МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Психологический факультет
Кафедра педагогики

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Хрестоматия

Составитель М.Д.Горячев

Издательство "Самарский университет"
2000

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Самарского государственного университета

ББК 88.8
Т 337

Теория и история социальной педагогики: Хрестоматия / Составитель М.Д.Горячев. Самара: Издательство «Самарский университет», 2000. 244 с.
ISBN 5-230-06230-4

В хрестоматию включены тексты, показывающие специфику социальной педагогики как отрасли педагогической науки, ее историю, правовые основы. Структура пособия отражает основные разделы курсов «Социальная педагогика» и «История социальной педагогики».

Для студентов, социальных педагогов, социальных работников, организаторов социальных служб и учреждений.

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. В.П.Бездухов,
д-р пед. наук, проф. Б.З.Вульфов

$\text{Т}\frac{0203050000-074}{6\text{К}4(03)-00}$ Без объявл.

ISBN 5-230-06230-4

© М.Д.Горячев,
составление, 2000

ОТ СОСТАВИТЕЛЯ

Социальная педагогика, будучи составной частью общей педагогики, понимается как наука, изучающая процесс социализации личности, посредством которого передаются членам общества роли, ценности, навыки, знания и нормы культуры в системе социальных взаимодействий, а также закономерности социального воспитания человека. Она исследует влияние социальных факторов на развитие и формирование личности ребенка, выявляет неблагоприятные воздействия и ставит своей задачей их преодоление для создания более комфортной среды, для нормального развития ребенка.

В социализации выделяют два компонента: социальную адаптацию и интеграцию. Первый означает приспособление индивида к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам, социальным организациям, институтам, выступающим в качестве среды его жизнедеятельности. Включение социальных норм и ценностей составляет суть интеграции. Структура каждой личности определяет характер перевода этих норм и ценностей во внутреннее "я".

Социальное воспитание - целенаправленный процесс гражданского формирования личности на основе ее включения в различные виды социальных отношений, общения, разнообразной деятельности.

Идеи социальной педагогики получили развитие в трудах Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Р.Оуэна, Ф.Фребеля, И.Г.Гербарта, А.Дистервега, М.Монтессори и др. Социально-педагогическое направление в отечественной педагогике представлено Л.Н.Толстым, А.С.Макаренко, С.Т.Шацким, В.Н.Сорокой-Росинским, А.П.Пинкевичем, В.А.Сухомлинским и др.

Так, термин "социальная педагогика" ввел немецкий философ, педагог Адольф Дистервег. Социальную педагогику он понимал как воспитание, посредством которого общество оказывает помощь бедным. Позднее толкование было расширено, с одной стороны, ее рассматривали в качестве социальной помощи детям, их опеки, профилактики правонарушений (Г.Боймер), с другой - как интеграцию воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа (П.Наторп). В наше время ее определяют как форму государственного и негосударственного воздействия на человека с целью обеспечения необходимых условий для развития и жизни.

Детство - особый период жизни каждого человека, время бурного развития и роста, "приготовления" к взрослой самостоятельной жизни. "Открытие детства" своего рода кризис в передаче социальных и культурных ценностей. Общество нуждается в решении задач передачи собственного наследия детям

через воспитание, в котором воспроизводится само общество. В этом смысле интересны прагматические взгляды Ж.Ж.Руссо на воспитание, которое он рассматривает как естественный процесс, нуждающийся в защите от влияния цивилизации до тех пор, пока собственные возможности молодого человека не разовьются в достаточной степени. Роль воспитателя он ограничивает созданием для молодого человека воспитательных возможностей, так называемых "воспитывающих ситуаций", которые воспитывают натуру молодого человека. Педагогика концентрируется на нерепрессивном процессе воспитания, обучения. Руссо формулирует педагогическую цель, свободную от теологического или экономического интересов - способность человека жить в соответствии со своей человеческой природой.

Руссо представил свои взгляды в виде концепции, теории. Впоследствии предпринимались попытки использования его идей на практике. Например, пастор И.Ф.Оберлин организовал прототип дошкольного заведения в эльзасской деревне Бан де ля Рош, в котором помимо работы с детьми организовал обучение женщин методам и приемам воспитания, надзора за детьми. Оберлин считал, что школьное воспитание является наиболее важным вкладом в духовное, экономическое обновление деревни.

В Англии его замысел непосредственно использовал Р.Оуэн, придав своему кооперативу воспитательное значение. В Германии - Т.Флиднер, который в свою очередь организовал обучение учителей, воспитателей дошкольных заведений в своем филантропическом учреждении в Кайзерсверте, в 1836 г. В подобных экспериментах, проводившихся в различных частях Европы, воспитание предстает в образе "повивальной бабки" настоящей человеческой натуры и прообраз нового общества.

Наиболее существенный вклад в развитие социальной педагогики внес швейцарский реформатор И.Г.Песталоцци, на которого сильное влияние оказали идеи Руссо, Вольтера, но чьи собственные принципы, как позднее стало ясно, развивались, в основном, в процессе организованных им экспериментов. Он также относится к цивилизации как к бедствию, но предлагает возвращаться не к природе, а к непритязательным социальным узам семьи, деревенской жизни. Все его проекты - модель сельской фермерской общины, приют для сирот, школа по месту жительства - имеют важное социальное значение: воспитание важных человеческих качеств связано с чувствами принадлежности, одобрения и любви.

В социально-педагогических экспериментах И.Г.Песталоцци, Р.Оуэна, несмотря на различия в их концепциях, были ярко выражены гуманистическая направленность, стремление так организовать воспитание, чтобы оно взаимодействовало с жизнью детей и в то же время поднималось над повседневными заботами.

Во времена Руссо и Песталоцци большая часть населения Европы относилась к крестьянскому сословию. Упорный труд на земле обеспечивал существование людей. Невысокий уровень земледелия компенсировался количеством рабочих рук, родители вместе с детьми добывали средства для жизни. Поэтому воспитание младших поколений осуществлялось старшими через труд, непрерывно, так как работа и дом были нераздельны. Родители постоянно опекали своих детей, являлись конкретным примером для них. Дети, в свою очередь,

имели возможность видеть своих родителей как кормильцев, добытчиков, вносивших главный вклад в достаток семьи. У них развивалось чувство уважения к отцу, матери, старшим.

В индустриальном обществе семья утратила свою производственную функцию. А это, в свою очередь, сказалось на отношениях детей и родителей, изменении условий воспитания в целом, а не только семейного. Даже если взрослые захотели бы опекать каждый шаг своих детей из личных побуждений, это было бы практически невозможно, т.к. родители и дети проводят большую часть времени раздельно - на работе, во время досуга и т.д. Теперь главную роль в воспитании молодежи стали играть деятельность общественных институтов, и прежде всего, школа.

Социальная педагогика, будучи отраслью педагогической науки, обладает своей спецификой. В традиционной педагогике цель воспитания заключается в подготовке человека к жизни, к труду, в формировании личностных качеств, соответствующих конкретным общественным условиям. Но жизненные обстоятельства не всегда благоприятствуют задачам воспитания. В подобных случаях необходимы преобразования социальных условий, позволяющих преодолеть кризисные ситуации, сформировать среду, соответствующую целям воспитания. Подобную ситуацию Г.Н.Филонов охарактеризовал как "приближение социума к личности" посредством разработки социальных программ, стимулирующих развитие общественных инициатив, оказывающих поддержку семье, учебно-воспитательным учреждениям, другим общественным институтам для обеспечения прав и благополучия личности. В этом случае социальная педагогика приобретает важную социальную функцию.

Социальная педагогика как учебный предмет занимает важное место в системе подготовки социальных педагогов. Изучение ее способствует формированию основ социально-педагогического мировоззрения, вооружению будущих специалистов знанием фундаментальных педагогических закономерностей, умением применять обоснованные, педагогически целесообразные решения в различных областях социальной практики; личностному развитию, самовоспитанию, социальной и профессиональной адаптации.

