые не испытывали трудностей с последующей адаптацией к мирной жизни и не страдали синдромом посттравматических стрессовых нарушений, как правило, были интерналами.

Немаловажно и то, каким образом личность предрасположена реагировать на невозможность реализации наиболее значимых для нее потребностей, на крушение идеалов и ценностей, т. е. на то, каким образом она, реализуя особую форму активности, переживает критические жизненные ситуации. От этого зависит ее способность преобразовывать свой внутренний мир, переосмысливать свое существование, обретать благодаря переоценке ценностей осмысленность существования в изменившихся условиях.

Субъективное восприятие человеком себя жертвой самым непосредственным образом связано и во многом определяется его личностными особенностями.

В зависимости от этих особенностей реальные жертвы того или иного типа могут воспринимать или не воспринимать себя таковыми. Так, одни сироты и инвалиды считают себя жертвами, что и определяет их самоотношение и поведение, а другие — не воспринимают, что, естественно, отражается на их самоотношении и поведении. Аналогично может обстоять дело и в случае с жертвами-девиантами. Часть из них не считают себя жертвами, имея вполне благополучное самоотношение (чего не скажешь об их поведении). Другие считают себя жертвами жизненных обстоятельств, что и определяет их самоотношение, а также отношение к жизни и окружающим людям. Третьи вообще считают себя «избранными», и это становится основой их повышенного самоуважения и презрения к окружающим. Конечно, перечисленные варианты субъективного восприятия определяются не только индивидуальными особенностями, но и отношением ближайшего окружения, в первую очередь референтных групп, а также возрастными особенностями.

Так, изучение детей, подростков и юношей с физическими опорно-двигательными дефектами показало следующее. Дошкольники, начиная с четырех лет, знают, что они больны, что у них есть физический дефект. Но они не осознают этого, и поэтому он не отражается на их психическом состоянии и во многом даже на поведении. В семь-восемь лет дети осознают, что у них есть физический дефект. Это может специфически проявляться в их поведении и в отношениях с окружающими. Если им предлагают какое-либо приятное занятие, о дефекте не вспоминают. Если же занятие им неприятно или от них хотят чего-то, что их не устраивает, они в качестве причины нежелания выполнить поручение ссылаются на свой дефект (т. е. они не переживают в связи с его наличием, но умеют спекулировать им). В ранней юности физический дефект становится основанием острых переживаний, потери жизненных перспектив (чего не отмечается в детстве и даже у многих подростков), т. е. юноша осознает свою ущербность по сравнению с окружающими, у него появляется самоощущение жертвы (что характерно для половины изученных).

Индивидуальные особенности, а также нормы и отношение ближайшего окружения могут приводить к тому, что вполне благополучный в обыденном смысле слова человек тем не менее считает себя неудачником, несчастным и т. д., относится к себе как к жертве жизненных обстоятельств. Это может вести к тому, что его поведение и отношения с окружающими определяются подобным самоотношением, что, как минимум, усложняет его жизнь, и, как максимум, может привести к психическим и социальным отклонениям, т. е. превратить его в реальную жертву.

Коррекционное воспитание

Коррекционное воспитание – создание условий для приспособления к жизни в социуме, преодоления или ослабления недостатков или дефектов развития отдельных категорий людей в специально созданных для этого организациях.

Этот вид воспитания необходим и реализуется по отношению к ряду категорий жертв неблагоприятных условий социализации: определенным группам инвалидов; детям, лишенным речи, зрения, слуха или имеющим тяжелые недостатки в их развитии, а также имеющим тяжелые формы недоразвитости мозга и существенные задержки или дефекты психического развития; отдельным категориям правонарушителей.

Коррекционное воспитание осуществляется в специальных организациях (закрытого и открытого типа), специализирующихся на воспитании определенных категорий детей, подростков, юношей. Это и закрытые специнтернаты, и школы-интернаты, и санаторно-лечебные учреждения, и центры адаптации и реабилитации и др.

Попутно заметим, что ряд групп инвалидов, а также детей с задержками в развитии, не имеющих органических поражений мозга, необходимо воспитывать в организациях социального воспитания, создавая специальные дополнительные условия для выравнивания их развития.

Задачи и содержание коррекционного воспитания зависят от характера и степени тяжести аномалии в развитии ребенка. В наиболее тяжелых случаях речь может идти лишь об элементарном приспособлении ребенка к жизни в ближайшем социуме (например, обучение гигиеническим умениям, умениям самостоятельно принимать пищу и т. п. детей, страдающих тяжелым аутизмом и некоторыми другими аномалиями).

В менее тяжелых случаях, не связанных с органическими поражениями систем и органов, речь идет о максимально возможном для конкретной аномалии и конкретного ребенка развитии дефектных функций и параллельной адаптации ребенка к жизни в доступных пределах. Особое значение имеет развитие и использование компенсаторных возможностей ребенка. Так, глухих детей учат произношению, словесной речи, чтению. Слепого ребенка учат ориентироваться в пространстве, восприятию окружающего мира при помощи осязания и слуха.

С точки зрения субъект-субъектного подхода *адаптация* – это способность человека активно взаимодействовать с социальной средой и использовать ее потенциал для собственного развития. Для этого необходимо развитие социально значимых способностей или, как говорил Адлер, «центрация на полезной стороне жизни», что ведет к формированию чувства собственной ценности.

В связи с этим необходима специальная работа по переориентации отношения человека к своей судьбе. Это становится реальным, если у него формируются определенные социальные установки на себя, свое настоящее и возможное будущее, на окружающих, на различные сферы жизнедеятельности и отношений как на потенциальные сферы самореализации. Большую роль может сыграть обучение целеполаганию, раскрытие перед человеком спектра позитивных, реальных конкретно для него жизненных целей. Очень важным аспектом коррекционного воспитания становится работа с семьей и ближайшим окружением, ибо от них зависит, получают ли подкрепление усилия, прилагаемые воспитателями или, наоборот, они будут блокироваться.

Особое место занимает перевоспитание, которое в идеале включает в себя коррекцию личностных свойств, установок, ценностных ориентаций ряда категорий правонарушителей и адаптацию их к просоциальной жизнедеятельности. Поскольку среди правонарушителей немало ребят с различными дефектами и отклоне-

ниями в развитии, постольку перевоспитание реально лишь при сочетании медицинских, психологических и педагогических мер.

Коррекционное воспитание становится более эффективным в том случае, если в обществе создаются условия для вовлечения детей, подростков, юношей (да и взрослых) в участие в различных сферах социальной практики. Так, в последние десятилетия развернулась большая работа по вовлечению инвалидов в спортивные соревнования, конкурсы музыкантов, умельцев и т. д. (вплоть до международного уровня). Все это способствует их социальной реабилитации. Аналогичные тенденции можно отметить в социальной практике развитых стран и по отношению к некоторым другим типам жертв неблагоприятных условий социализации.

Особо следует отметить то обстоятельство, что в последнее время в наиболее экономически развитых странах помощь тем или иным группам людей-жертв в их приспособлении к жизни в обществе дополняется законодательными и экономическими мерами по приспособлению среды обитания к особенностям этих людей. Наиболее яркий пример – законы, принятые в ряде штатов США, стимулирующие создание и резервирование рабочих мест для инвалидов, требующие строительства жилья, общественных зданий таким образом, чтобы они были доступны для инвалидов-колясочников, создание специально приспособленных для этой категории людей общественных средств транспорта и т. д. (кстати, аналогичные решения приняты в 1993 г. в Москве).

Однако если иметь в виду само социальное явление в целом – наличие в любом обществе многообразных типов людей – жертв неблагоприятных условий социализации, то, что делается в социальной практике, как правило, не имеет системного характера. Объясняется это многими обстоятельствами. Одним из них можно считать отсутствие специальной отрасли знания, ориентированной на исследование и решение проблем, характерных как для жертв неблагоприятных условий социализации в целом, так и специфических – для каждого типа жертв в отдельности.