Курс «Социальная педагогика» рассматривает педагогический процесс как явление общественной жизни, как педагогически управляемый процесс организованных и стихийных воздействий на человека явлений среды, в которой живет и формируется индивид как личность. Он синтезирует философские, медико-биологические, психологические, обществоведческие знания о человеке как биосоциальном существе.

Составитель стремился к тому, чтобы предоставить читателю возможность познакомиться со взглядами авторитетных специалистов, с их аргументацией, логикой и стилем изложения. По этой причине в хрестоматию, как правило, включались значительные по объему части того или иного сочинения, документа, имеющие законченный смысл и самостоятельное значение.

Материалы хрестоматии организованы в одиннадцать разделов, соответствующих основным темам курсов «Социальная педагогика» и «История социальной педагогики». В разделе "Социальная педагогика как наука и область практической работы" дан исторический экскурс в педагогику, показаны причины воз-

никновения и этапы развития социальной педагогики, определены ее основные категории, объект, предмет, функции. Раздел "Исторические корни социальной педагогики" содержит материалы, анализирующие исторические и социально-политические условия становления социально-педагогической работы, отражающие тенденции ее развития, основные направления. Процесс становления и развития социально-педагогических учреждений в России показан в третьем разделе.

В разделе IV "Социализация личности" раскрывается сущность понятия "социализация", показаны его компоненты, факторы социализации. Материалы следующего раздела - "Воспитание как социальный институт" знакомят читателей с учреждениями общества, выполняющими воспитательные функции.

Характеристики институтов общественного воспитания - семьи, школы, государственных, общественных учреждений и пр. - содержатся в одноименном, шестом разделе. Отдельная тема посвящена воспитанию в семье, ее взаимосвязям с другими социальными институтами в воспитании детей. В разделе VIII освещаются особенности социального развития, воспитания детей, подростков, молодежи, показаны основные этапы физического и психического созревания индивида, определено место социального воспитания в структуре политики государства, его цели, задачи, содержание.

Разделы IX-XII связаны с профессиональной деятельностью социального педагога. Здесь показаны основные направления деятельности социального педагога, даны международные и государственные акты, образующие правовую базу педагогической работы по защите детства, характеризуются методы и средства социально-педагогической работы, особенности профессиональной деятельности. Раскрываются требования к социальному педагогу, его профессиональным и личностным качествам.

Конечно, нет возможности в одной книге со всей полнотой представить все лучшее из отечественной и мировой теории и практики социально-педагогической работы. Составитель стремился выбрать лишь наиболее интересное и важное для изучения курсов. Если же возникает необходимость расширить свои знания, следует обратиться к списку рекомендуемой литературы, который приводится в нашей программе курсов «Социальная педагогика» и «История социальной педагогики».

М.Д. Горячев

РАЗДЕЛ I.
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА И ОБЛАСТЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ВОЗНИКНОВЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Историческая справка

Социальная педагогика - одно из направлений буржуазной педагогики, предметом изучения которой являются пограничные социально-педагогические проблемы.

Время возникновения социальной педагогики (рубеж XIX-XX вв.) в значительной степени условно. Обычно ее создание связывают с Паулем Наторпом, считавшим главными задачами педагогики выявление тех социальных условий, которые наиболее благоприятны для воспитания человека, и определение путей гражданского воспитания. Однако еще древнегреческие мыслители Демокрит, Протагор, Сократ, Платон, Аристотель отмечали тесную зависимость воспитания от политики государства. Французские материалисты XVIII в. подчеркивали значение воспитания для социальных преобразований, а социалисты-утописты не только теоретически обосновывали эту мысль, но и совершили первый в истории широкий социально-педагогический эксперимент (Р.Оуэн). На тесную зависимость воспитания от социальных интересов правящих классов указывали и русские революционные демократы.

Социальная педагогика возникла в противовес тем существовавшим в педагогике тенденциям, сторонники которых утверждали независимость воспитания от политики и жизни общества (Ж.Ж.Руссо, Г.Спенсер, С.Холл, Э.Мейман, Дж.Дьюи, Л.Толстой и др.). Несмотря на существенные различия в их концепциях, общим для всех является утверждение о том, что воспитание определяется психологическими особенностями развивающегося ребенка и не должно зависеть от политики или идеологии каких-либо классов. Наиболее четко эти идеи высказывались представителями экспериментальной педагогики (Мейман, В.Лай, в России - А.П.Нечаев).

Научное представление о социальной природе и социальной функции воспитания было дано К.Марксом и Ф.Энгельсом. Классики марксизма показали общественную детерминированность воспитания и отвергли утопические претензии на разрешение всех социальных противоречий с его по-

мощью. В то же время они подвергли глубокой критике представление о том, что духовный мир человека - пассивный продукт обстоятельств жизни. Преобразуя своей деятельностью природу и общество, человек преобразует и свою психику. Воспитание становится великой силой, если оно направлено на решение задач, поставленных самой жизнью, ходом истории.

Советская педагогика в первые же послеоктябрьские годы разрабатывалась в тесной связи с марксистской социологией. Тем не менее научное соотношение между педагогикой и социологией было найдено не сразу. В период становления советской педагогики боролись крайние точки зрения. В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина пытались свести педагогику к социологии и политике, сторонники "свободного воспитания" совсем игнорировали их связь и выводили закономерности воспитания из психологии ребенка. И та и другая точки зрения были подвергнуты резкой критике. Советская педагогика, признающая, что проблемы школьного советского воспитания не могут быть выведены ни из биологии, ни из психологии, ни из каких-либо других положений, стоящих вне советской общественной жизни и советской политической истории (см.: Макаренко А.С. Соч. Т.5, 1958, с.103, 114), не сводится ни к социологии, ни к политике, т.к. она имеет свой предмет и свои задачи. Советские педагоги четко различают воспитание как специально организованную деятельность и социальное формирование личности, происходящее под воздействием всей жизни. Марксистская педагогика считает, что нет такой области образования и воспитания, которая не была бы так или иначе связана с жизнью общества и что поэтому вся педагогика социальна. Вот почему создание социальной педагогики как особой отрасли педагогической науки неправомерно. В то же время имеются пограничные области знания между педагогикой и социологией, которые изучаются специальными отраслями педагогической науки - сравнительной педагогикой, социологией воспитания, педагогической социологией, экономикой народного образования (см. также: *Среда и воспитание*).

Р.Г.Гурова. Социальная педагогика // Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А.Каирова, Ф.Н.Петрова и др. М.: Советская энциклопедия,
1968. Т.4. С.43.

ВОСПИТАНИЕ И ОБЩНОСТЬ. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Человек становится человеком только благодаря человеческой общности. Чтобы скорее всего в этом убедиться, достаточно представить себе, что из него сделалось бы, если бы он вырастал вне всякого влияния человеческой общности. Несомненно, что он опустился бы тогда до ступени животного, или, по крайней мере, что специфически человеческие задатки у него развивались бы чрезвычайно убого, не поднимаясь выше уровня более или менее утонченной чувствительности.

Но человек не вырастает в одиночестве, не вырастает и просто один рядом с другим в приблизительно одинаковых условиях, но каждый - под многосторонними влияниями друг друга, непрестанно реагируя на эти влияния. Отдельный человек - это, собственно, лишь абстракция, подобно атому в физике. Человек в отношении всего того, что делает его человеком, не является сперва в качестве отдельной единицы, чтобы затем вступить в общность и с другими, но без этой общности он - совсем и не человек.

Подобно тому как социальная наука забывала это, когда бралась объяснить общество просто внешним соединением отдельных единиц, которые первоначально мыслятся в качестве изолированных; подобно тому как этика упускала это из виду постоянно, когда утверждала, что нравственная жизнь и мышление человека произошли путем того или иного развития из эгоизма, который принимался если не за единственное, то все же за единственное изначальное и само собою разумеющееся влечение в человеке, - так и наука о воспитании должна сделать важные промахи в выполнении своей задачи, если не признает за основное положение и не поставит во главу ту мысль, что без общности вообще не было бы и воспитания. Даже если бы не чувствовалось потребности глубже выяснить необходимое соотношение этих двух понятий, все же одним из первых должен был бы быть поставлен в педагогике вопрос: раз жизнь людей в общности дана в качестве существеннейшей предпосылки, каким образом должно при этом происходить образование человека, в особенности - человеческой воли? Здесь же наше дело состоит в том, чтобы ввести в чистом виде основные понятия воспитания воли. Поэтому мы должны поставить вопрос о конечном обосновании этого фактически бесспорно существующего соотношения между воспитанием и общностью. [...]