Социально-педагогическая виктимология *Социально-педагогическая виктимология (от лат. *victime* – жертва и греч. *logos* – слово, понятие, учение) – отрасль знания, входящая как составная часть в социальную педагогику, изучающая различные категории людей – реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации.*

Более конкретно социально-педагогическую виктимологию можно определить как отрасль знания, в которой: а) на междисциплинарном уровне изучается развитие людей с физическими, психическими, социальными и личностными дефектами и отклонениями, а также тех, чей статус (социально-экономический, правовой, со-

циально-психологический) в условиях конкретного общества предопределяет или создает предпосылки для неравенства, дефицит возможностей для «жизненного старта» и (или) физического, эмоционального, психического, культурного, социального развития и самореализации; б) разрабатываются общие и специальные принципы, цели, содержание, формы и методы профилактики, минимизации, компенсации, коррекции тех обстоятельств, вследствие которых человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации.

Таким образом, социально-педагогическая виктимология, будучи составной частью социальной педагогики, решает определенный круг задач:

во-первых, исследуя развитие людей различного возраста с физическими, психическими, социальными отклонениями, разрабатывает общие и специфические принципы, цели, содержание, формы и методы работы по профилактике, минимизации, нивелированию, компенсации, коррекции этих отклонений;

во-вторых, изучая виктимогенные факторы и опасности процесса социализации, определяет возможности общества, государства, организаций и агентов социализации по минимизации, компенсации и коррекции их влияния на развитие человека в зависимости от его пола, возраста и других характеристик;

в-третьих, выявляя типы виктимных людей различного возраста, сензитивность людей того или иного пола, возраста, типа к тем или иным виктимогенным факторам и опасностям, вырабатывает социальные и психолого-педагогические рекомендации по профилактике превращения виктимных личностей в жертв социализации;

в-четвертых, изучая самоотношение человека, выявляет причины восприятия им себя жертвой социализации, определяет прогноз его дальнейшего развития и возможности оказания помощи по коррекции самовосприятия и самоотношения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем различия между жертвой социализации и жертвой неблагоприятных условий социализации?
2. Что понимается под неблагоприятными условиями социализации?
3. Охарактеризуйте основные типы потенциальных и реальных жертв неблагоприятных условий социализации.
4. Покажите виктимогенные обстоятельства, имеющиеся в вашем городе и в конкретном микросоциуме.

5. Какие субъективные обстоятельства способствуют виктимизации человека?

6. В чем сущность коррекционного воспитания и каковы его возможности (на примере конкретного типа жертв)?

7. Раскройте задачи и основные направления исследований в рамках социально-педагогической виктимологии.

Темы для углубленного изучения

1. Тема человека-жертвы в русской литературе.

2. Человек-конформист в современной западной и отечественной литературе.

3. Проблема мигрантов в современном мире.

4. Конвенции ООН о правах человека и о правах ребенка и проблема человека – жертвы неблагоприятных условий социализации.

Литература для самостоятельной работы

1. *Аядуевская Е.П., Волович А.С.* Вверх по лестнице, ведущей вниз // *Магистр.* – 1992. – Окт.

2. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. – М., 1997.

3. *Волкова Г.А.* Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М., 1994.

4. *Герасимов В.Н.* Основы превентивной педагогики. – М., 1995.

5. *Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Яллаева Н.В.* Основы коррекционной педагогики. – М., 1999.

6. Диагностика школьной дезадаптации. – М., 1993.

7. *Иващенко Г.М.* и др. Социальная реабилитация детей и подростков в специальных учреждениях. – М., 1996.

8. Исправительная (пенитенциарная) педагогика. – Свердловск, 1988.

9. *Куган Б.А.* Социально-трудовая адаптация детей группы социального риска. – Челябинск, 1995.

10. *Куликов В.В.* Педагогическая антропология. – Свердловск, 1988.

11. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 188–208.

12. Социальная педагогика. Курс лекций / Под ред. М.А.Галагузовой. – М., 2000. – С. 166–319.

13. *Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О.* Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы // *Психологический журнал.* – 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 14–30.

ГЛАВА XI

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ЗНАНИЯ

Существуют различные определения социальной педагогики. «Социальная педагогика – это научная дисциплина, раскрывающая

Определение, объект и предмет социальной педагогики

социальную функцию общей педагогики и исследующая воспитательный процесс во всех возрастных группах» (Х. Мискес, Германия).