[...] Теория воспитания воли должна, прежде всего, принять в качестве предпосылки жизнь в общности; из этой предпосылки она должна с самого начала исходить и с выводами из нее должна на каждом шагу считаться. При этом речь не может идти только об отношениях между единичными людьми, и здесь возникают затем вопросы об отношениях отдельного человека к конституированной человеческой общности в ее многоразличных формах, начиная с семьи и до общины, государства, и, в конце концов, че-

ловечества. Образовательная общность единичных людей - это только простейший случай, как бы клетка или теснейшее соединение клеток во всем организме человеческой общностной жизни, в котором, собственно, ни один единичный человек и никакая группа единичных людей не живет и не функционирует совершенно самостоятельно, но всегда сообразно своему отношению к большему целому, в конце концов - к человечеству. Единичный человек, и точно так же отдельная группа, живет и действует в силу этого отношения, хотя бы и не ведая о том; но только развитое сознание этого отношения ведет и единичного человека, и отдельную группу к такой деятельности, относительно которой может существовать уверенность, что направление ее - здоровое, и что результаты будут благоприятны.

Таково то понимание задач учения о воспитании, которое должно поддерживаться в памяти заглавием *Социальная педагогика*. Под этим заглавием разумеется, следовательно, не какая-нибудь *отделимая часть* учения о воспитании, наряду, например, с индивидуальной педагогикой, а *конкретная* постановка задачи педагогики вообще и педагогики воли в частности. Чисто индивидуальное рассмотрение воспитания - это *абстракция*, которая имеет известную ограниченную ценность, но которую, в конце концов, необходимо преодолеть.

Итак, понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами, точно так же, как, с другой стороны, придание человеческого уклада социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому укладу воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать. Сообразно с этим должна в таком случае определяться и последняя, наиболее объемлющая задача образования для единичного человека и для всех единичных людей. *Социальные* условия *образования* и *образовательные* условия *социальной* жизни - вот, следовательно, тема этой науки. И ее мы рассматриваем не как две отделимые друг от друга задачи, но как одну единственную. Ибо общность состоит лишь в соединении индивидуумов, а это соединение, в свою очередь, существует только в сознании отдельных членов. Поэтому отдельный закон для индивидуума и общности по необходимости - один и тот же.

Но такое понимание этих фактов имеет вместе с тем решающее значение для *научного понимания самой социальной жизни*. Общность, это - не неподвижный, неизменный фактор, как не является таким фактором и индивидуум. Подобно последнему она подвергается развитию, и это развитие должно, в конце концов, совершаться по *тем же общим законам*, как и развитие индивидуума. Знание хотя бы высших законов этого развития является предпосылкою и для всякой серьезной попытки взвесить влияние, которое общность оказывает и должна оказывать на образование отдельного человека. Следовательно, истинная социальная педагогика не может ук-

лоняться от вопроса об *основных законах общностной жизни*. На этот вопрос должен быть возможен и ответ, согласный с нашими основными положениями, именно потому, что общие законы образования общности, согласно глубокому пониманию Платона, в конце концов необходимо тождественны с законами образования индивидуума. Таким образом, уже набросанную несколькими главными штрихами и вскоре подлежащую более детальной отделке картину закономерного развития отдельного человека надо увеличить до размеров общности. Во главе стоит основной закон *концентрации* сознания одновременно с *расширением* его *кругозора*. Ведь основание, на котором строилось все это рассуждение, состояло в том, что один и тот же основной закон должен подтверждаться как при соприкосновениях индивидуально различных миров сознания, так и в каждом отдельном таком мире. Подобно тому, как во внутреннем мире "рассудка" благодаря столкновениям и согласованиям образуется все более глубокое и, вместе с тем, все более объемлющее единство понимания; подобно тому, как в области "воли" повторяется тот же процесс,- так должна - и при этом именно в обоих этих отношениях, но сперва в отношении воли совершаться и концентрация разных сознаний посредством столкновений и сравнений в неуклонном неограниченном движении вперед, приводя от лишь внешнего соединения к внутренней общности, от "гетерономии" к "автономии" И те же главные ступени, которые проходит развитие единичного человека,- именно, *через работу* и *управление волей* к *закону разума* - должна проходить в своем движении вперед и общность. Основные формы социальной жизни, основные виды социальной деятельности, а, наконец, и особые формы социальной организации, служащие непосредственно делу образования единичных людей,- все это мы должны быть в состоянии вывести, стоя на одной и той же почве. [...]

Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. Спб., 1911. С.76-88.

ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Социальная педагогика - отрасль, составная часть общей педагогики, изучающая процесс социализации личности в системе средовых взаимодействий. Это новое научное знание о человеке, его социальном становлении и развитии, особом виде отношений, возникающих между воспитателем (социальным педагогом, социальным работником), воспитуемым и социальной средой.

Социальная педагогика это наука о закономерностях социального воспитания человека, о путях создания оптимального режима учебно-

воспитательного процесса, его целостности в условиях микросреды, о путях и условиях повышения эффективности интеграции и координации всех воспитательных сил общества в интересах успешного решения социально-педагогических задач. Она рассматривает человека в личностно-средовом контексте (в органическом единстве индивидуально-психологического и социального) как открытую, постоянно меняющуюся субъектную систему. Тем самым социальная педагогика "очеловечивает", педагогизирует социальную работу, позволяет охватить всю полноту и многообразие ситуативной проблематики жизни человека с помощью разнообразных моделей социальной защиты и социальной помощи.

Социальная педагогика призвана организовать целостный воспитательный процесс, объединяющий усилия воспитателя, возможности ученика и ближайшего его окружения, т.е. связать воедино процесс становления и жизнедеятельность людей в условиях микросреды, определенного социума, в целом в обществе. По своей сущности она нацелена на помощь человеку в определении и реализации как его ближайших, так и стратегических жизненных планов.

Предметом социальной педагогики является гармонизация отношений личности и социальной среды через социальное воспитание личности во всех сферах жизненного пространства человека - семье, первичном коллективе, школе, вузе, армии, на производстве и т.п.

Объект социальной педагогики - закономерности социального воспитания человека на всех этапах его становления и развития, во всех формах бытия и жизнедеятельности, с учетом его индивидуально-психологических и возрастных особенностей.

Функции социальной педагогики:

а) интегративная - объединяющая отрасли научных знаний о человеке, его жизнедеятельности в микро- и макросоциуме;

б) диагностирующая - раскрывающая ценностные характеристики и особенности социума во взаимосвязи со всем комплексом личностно-средовых взаимодействий;

в) прогностическая обеспечивающая инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития социально-педагогического процесса в масштабах макро- и микросоциума;

г) информативно-коммуникативная - обеспечивающая трансляцию социального опыта, преемственность традиций, ценностных ориентаций, формирующих воспитывающие отношения в социуме, а также позицию личности как субъекта деятельности, самореализации и преобразования социальной среды.

Общая цель социальной педагогики - научно-педагогическое обеспечение социальной работы как профессиональной деятельности и формирование педагогически регулируемых отношений в макро- и микросоциуме.

Основные задачи ее включают:

- разработку теории и методики комплексного подхода к воспитанию социально зрелой личности;

- исследование и разработку проблем воспитывающей среды (микросреды);

- исследование социально-педагогических проблем средовой адаптации личности в новых условиях социально-экономической и политической обстановки, жизнедеятельности;

- рассмотрение вопросов теории и практики социальной профилактики отклоняющегося поведения людей;

- исследование путей и условий интеграции воспитательных сил государства, общества, оптимизации педагогических возможностей этих сил;

- разработку проблем создания целостного воспитательного процесса в микросреде;

изучение вопросов формирования педагогического объединения (сообщества) микросоциума, эффективности его воспитательной работы;

- разработку частных методик социального воспитания личности;

- изучение и анализ социально-педагогической теории и практики зарубежных стран.

Социальная педагогика: вопросы теории и практики: Методические материалы / Арнольдов А.И., Бочарова В.Г., Вульфов Б.З. и др. М.: РАО, Центр социальной педагогики, 1994. С.106-108.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА - СОВОКУПНОСТЬ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ КАК СУБЪЕКТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Социальная функция общей педагогики призвана обеспечить интеграцию научных знаний о воспитании людей как социальном явлении, виде духовных отношений. Социальные педагоги исследуют закономерности общественного воспитания, пути создания оптимального режима учебно-воспитательного процесса учебных заведений в условиях микросреды; создают педагогические технологии интеграции воспитательных сил в обществе ("педагогику среды", по выражению С.Т.Шацкого); исследуют интеграционные воспитательные процессы и процессы, воздействующие на отклоняюшееся поведение несовершеннолетних; изучают воспитательные функции, имеющиеся в других профессиях: инженеров, врачей и т.п. [...]

[...] В комплексе политических, экономических, психологических, педагогических аспектов, которые необходимо учитывать при создании системы непрерывного образования в стране, социально-педагогические вопросы формирования личности играют существенную роль.

Рассмотрим эту проблему в единстве социологического (социально-культурная функция общества, предметом которой является воспроизводство субъектов социальной деятельности) и психолого-педагогических подходов.

В социологической теории воспитательное содержание социально-культурной функции территориальных общностей раскрывается по таким направлениям, как сложившаяся социально-профессиональная структура населения, в среде которой формируется человек (социальные отношения прежде всего в сфере труда и распределения); учреждения системы народного образования, культуры, средства массовой информации (от того, насколько работа этих учреждений адаптирована к запросам населения, зависит ее эффективность); взаимодействие граждан с управленческими учреждениями города или села, службой быта, торговлей, формирующее стиль общения людей, их образ жизни; архитектурно-планировочная организация среды (исторические памятники, памятники природы, наглядная агитация, т.е. то, что создает облик города или села; это воспринимается более опосредованно, чем прямая идейно-политическая символика, но городской или сельский дизайн оказывает сильное формирующее влияние на детей, подростков, молодежь, всех жителей); общественное мнение, традиции, обряды, формы общения в общественных местах, создающие ритуальность поведения, поведенческие образцы; роль семьи, первичных групп, трудовых коллективов в идентификации человека с обществом [...].

Социологический подход к воспитанию при всей его убедительности недостаточен для педагогики, так как растущий и формирующийся человек осваивает информацию активно и избирательно. В психологии и педагогике социальная среда понимается как объективно пережитая человеком объективная реальность, это своеобразный показатель интериоризации им культуры, уровня его социального развития, уклада жизни, меры участия в жизни общества. Воспитательная среда - часть социальной среды, которая специально создается для формирования субъектов общественной деятельности на всех уровнях общественной жизни. Зная условия, в которых живет индивид, можно с большей или меньшей вероятностью прогнозировать его поведение, но следует всегда помнить о том, что он не слепок со среды, а творец "своего мира". Единство "мира человека" и человека с его "миром" остро ставит проблему целостности среды личности [...].

Целостность среды как совокупность условий обеспечивает человеку реализацию его витальных потребностей, а стало быть, жизнь в ее естественном смысле. Очеловечивание (гоминизация) первичного блока потребностей происходит не только в ходе "выращивания" индивида, но и в процессе воспитания у него человеческих средств их удовлетворения. В практике массового воспитания детей это происходит в самом образе жизни семьи по социальным установкам общественной психологии. На уровне социальных потребностей целостность среды способствует самоутвержде-

нию, самовыражению человека, формированию социальной зрелости личности, ее направленности, гражданственности. Целостность среды на уровне идеальных (духовных) потребностей личности чрезвычайно персонализирована и вариативна (А.В.Петровский). Потребность человека в познании, в творчестве еще не свидетельствует о его подлинной духовности, все зависит от направленности: для себя или для других. Именно это обстоятельство определяет ценность человека для общества, меру его духовности и душевности.

Психологический аспект целостности среды человека был изучен Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном и др.

"...Мы изучаем среду в ее абсолютных показателях...где выясняется кубатура жилплощади, есть ли у ребенка отдельная постель, сколько раз он ходит в баню, когда меняет белье, читают ли в семье газеты, какое образование у матери и отца. Обследование всего одинаково безотносительно к ребенку, к его возрасту... раньше всего надо изучить, что она (среда) означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды" [...].

Л.С.Выготский вычленяет единицу личности и среды: "Переживание ребенка и есть такая простейшая единица...среда определяет развитие ребенка через переживание среды" [...].

Современный советский психолог Ф.Е.Василюк теоретически разработал типы индивидуальных переживаний (гедонистические, реалистические, ценностные, творческие), что дает возможность перейти к педагогическому анализу не только значения переживаний в становлении человека, но и в формировании их [...]. Переживания ребенка, его впечатления, составляя источник развития, формируют его отношение к пространству, ситуации в целом, определяют в дальнейшем становление личности.

В последние годы наметилось новое направление в психологической науке - психология среды, концепция "локуса контроля" [...].

Дальнейшее педагогическое осмысление целостности среды человека, его "жизненного мира" позволит совершенствовать педагогическую технологию учебно-воспитательного процесса (то, о чем писал А.С.Макаренко, разрабатывая "педагогическую логику"). Формирование личности как извне (воспитателями), так и изнутри (самовоспитание) проходит в постоянном движении, преодолении себя, овладении собой. Задача воспитателей в том и состоит, чтобы помочь человеку "выделаться" в личность, вооружить его необходимыми для этого средствами: умениями и навыками познания, труда, общения. Взрослый человек, не имеющий человеческих средств удовлетворения своих витальных потребностей, становится социально опасным, а субъективно - постоянно одиноким и злым.

Мы выделяем следующие приоритетные направления формирования личности.

1. Осуществление возрастного подхода в процессе создания благоприятной среды воспитания, выравнивания материальных условий воспитания каждого подрастающего жителя города или села; укрепление духовных контактов между воспитателями и воспитанниками в ходе сотрудничества в общем деле и ответственного отношения к нему; постоянное побуждение человека к самовоспитанию, к самообразованию на основе самоотдачи.

2. Создание такого воспитательного уклада детской жизни, когда что бы ни выбрал ребенок, все являлось стимулом для его развития и самосовершенствования; организационно-педагогическая работа по укреплению "гимнастического зала воспитания" (А.С.Макаренко); скрепление духовной жизни ребенка с жизнью семьи, школы, родного города, страны "социальным клеем воспитания" (С.Т.Шацкий) при максимальном использовании воспитательных возможностей общественной психологии и народной педагогики; создание воспитательных ситуаций, формирующих у ребенка свой собственный положительный жизненный опыт.

При создании условий воспитания детей, подростков, молодежи предполагается, что эти условия существуют не для воспитуемых, а наряду с ними в совместном переживании процесса формирования уклада жизни семьи, района, города. Такой подход к организации процесса воспитания подрастающего поколения не позволяет воспитателям разделять жизнь ребенка и педагогическое воздействие. Организаторская работа побуждает человека к саморазвитию, создавая целостность среды формирующегося человека.

Социально-педагогический аспект понятия целостности среды человека состоит в точном определении субъекта организации воспитательной среды, а также объекта и средств на различных уровнях.

Субъектом на социально-политическом уровне являются [...] социальные институты, ведомства. Объектом выступает межведомственное воздействие в ходе социализации подрастающих поколений. Средством, при помощи которого достигаются поставленные цели, служит интеграция воспитательных сил общества в различных формах (социально-педагогический, культурный комплекс и др.).