«Смысл социальной педагогики – помощь молодежи в быстрой адаптации к социальной системе, противостоянии негативным отклонениям от норм поведения» (Е. Молленхауер, Германия).

«Социальная педагогика – это наука о воспитательных влияниях социальной среды» (В. Д. Семенов, Россия).

Предложенные в настоящем учебнике понимание воспитания как части социализации и выделение в социальной практике социального воспитания как одного из пяти видов воспитания (наряду с семейным, религиозным, коррекционным и диссоциальным) позволяют дать иное определение социальной педагогики и ее предмета.

Социальная педагогика – отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, т. е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.).

Такое понимание социальной педагогики позволяет считать ее предметом исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития, духовно-ценностной ориентации и позитивной самореализации человека.

Разделы социальной педагогики

Социальная педагогика как отрасль знания включает ряд разделов. Полученные в этих разделах знания в синтезе позволяют охарактеризовать социальное воспитание как один из видов соци-

альной практики и выработать определенные подходы и рекомендации по его совершенствованию.

Философия социального воспитания разрабатывается на стыке философии, этики, социологии и педагогики. В ней рассматриваются фундаментальные методологические и мировоззренческие вопросы. В частности, дается трактовка сущности социального воспитания и его задач; на основе определенного понимания образа человека разрабатываются общие подходы к соотношению развития, социализации и воспитания; определяются ценности и принципы социального воспитания и т.д. Варианты ответов на названные вопросы предложены в соответствующих разделах настоящего учебника (например, о социализации и человеке как ее объекте, субъекте и жертве, о принципах воспитания и в др.).

Социология социального воспитания исследует социализацию как контекст социального воспитания и социальное воспитание как составную часть социализации (об этом идет речь в разделах о социализации и ее факторах). Полученные знания создают возможность поиска путей и способов использования их воспитательных потенциалов, нивелирования отрицательных и усиления положительных влияний на развитие человека в процессе социализации. А в целом, знания, полученные социологией социального воспитания, могут стать основой поисков путей интеграции воспитательных сил общества (они нашли отражение в разделах о государственной, региональной и муниципальной системах воспитания и в некоторых других).

Социально-педагогическая виктимология исследует те категории людей, которые стали или могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации, в ней определяются направления социальной и педагогической помощи им (о чем шла речь в разделе об издержках социализации).

Теория социального воспитания описывает, объясняет и прогнозирует функционирование социального воспитания. Исходя из положений философии социального воспитания, учитывая данные социологии социального воспитания и социально-педагогической виктимологии, теория социального воспитания, например, исследует: что представляют собой индивидуальные, групповые и социальные субъекты социального воспитания и как они между собой взаимодействуют; содержание жизнедеятельности воспитательных организаций; содержание и характер индивидуальной помощи человеку и т.д. (об этом шла речь в соответствующих разделах учебника).

Психология социального воспитания на основе социально-психологических характеристик групп и человека, их особенностей на различных возрастных этапах выявляет психологические условия эффективности взаимодействия субъектов социального воспита-

ния (в учебнике эти данные использованы в разделах об организации взаимодействия, о самоорганизации и в ряде других).

Методика социального воспитания отбирает из практики и конструирует новые способы целесообразной организации социального воспитания (об этом идет речь в седьмой главе учебника).

Экономика и менеджмент социального воспитания исследуют, с одной стороны, потребности общества в определенном качестве «человеческого капитала», а с другой – экономические ресурсы общества, которые могут быть использованы для организации социального воспитания. Кроме того, в этом разделе рассматриваются вопросы управления социальным воспитанием (вопросы управления рассматриваются в разделах учебника, посвященных системам воспитания различного уровня).

Социальная педагогика как интегративная отрасль знания

В предложенных в настоящем учебнике подходах к определению социальной педагогики, ее объекта, предмета и разделов автор исходит из того, что в XX столетии педагогика в целом объективно стала отраслью интегративного знания (на что в 60-е гг. обращал внимание коллег Х. Й. Лийметс).