Социально-педагогический уровень. Субъект СПТУ, техникумы, школы, дошкольные учреждения. Объект вневедомственный формирующийся человек, который либо еще посещает детский сад, либо учится в школе, в ином учебном заведении, будучи жителем города или села, своей страны. Средства: психолого-педагогическое, методическое руководство воспитательной работой в социально-педагогическом комплексе (обеспечение половозрастного подхода при планировании работы и ее проведение, обеспечение участия ребят в обязательных и факультативных видах деятельности, организация различных форм общения и т.п.).

Психолого-педагогический, методический уровень. Субъект - воспитатель, учитель, классный руководитель. Объект конкретный ребенок в

единстве со своей средой. Средства: обеспечение каждому ребенку возможности (прав и обязанности) отвечать за конкретное дело. Такое расширение мира подрастающего человека обеспечивает ему органическое соединение представлений о "моем" и "нашем".

Субъект своей среды - сам школьник. Объект - окружающая его социальная и природная среда, которая при определенных условиях становится источником развития человека. Средства: сознательная активная перестройка своей среды с целью "выполнить себя" на благо Родины. Однако в ходе становления некоторые люди уже ограничивают свои интересы, сужая среду, и создают мирок "частичного человека". Такой человек - "термит" (по А.Сент-Экзюпери) никогда не станет Гражданином Родины, ибо для него не существует интересов общества. Самоограничение развития преодолевается только одухотворением среды семьи и школы.

Таким образом, проблема формирования субъективности человека в его среде - это проблема самого человека и его бытия. Социальная педагогика только начинает поиск путей совершенствования воспитательного воздействия на сложный процесс становления личности в условиях последней четверти XX века.

Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. С.18-22.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА (ПЕДАГОГИКА) - НОВАЯ ПРОФЕССИЯ В НАШЕЙ СТРАНЕ

[...] Изменения в экономической, политической и социальной жизни нашей страны на современном этапе способствовали становлению принципиально новой профессии, назначение которой - оказание компетентной социальной помощи населению, гуманизация социокультурной среды в нашей жизни, содействие в социальном формировании личности.

Назначение социальной работы - помогать восстанавливать взаимовыгодное взаимодействие между личностью и обществом для улучшения качества жизни каждого. Входит в наше сознание и новое понятие - социальная анимация, то есть оживление социальных отношений в обществе.

Социальный работник выполняет функции, которые раньше делили между собой различные государственные структуры (в органах образования, здравоохранения, социального обеспечения и пр.) и общественные организации. Он призван осуществлять социальную защиту

каждого человека, его прав и интересов; содействовать в решении конкретных проблем, помогать в нужде, горе и одиночестве.

Социальная работа - единая профессия. Она может быть представлена многогранным веером разновидностей, специализаций: социальный педагог-психолог семейного (широкого) профиля, этнолог, социальный юрист, эколог, валеолог, социальный аниматор, геронтолог; социальный работник более конкретной, узкой специализации (по работе с беженцами, инвалидами, с группами социального риска, медицинский социальный работник и др.) или работающий с определенной возрастной группой (социальная работа с детьми, социальная работа с престарелыми и др.), либо в определенных общеобразовательных учреждениях (школьный социальный работник, социальный работник на производстве), в специфических сферах микросреды (социальный работник в общине, на селе, социальный работник в воинской среде).

Функции социального работника (педагога):

- диагностическая;
- организаторская;
- прогностическая;
- предупредительно-профилактическая и социально-терапевтическая;
- организационно-коммуникативная;
- охранно-защитная.

Специализация, профиль социально-педагогической работы определяется регионально-этническими особенностями, потребностями конкретного социума, а также личностными и профессиональными возможностями специалистов.

Местом работы социального педагога могут быть:

- социально-педагогические и социально-психологические службы учреждений образования (дошкольных, внешкольных, общеобразовательных учреждений, колледжей, лицеев, школ-интернатов, детских домов, ПТУ, средних специальных учебных заведений, вузов и пр.);

- социальные службы специализированных учреждений (домов престарелых, семейных детских домов, центров реабилитации, социальных приютов, спецшкол для детей с отклонениями в умственном и физическом развитии, бирж труда и др.);

социальные службы предприятий, организаций и учреждений, общежитий, коммерческих структур, творческих, общественных организаций, различных фондов, банков, благотворительных организаций;

социальные службы муниципальных органов и их учреждений (социально-педагогические, культурно-спортивные комплексы, центры социальной педагогики и социальной работы; отделы по социальной защите населения, отделения социальной помощи на дому и другие органы опеки);

службы культурного досуга (подростковые клубы, дома культуры, сельские клубы, школы народных ремесел, семейные клубы, семейные гостиные, парки, игровые площадки и др.);

валеологические и физкультурно-оздоровительные службы (профилактории, реабилитационные комплексы, центры народных средств оздоровления и лечения при больницах, медпунктах, на дому);

- частная практика.

Основные этапы деятельности социального работника (педагога) независимо от специализации:

1. Подготовительный (ориентировочный, диагностический, ознакомительный).

2. Организационный - создание системы социальной работы в данном социуме в соответствии с выделенными проблемами и нуждами, организация непосредственной деятельности среди населения, формирование актива волонтеров, координация функций и пр.

3. Углубляющий, уточняющий, совершенствующий конкретные формы и методы социальной работы.

Специфика функций социального работника (педагога) предполагает органическое сочетание личностных и профессиональных качеств, что отражено в этическом и профессиональном кодексе.

Так, к числу обязательных качеств и умений социального работника (педагога) отнесены:

- эмпатийность;
- психологическая компетентность;
- деликатность и тактичность;
- человечность и гуманность, милосердие;

организаторские и коммуникативные способности, экстравертированность;

- высокая духовная культура и нравственность;
- социальный интеллект (т.е. умение адекватно воспринимать и анализировать социальные ситуации и других людей);
- умение быть интересным для окружающих и неформальным в работе с клиентом;
- направленность на интересы, потребности и защиту человеческого достоинства клиента;

умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн клиента;

- стремление к постоянному повышению профессиональных знаний;

честность, моральная чистота в профессиональных делах; соблюдение этики взаимоотношений с людьми и т.п. [...]

Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников / В.Н.Келасьев, И.В.Яковлева и др. М., 1994. С.8-10.

ГЛАВНАЯ ЦЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- забота о благосостоянии и раскрытие возможностей личности, семьи, общества.

Пути достижения цели

- Знакомство с клиентом, изучение факторов, диагностика ситуации.
- Выявление возможностей, дифференциация проблем, нужд.
- Помощь в решении проблем, реализация возможностей.
- Наблюдение и забота.

Специфические средства социальной работы

- Любовь к ближнему и сочувствие, сопереживание.
- Участие.

Вера во внутренние силы клиента, в возможность изменить ситуацию.

Желание помочь и пожертвовать.

- Накопление знаний.

Приобретение опыта.

Научно-исследовательская и практическая работа.

Концептуальная платформа социальной работы

- Болезнь легче предотвратить. Стратегия социальной политики предусматривает направленность согласованной работы всех социальных институтов, прежде всего, на выявление и устранение *причин*, порождающих многочисленные социальные проблемы и трудности, а не на борьбу с их следствиями. Необходима своевременная, превентивная профилактика различного рода отклонений - нравственного, физического, психического, социального и т.п. плана.

От социальной помощи к социальной самозащите. Социальная помощь - не благотворительная подачка. Она основывается на потребностях конкретного социума, сообщества людей и реализуется с их непосредственным участием.

Главное в социальной работе - содействовать саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, способностей, задатков, активизация усилий клиентов (индивидов, групп, общины) по решению собственных проблем.

- Семья, дом, община - основной фокус, приоритетная сфера социальной работы. Общество и государство должны, не подменяя семью, направлять усилия социальных институтов, учреждений на укрепление семьи, ее потенциала, оздоровление и нормализацию *отношений* в семье и ее микросоциуме по месту жительства, устранение дефицита общения, создание атмосферы доброты, гуманизма, милосердия.