Это связано с тем, что именно в XX в. получили значительное развитие такие отрасли знаний о человеке и обществе, как психология (в частности, возрастная и социальная), этнология, социология и многие другие, данные которых существенно расширили представления об объективных процессах и закономерностях развития человека в социуме.

Социальная педагогика, решая свои специфические задачи, может делать это более или менее эффективно, с одной стороны, лишь интегрируя в той или иной мере данные других отраслей человеко- и обществознания, а с другой – трактуя под своим углом зрения и широко используя достижения различных отраслей педагогики.

Социальная педагогика и другие отрасли педагогического знания

Разрабатывая свой круг проблем, социальной педагогике необходимо широко опираться на *историю педагогики* (изучающую развитие педагогических идей и теорий), *историю воспитания* (в ней идет речь о том, как складывалась практика воспитания на различных этапах развития человечества в целом и в отдельных странах, обществах, государствах в частности), *сравнительную педагогику* (изучающую теорию и практику воспитания в зарубежных странах на современном этапе), *дидактику*.

Весьма важны и взаимопользны тесные теоретические и исследовательские взаимосвязи социальной педагогики с *семейной, профессиональными и коррекционной педагогиками*.

Социальная педагогика очень тесно связана с теми отраслями педагогического знания, сферой применения которых являются воспитательные организации различного типа. Имеются в виду дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика профессионального образования, педагогика закрытых учреждений различного типа, педагогика детских и юношеских организаций, клубная педагогика, педагогика среды, военная педагогика, производственная педагогика, педагогика временных объединений, педагогика социальной работы и др.

Совершенно очевидно, что в каждом из названных выше случаев разделы социальной педагогики становятся лишь общим основанием, требующим конкретизации в связи с теми функциями, которые присущи той или иной воспитательной организации (например, философия школьного воспитания имеет некоторые отличия от философии военного воспитания, а методика социального воспитания в средней школе существенно отличается от методики профессионального воспитания и т. д.).

Социальная педагогика и другие отрасли человеко- и обществознания

Философия и социальная педагогика. Философия ставит коренные вопросы человеческого бытия и, пытаясь дать на них ответы, вырабатывает обобщенную систему взглядов на мир и место в нем человека.

Социальная педагогика, в частности ее раздел «Философия социального воспитания», исследуя свои проблемы, с большей или меньшей мерой осознанности исходит из определенных взглядов на человека и его воспитание. В этих взглядах всегда можно обнаружить те или иные философские основания.

Этика и социальная педагогика. Этика анализирует общие законы развития моральных представлений и отношений, а также регулируемые ими формы морального сознания людей и их моральную деятельность.

Социальная педагогика использует и учитывает сформулированные этикой принципы нравственности, определяя цели и разрабатывая методы воспитания, исследуя проблемы межличностного взаимодействия и другие вопросы философии, теории и методики социального воспитания.

Социология и социальная педагогика. Социология – наука о закономерностях становления, функционирования и развития общества в целом, социальных отношений и социальных общностей.

Социология социального воспитания, изучая проблему социализации, использует данные ряда отраслей социологического знания: социологии возраста, социологии города и деревни, социологии досуга, социологии массовой коммуникации, социологии молоде-

жи, социологии морали, социологии образования, социологии преступности, социологии религии, социологии семьи.

Разрабатывая проблемы теории и методики социального воспитания, социальная педагогика принимает во внимание данные социологии, характеризующие социальный контекст, в котором осуществляются воспитание, анализ особенностей, свойственных различным регионам и типам поселений, ценностных ориентаций отдельных возрастных и социально-профессиональных групп населения.

Этнография, этнопсихология и социальная педагогика. Этнография изучает бытовые и культурные особенности народов. Этнопсихология – отрасль знания, изучающая этнические особенности психики людей, национальный характер, закономерности формирования и функции национального самосознания, этнических стереотипов и т. д. Социология и психология социального воспитания используют данные об этнических особенностях возрастной периодизации жизненного пути человека, о факторах, определяющих положение людей того или иного возраста и пола в этносе; об этнической специфике и закономерностях социализации и воспитания; о каноне человека в различных этносах и т. д.