- Социальная работа - профессия синтетическая, интегративная, межведомственная. Работа социальных служб "поодиночке", по линейному принципу малоэффективна и неэкономична. Нужна межведомственная система социальных служб, структурные компоненты которой органически взаимосвязаны так же, как все проблемы человека (психологические, медицинские, правовые, экономические, экологические и др.). Модели практической социальной работы эффективны, если они полноценно интегрируют арсенал средств и возможностей государственных учреждений, общественных формирований, устраняют их разобщенность и разворачивают на комплексное решение проблем каждого человека и его семьи; предусматривают благоприятные условия для непрерывного развития и самореализации личности на всех возрастных этапах и в разных сферах ее микросреды.

Социальной работе нельзя научить: социального работника надо вырастить. Этические и профессиональные стандарты социальной работы предполагают наличие мощного отряда волонтеров, добровольных помощников, а также возможно более ранний отбор будущих специалистов, включение детей и подростков в доступные им формы проявления доброты, милосердия, заботы об окружающих. Социальная работа - это зона доверия между людьми, путь к их взаимопониманию, общению, движение, направленное на создание своеобразного саморазвивающегося механизма, способствующего проявлению взаимной заботы и взаимопомощи, ослаблению социальной и межнациональной напряженности, формированию благоприятного микроклимата в социуме.

Бочарова В.Г. Социальная работа: знакомство с профессией. М., 1993. С.4-5.

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА

Старая заброшенная фабрика в Гэйневилле (штат Джорджия). Несколько острых деревянных кольев, торчащих из перил лестницы...

В начале XIX века было в порядке вещей, чтобы 5-6-летние дети работали по 16 часов в день. Острые колья нужны были для того, чтобы не давать спать маленьким полусонным работникам, которые могли упасть с лестницы. Сегодня взрослые в большинстве своем считают, что дети, которые еще настолько малы, что могут упасть с лестницы, не должны работать. А раньше таких детей рассматривали как "маленьких взрослых" и полагали, что они должны трудиться наравне со всеми. На старых фотографиях дети выглядят маленькими старичками, и даже игрушки тогда были под стать им. Но не везде было так. В обеспеченных семьях детские фарфоровые сервизы, красочно разрисованные солдатики и нарядные куклы считались обычным явлением.

Загляните в наши нынешние магазины - каких только игрушек там нет! Каждая рассчитана на детей определенного возраста. Среди игрушек есть и пластмассовые, и металлические, и резиновые, и мягкие... И куклы похожи не на взрослых, а на красивых малышей.

Углубляясь в историю, вы будете находить все больше и больше примеров жестокого обращения с детьми - избиений, насилия и даже убийств. В Древней Греции и Риме детоубийство (инфантицид) было распространено довольно широко. Ребенка рассматривали не как личность, а как нежелательный результат половых отношений. С утверждением христианства практика инфантицида сначала была подвергнута сомнению, а потом и вовсе отвергнута. Христианство убедило людей в том, что ребенок личность, обладающая душой, а инфантицид - убиение невинной Божией души. В 318 г.н.э. римский император Константин объявил инфантицид преступлением и ввел выплату денежного пособия семьям, усыновившим чужих детей. Это остановило массовые убийства, хотя отдельные случаи инфантицида встречаются и по сей день.

В 1784 г. австрийское правительство приняло закон, запрещающий родителям спать вместе с новорожденным. Дело в том, что родители, особенно молодые, нередко оказываются виновниками неожиданной смерти своих детей, которых они ночью, в полусонном состоянии укрывают одеялом с головой или придавливают своим телом во сне так крепко, что те за-

дыхаются и умирают. В некоторых случаях под предлогом "неосторожности во сне" родители намеренно убивали новорожденных.

В XIX в. бытовал обычай нанимать кормилиц, чтобы избавиться от необходимости заботиться о грудных младенцах и вообще о детях. Это называлось "сдать ребенка в аренду". Практика такой "аренды" в США сохранялась вплоть до середины XX в. Но вот в 1963 г. в штате Колорадо была введена жесткая правовая норма, согласно которой родители несли наказание "за плохое обращение с ребенком".

В древности существовал и другой варварский обычай: поскольку ребенка считали творением дьявола, зачатым во грехе, взрослые били детей за каждую малейшую провинность, оправдывая избиения желанием "изгнать дьявола" из их душ. Даже в XVIII в. вполне допустимой мерой дисциплинарного воздействия признавалось такое наказание, когда ребенка держали в холодной воде до посинения.

В 1979 г. в преддверии Международного года ребенка Международная организация труда обнародовала следующие данные: в мире 41 млн. детей школьного возраста работают в шахтах, на заводах и фермах. Родители эксплуатируют их ради получения дополнительных заработков.

Сегодня уже мало кто верит в то, что дети - это "маленькие взрослые". В подавляющем большинстве семьи не лишают малышей детства, не вынуждают их работать. Напротив, большую часть времени дети проводят в играх, учатся в школе. [...]

Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. С.26-28.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.

Основные элементы педагогического процесса - преподавание и работа учащихся основаны на общности понимания, орудием которого является человеческая речь. Но каждое слово есть результат совместной умственной работы всего человечества. Наука также не существует в мыслях отдельного человека, но представляет собою длинную цепь связанных между собой и последовательно развертывающихся идей целого ряда личностей. Наука социальный фактор, и научное образование - социальная задача. Точно также обстоит дело с искусством, религией и нравственностью.

Социальная педагогика должна покоиться на том основном положении, что закон образования личности и общества один и тот же. Этот

параллелизм понимался уже Платоном. Лозунгом, лучше всего определяющим общее направление социальной педагогики, служит демократизация образования. Общественная жизнь строится в своих конкретных формах от семьи до государства и человечества по тому же самому закону, что и развитие отдельного лица. Жизнь есть деятельность. Она проявляется в виде трех ступеней: инстинкта, воли и разума. Эти три ступени мы находим как в развитии отдельного человека, так и в истории социальной жизни. Поэтому можно говорить о социальных инстинктах, направленных на социальную работу, о регулировании деятельности их социальной волей и, наконец, о направляющем нашу волю социальном разуме.

Этим трем основным формам деятельности соответствуют три основных добродетели: чистота или умеренность, храбрость или нравственная сила и истина. Умеренность всецело относится к области наших влечений, когда ни одно из них не выступает с особенной силой вперед, но остается в здоровых границах, тогда мы можем говорить о внутренней гармонии побуждений. Мужество или нравственная сила - добродетель воли; она требует безусловного применения всех сил для достижения безусловного добра. Добродетелью разумной жизни является истина, высшая и господствующая добродетель.

Эти основные формы деятельности и добродетели находят себе место и в общественной жизни: вырастающие из влечения к труду рабочие сообщества дают начало хозяйственным профессиям; на волевых актах основана всякая правительственная и административная власть; на деятельности разума основана вся просветительная работа. Таковы три основные социальные функции, и каждый человек принимает участие, смотря по обстоятельствам, в каждой из этих деятельностей, между которыми существует тесная, неразрывная связь: просветительная деятельность обусловливается экономическими и политическими отношениями, и все эти три социальные функции служат единой цели - возвысить каждого человека до уровня понимания интересов всего человечества. Подготовка к труду при помощи трудовых процессов, подготовка при помощи социальной организации к участию в ней и, наконец, подготовка при помощи социального воспитания к собственной социальной воспитательной деятельности три элемента составляют неразрывное органическое целое.

Основным недостатком нашей общественной структуры и, стало быть, нашего социального воспитания Наторп считает те глубокие потрясения, граничащие с полным уничтожением, которым подверглась внутренняя цельность нашей жизни: внутри общества происходят социальные расслоения, и каждая отдельная личность испытывает на себе этот распад, теряя под собой почву.