Разрабатывая теорию социального воспитания, принимаются в расчет данные этнографии и этнопсихологии. Этнические особенности необходимо учитывать при определении конкретных задач и содержания воспитания, при построении системы и особенно в конструировании форм и методов социального воспитания. При этом целесообразно аккумулировать сложившиеся в этносе и оправдавшие себя адекватные общечеловеческим принципам воспитания способы воспитания и использовать их в системе социального воспитания в рамках данного этноса. Кроме того, имеет смысл искать способы в возможных и разумных рамках интенсифицировать или нивелировать и компенсировать некоторые этнические особенности социализации и воспитания.

Социальная и возрастная психология и социальная педагогика. Социальная психология изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп. Возрастная психология изучает возрастные особенности и динамику психики человека, а также возрастные факторы развития личности. Социальная педагогика использует данные социальной и возрастной психологий, исследуя проблемы социализации и виктимологии, разрабатывая психологию и методику социального воспитания.

В реальности связь социальной педагогики с другими науками весьма различна. Данные социальной психологии и в определенной мере социологии находят в ней применение, хотя далеко не в том

объеме, в каком это необходимо для ее плодотворного развития. В то же время этнографические и этнопсихологические данные практически до сих пор остаются невостребованными. Такое положение объясняется как недостаточным развитием социально-педагогических знаний, так и тем, что в названных выше науках далеко не в полной мере изучены те процессы и явления, данные о которых могли бы быть использованы в социально-педагогических концепциях.

Использование в социальной педагогике идей и данных других наук имеет определенные трудности и издержки. В качестве предостережения назовем наиболее типичные. Во-первых, заимствованные идеи и данные не всегда «переварены» для нужд социальной педагогики, не адаптированы к ее предмету, не синтезированы в новое социально-педагогическое знание. Во-вторых, некоторые идеи заимствуются в облегченном варианте, а порой фактически фальсифицируются в процессе их приспособления к социально-педагогическим нуждам. И наконец, в-третьих, нередко бывает, что социальная педагогика оперирует конкретными данными или идеями других наук, которые на самом деле уже устарели.

Функции социальной педагогики

Социальная педагогика как отрасль знания обладает рядом функций: теоретико-познавательной, прикладной и гуманистической.

Теоретико-познавательная функция выражается в том, что социальная педагогика накапливает знания, синтезирует их, стремится составить наиболее полную картину изучаемых ею процессов и явлений в современном обществе, описывает и объясняет их, вскрывает их глубинные основания.

Прикладная функция связана с поиском путей и способов, выявлением условий эффективного совершенствования социально-педагогического влияния на процесс социализации в организационно-педагогическом и психолого-педагогическом аспектах.

Гуманистическая функция выражается в разработке целей совершенствования социально-педагогических процессов, создающих благоприятные условия для развития личности и ее самореализации.

Функции социальной педагогики как интегративной отрасли знания реализуются в более полной мере, если в ней применяется *принцип дополнительности*.

ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Принцип дополнительности сформулировал выдающийся датский физик Нильс Бор в связи с необходимостью интерпретации квантовой механики.

Как способ описания при анализе альтернативных, противоречивых ситуаций принцип дополнительности стал применяться в раз-

личных сферах познания, превратившись в общенаучный методологический принцип.

Использовать принцип дополнительности в педагогике предложил В. Д. Семенов для нахождения выхода за пределы ведомственного подхода к воспитанию человека.

В социальной педагогике принцип дополнительности, даже скорее лежащая в его основе идея, имеет большое значение, ибо позволяет упорядочить знания и изменить угол зрения в рассмотрении довольно большого круга проблем. Его применение предполагает:

подход к развитию человека как к совокупности взаимодействующих процессов – природного, культурного, социального и др., которые определяют характер, содержание и результаты его социализации;

изучение и описание социализации как совокупности стихийного, частично направляемого, относительно социально контролируемого процессов развития человека, а также его самоизменения;

выявление и изучение взаимодействующих факторов социализации различного уровня: мезо – космос, планета, мир; макро – страна, этнос, общество, государство; мезо – регион, средства массовой коммуникации, субкультура, тип поселения; микро – семья, соседство, группы сверстников, воспитательные, религиозные и иные организации, микросоциум;