Задачу социального воспитания должна взять на себя единая школа. Наторп выступает на защиту дифференцированной единой школы, принимающей во внимание индивидуальные способности учащихся. Наторп оп-

ределяет школьный возраст от 6 до 18 лет. Этот период распадается на две ступени. На первой из них дифференциация может простираться лишь на основные направления образования, причем , по возможности, должно соблюдаться единство воспитательного процесса. На второй же ступени, начинающейся с двенадцатилетнего возраста, наступает дифференциация образования соответственно преобладающим наклонностям учащихся. Наторп различает два основных уклона: реалистический и гуманитарный.

Основные положения педагогики Наторпа сложились под влиянием Платона, Песталоцци, Фихте. Идеализм и интеллектуализм в науке о воспитании, ведущей свое начало с Гербарта, был окончательно побежден, главным образом благодаря Наторпу.

[...] Система Наторпа построена на идеалистической и теоретико-познавательной базе, а педагогика Бергемана (Германия, род. в 1862 М.Г.) основана всецело на данных опытных наук, в частности - биологии. Бергеман отказывается выводить цели воспитания из понятий "гуманность", "человечество" и т.д., т.к. основной целью человечества является сохранение и усовершенствование жизни вообще и данного рода в частности. Ребенок должен выйти из рук воспитателя здоровым и энергичным человеком, способным бодро и радостно работать над разрешением культурных задач своего народа, как истинный гражданин своего национального государства и как полезный член человеческого общества вообще. [...]

Пауль Барт (Германия, 1858-1922 - М.Г.). [...] Сущность воспитания состоит в "продолжении общества". [...] Воспитатель должен быть знаком с нравственными идеями, господствующими в том обществе, развитию которого он должен способствовать. Воспитание должно сообщить новому обществу две основные ценности: 1) социальную волю и 2) умственную культуру предшествующих поколений.

[...] Социологическая точка зрения в педагогике должна, по Барту, проявляться в выборе учебного материала, в школьной организации и в нравственном воспитании. Прорабатываемый с учащимися материал должен иметь жизненный характер, школьная организация должна следовать указаниям социологии, а нравственное воспитание обязано развивать в учениках те качества, которые обеспечат им возможность жизни в любой социальной среде. [...]

Рихард Зейферт (Германия, род. в 1862 - М.Г.) [...] считает важнейшими чертами современной педагогики ее социологическую и эволюционную установку. Духовное развитие ребенка происходит, по его мнению, согласно четырем психогенетическим принципам: 1) закон сложного духовного роста, в силу которого психические элементы, соединяясь друг с другом, дают духовные образования, заключающие в себе новые свойства, не присущие отдельным составным частям; 2) закон последовательных сочетаний, в силу которого отдельные элементы в процессе развития соединяются многообразно; 3) закон последовательного уплотнения, в силу которого

в процессе развития возникают образования, обнаруживающие все больше и больше психической энергии: ощущения сливаются в восприятия, эти последние дают представления, однородные представления сливаются в понятия и т.д.; 4) закон последовательного механизирования, в силу которого психические процессы постепенно автоматизируются, т.е. совершаются сами по себе.

На этих четырех законах должна строиться, по Зейферту, научная педагогика. Обучение есть волевой процесс, и Зейферт объявляет себя сторонником волюнтаристской психологии Вундта (направление психологии, которое сводит все явления сознания к волевым актам), но в конечном счете, по Зейферту, волевые движения восходят к чувствованиям. Отсюда два принципа преподавания: пробуждение творческой самодеятельности и внесение эмоционального элемента в работу. Учебный план слагается, по Зейферту, из трех основных частей: первую составляют идеологические предметы, как закон божий, эстетическое воспитание и созерцание природы, второй отдел учебного плана охватывает всю сумму наших познаний об окружающем мире и человеке (реальные предметы), наконец, к третьей группе относятся формы выражения внутренней жизни человека, т.е. язык, жест, рисование, игра, пение (формальные предметы).

[...] Самый процесс обучения должен, по Зейферту, базироваться на психогенетических законах [...]. Принципу духовного роста соответствует проработка нового материала, принципу последовательного уплотнения и сочетания соответствует установление связи нового материала с прежним содержанием сознания, а закону последовательного механизирования формальная проработка материала. На эти ступени и распадается всякая цельная методическая единица.

Р.Кабиш (Германия, 1868-1914 - М.Г.) стоит на точке зрения христианского миропонимания. По своим психологическим взглядам он является волюнтаристом: воля для него - основной и первичный процесс психической жизни. Эта воля проявляется, прежде всего, в общении с другими людьми. Поэтому мы должны воспитывать юношество в социальном духе. Но социальное настроение не означает еще, по Кабишу, партийности. Из всех светских задач школы основною он считает воспитание будущего гражданина. Первый шаг по пути к такому воспитанию составляет развитие семейного чувства. Чувство товарищества, преданность членам одной и той же профессиональной группы, общины - следующий этап на этом пути. Наконец, чувство гражданственности составляет третий и последний момент в воспитании личности. Осознание идеи государственности легче всего может быть осуществлено при помощи изучения истории родного государства. Правда, подобно Ферстеру и Кершенштейнеру, Кабиш настаивает на необходимости введения в школу самоуправления и ученических организаций, как могущественных рычагов развития гражданских

добродетелей - дисциплины и самообладания,- но изучение истории является для Кабиша зерном всякого гражданского воспитания. [...]

Георг Кершенштейнер (Германия, 1854-1932 - М.Г.) [...] выдвигает на первый план так называемое гражданское воспитание в националистическом духе, узкий ремесленный профессионализм и принцип трудовой школы, причем труд играет роль и метода и особого предмета преподавания. [...]

Задачи воспитания и школы сводятся, по Кершенштейнеру, к следующим четырем пунктам: 1) понимание своей профессиональной задачи, 2) понимание задач государства, 3) твердое желание действовать согласно этому пониманию и 4) психические и физические силы выполнять желаемое.

Орудием воспитания характера, личной активности и гражданской сознательности служит, по Кершенштейнеру, трудовая школа, сущность которой заключается в развитии трудовых навыков у детей и подготовка к профессиональной ремесленной работе.

В "Школе труда" Кершенштейнера путь самостоятельной проработки учебного предмета определяется внутренней структурой последнего. Технические предметы должны найти себе место в школе в качестве специального объекта преподавания. Так как нравственные качества могут развиваться только в пределах социальных отношений, то в основу школьной организации должен быть положен принцип трудового сотрудничества. Таковы основные требования, выдвигаемые идеей трудовой школы. Количество и программы учебных предметов должны быть сведены до минимума, чтобы достигнуть максимума энергии, ибо истинное образование заключается не в массе сведений, а в живой восприимчивости ко всему окружающему, верности суждений, самостоятельности мысли и выполнения, согласованности воли и действия. [...] Учет школьной работы должен заключаться не в проверке знаний учеников, но в испытании самостоятельности учащихся в восприятии и применении проходимого. [...]

Джон Дьюи (США, 1859-1952 - М.Г.) [...] провозглашает лозунг создания нового вида общественной жизни, основанной на объединении опыта всех социальных групп, ведущему к мирному разрешению противоречий между производительными силами и производственными отношениями. Необходимым средством для этого он считает реформу школы в смысле сближения последней с производством и поднятия активности ребенка. Школа, по его мнению, должна быть индустриальной с общественно организованным производительным трудом. В противовес индивидуализму, которым проникнута вся американская жизнь, Дьюи выдвигает требование коллективной работы школы. Он подчеркивает необходимость тесной увязки теоретических знаний с практической жизнью. "Ребенок, пишет он, - должен изучать коммерческую арифметику и географию не как самодовлеющие предметы, но в их отношении к окружающей социальной жизни. Учащийся должен быть знаком с банком, как двигателем современной

жизни, с тем, что банк делает и как он делает, и тогда арифметические действия, имеющие к этому отношение, будут представлять для него интерес. Равным образом изучение языка должно вырастать из естественного стремления обмениваться жизненными впечатлениями и взглядами и т.д.".