подход к изучению воспитания как одному из социальных институтов, который, в частности, включает в себя взаимодействующие виды воспитания (семейное, социальное, религиозное, коррекционное, диссоциальное), системы воспитания различного уровня (государственную, региональные, муниципальные, локальные) и воспитательные организации различных видов и типов;

рассмотрение социального воспитания как совокупности взаимодействующих процессов (например, организации социального опыта, образования, индивидуальной помощи), создающих условия для развития природных задатков и духовно-ценностной ориентации человека;

признание того, что содержательно процесс духовно-ценностной ориентации человека включает в себя хотя и противоречивые, но объективно взаимодействующие системы ценностей (западных и восточных культур, традиционных для России и характерных для советского периода ее истории,

деревни и города, центра и провинции, различных социальных, профессиональных и возрастных субкультур и пр.), что и требует реализации принципов гуманизации, природо- и культуросообразности, вариативности, коллективности, центрации на развитии личности, диалогичности, незавершимости в социальном воспитании.

Все это далеко не исчерпывает возможности применения принципа дополнительности в социальной педагогике, по мере развития которой будут открываться все новые и новые аспекты углубления с его помощью социально-педагогического знания.

Задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте содержание социальной педагогики как отрасли знания.
2. Раскройте взаимосвязь социальной педагогики и других отраслей педагогики, человеко- и обществознания.
3. Охарактеризуйте функции социальной педагогики и принцип дополнительности.

Литература для самостоятельной работы

1. *Наторп П.* Социальная педагогика. – СПб., 1911.
2. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – С. 5–21.
3. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: история и современность. – Екатеринбург, 1995.

СОДЕРЖАНИЕ

Глава I. Социальная педагогика как учебный предмет	3
Глава II. Социализация как социально-педагогическое явление	8
Глава III. Человек в процессе социализации	20
Глава IV. Мегафакторы социализации: космос, планета, мир	31
Глава V. Основные источники влияния макрофакторов на социализацию	35
§ 1. Страна	35
§ 2. Этнос	37
§ 3. Общество	42
§ 4. Государство	51
Глава VI. Основные составляющие влияния мезофакторов на социализацию человека	57
§ 1. Регион	57
§ 2. Средства массовой коммуникации	62
§ 3. Субкультуры	66
§ 4. Тип поселения	73
4.1. Сельские поселения	73
4.2. Город	75
4.3. Малый город	80
4.4. Поселок	82
4.5. Муниципальная система социального воспитания	84
Глава VII. Воспитание в контексте микрофакторов социализации	91
§ 1. Семья и семейное воспитание	91
§ 2. Соседство	98
§ 3. Группы сверстников	100
§ 4. Религиозные организации и религиозное воспитание	106
§ 5. Воспитательные организации и социальное воспитание	109
§ 6. Контркультурные организации и диссоциальное воспитание	115
§ 7. Микросоциум	119
Глава VIII. Создание условий для развития и духовно-ценностной ориентации человека в воспитательных организациях	126
§ 1. Организация социального опыта	126
1.1. Быт воспитательной организации	126
1.2. Жизнедеятельность воспитательной организации	132
1.3. Организация и обучение взаимодействию в воспитательной организации	140
§ 2. Образование	149
§ 3. Индивидуальная помощь	155
§ 4. Локальная воспитательная система	160
Глава IX. Социализированность. Воспитанность	168
Глава X. Издержки социализации	173
Глава XI. Социальная педагогика как отрасль знания	186

Учебное издание

Мудрик Анатолий Викторович

Социальная педагогика

Учебник

Редактор *Р. К. Лопина*

Компьютерная верстка: *Р. Ю. Волкова*

Корректор *Г. В. Абатурова*

Подписано в печать 18.09.2000. Формат 60×90/16. Гарнитура «Таймс». Бумага тип. № 2.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 12,5. Тираж 30 000 экз. (1-й завод 1–10 000 экз.).
Заказ № 2917.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25.
Тел./факс: (095) 165-32-30; (095) 367-07-98, (095) 305-23-87.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.