Кагаров Е.Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. М.: Работник просвещения, 1928. С. 35-50.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ П.НАТОРПА

[...] Наторп понимает воспитание как преимущественно воспитание воли. Воля в ее общей форме - форме активности или деятельного направления сознания он, согласно с психологами волюнтаристами считает общим условием, как бы центром психической жизни. Это, конечно, не исключает необходимость развития и других сторон сознания - и умственно-познавательной и эстетически-творческой, но воспитание воли, все же, является воспитанием основным, "в первую голову": все остальные деятельности сознания нуждаются в верно направленной воле. Регулирование активности, доведение человека до сознания высшего объединяющего принципа своей жизни и деятельности, до разумного подчинения всех условных эмпирических целей стремлений - одной "безусловной", одному "безусловно-должному" направлению, которое включает в себя как индивидуальные, так и социальные добродетели (**с** *правдой* в основе тех и других) или всю "человечность" - вот в чем основная, существенная задача воспитания.

Основным условием к выполнению этой задачи является *воспитание в общности*, т.е. в *общении человеческих сознаний* или *воль*. "Человек становится человеком только благодаря человеческой общности", соприкосновению сознаний. Чтобы убедиться в этом, Наторп предлагает представить, чтобы стало из человека, если бы он вырастал вне всякого влияния общностной жизни. "Несомненно, что он опустился бы тогда до ступени животного или, по крайней мере, специфически-человеческие задатки у него развились бы чрезвычайно убого" (*Наторп П. Социальная педагогика. С.76 - М.Г.*). Общением сознаний возбуждается самодеятельность сознания, и одно сознание расширяется до полноты другого. Общность участвует в построении представлений ребенка о предметах мира главным образом через посредство речи: ведь речь - это всецело "общностное достояние", а вместе с ней ребенку передается особый дух и характер понимания предметов. Огромно влияние общности и на волю. Человек учится хотеть, видя, как хотят другие. Энергия других возбуждает его волю; строгая "закономерность" хотений других, подчинение одних целей другим и т.д., пока все не

будут сознательно управляться высшей целью, "безусловно должным",- возбуждает к такой же закономерности и к такому же завершению и его волю.

Если таково значение общности в человеческой жизни и формировании, если ни один человек не живет и не действует совершенно вне отношений к другим или к организованным группам других (как семья, государство и даже все человечество), то ясно, что *жизнь в общности* настоящая теория воспитания должна принять в качестве *основной предпосылки при построении воспитания.* Но как индивидуум создается общностью, так, в свою очередь, сама общность создается из индивидуумов и индивидуумами. Как создается в качественном отношении общность и каково, благодаря этому, становится ее образовательное влияние на индивидуума, это зависит от того, насколько индивидуумы сознают свое отношение к общности и, соответственно этому сознанию, сами воспитываются. Отсюда настоящая педагогика должна, с одной стороны, указать общностные или социальные условия, которые бы служили к образованию *человека*, а с другой, указать, каково должно быть это образование в отношении к общности, чтобы человек *сознал свое отношение к общности*, и к другим людям, и к группам их. Это обоюдное выяснение и составляет тему *социальной педагогики.*

Соколов П. Введение в педагогику. История педагогических теорий. Общая педагогика (педагогическая психология). Спб., 1905. С.575-577.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В социологии воспитательный потенциал общества и его влияние на подрастающих людей обозначают понятием "социализация" Это "процесс включения подрастающего поколения в систему социальных ролей, детерминированных социально-экономическим строем данного общества, путем активного освоения и развития существующей системы ценностей и норм поведения"[...]. Социальная педагогика исследует воспитание как общественное явление, как вид духовных отношений; она изучает не только воспитательный потенциал общества, но и пути его актуализации на основе разных форм интеграции воспитательных сил.

Создавая "человечные обстоятельства", педагогика среды (С.Т.Шацкий) предполагает взаимодействие участников, субъект-объект-субъектные отношения. Традиционная педагогика, будучи теоретической и

методической основой учебно-воспитательного процесса в системе образования, не может объяснить и прогнозировать воспитательные процессы в обществе. В настоящее время назрела необходимость в дальнейшем развитии методологических фундаментальных основ общей педагогики, которая должна выйти на общенаучный уровень современного человекознания. Одной из системообразующих функций так понимаемой общей педагогики и является социальная педагогика.

Введение термина "социальная педагогика" в научный оборот имеет свою историю. Предложенное А.Дистервегом более 100 лет назад, оно до сих пор не имеет однозначного толкования. По утверждению немецкого ученого В.Вернера, [...] с 1910-1920 гг. "социальная педагогика" понимается в двух смыслах, которые определяют направления исследований: интеграция воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа (П.Наторп); социальная помощь обездоленным детям, их опека, профилактика правонарушений несовершеннолетних (Г.Боймер).

Однако в XIX веке оба толкования предмета социальной педагогики были неразрывно связаны, ибо сама наука вырастала из стремления демократических деятелей противостоять антигуманизму буржуазного общества, классовой, расовой и национальной дискриминации детей в области образования. В социально-педагогических экспериментах И.Г.Песталоцци, Р.Оуэна, несмотря на различия в их концепциях, были четко выражены гуманистическая направленность, стремление так организовать учебно-воспитательный процесс в школе, чтобы он взаимодействовал с жизнью детей и в то же время поднимался над повседневными заботами, над микросредой. В противовес буржуазному обществу, психологически основанному на эгоизме "я", Р.Оуэн сделал центральным понятием своей концепции "мы", которое не допускало исключения ни одного из живущих на земле человеческих существ. [...] Школы эти были обречены на гибель, и они погибли, ибо путь от "я" до "мы" - это путь, прежде всего, естественно-исторический. Но в памяти людей опыт практического воплощения идей воспитания и обучения всех детей остается как образец величия и мужества выдающихся педагогов, как опыт методический: школа должна быть источником духовного света, открывать подрастающим поколениям новые горизонты жизни, выводить их за пределы узкофункционального существования. Попытка педагогов-просветителей найти реальные связи школы с жизнью, организовать взаимодействие процесса воспитания и обучения с социальной действительностью предвосхитили современные социально-педагогические исследования.

В начале XX века с идеей объединения всех воспитательных возможностей общества выступил в Германии профессор П.Наторп, представитель марбургской школы неокантианства. Он считал:"Как хозяйственная, так и административная деятельность должны в качестве простых средств подчиняться высшей цели образования людей... До этой высоты идея образования людей на основе разума (под именем "философия") поднялась уже у

Платона, и от вытекающего отсюда социально-педагогического воззрения на государство нельзя в отношении основной идеи ничего убавить". [...]

По мере развития империализма взгляды П.Наторпа забывались. В США и в Европе все большую известность приобретали педагогические идеи Дж.Дьюи. Школы будущего, по Дж.Дьюи, должны быть органически слиты с социально-экономическими потребностями общества, но при этом четко разграничены по классовым признакам (школы для народа - это школы сугубо прагматические).

В конце XIX- начале XX века в философской, социологической литературе проходили острые споры о социализме, его потенциальных возможностях в воспитании качественно нового типа человека, человека-гражданина, человека-гуманиста, человека-коллективиста. Эта полемика занимала умы людей не меньше, чем дискуссия о политическом и экономическом устройстве будущего общества. Более того, в зависимости от ответа на вопрос: каким будет человек будущего общества? - и выстраивалась часто вся логика борьбы.

Критическую позицию занимал В.С.Соловьев, полагавший, что для социализма в чистом его выражении "человек есть исключительно только производитель и потребитель, и общество человеческое - только экономический союз - союз рабочих - хозяев без всяких других существенных различий; и если преобладание вещественных интересов - хозяйственного, промышленного и финансового элемента - составляет отличительную черту буржуазии или мещанского царства, то последовательный социализм, который хочет окончательно ограничить жизнь человечества исключительно этими низшими интересами, никак не антитеза, а лишь крайнее выражение, последнее заключение односторонней буржуазной цивилизации"[...].

Аналогичных взглядов придерживался и Г.Спенсер. Он считал, что нынешние люди не смогут преодолеть свои "свинцовые инстинкты" и создадут только казарму, где не будет места индивидуальности. А.В.Луначарский утверждал, что то, чего боялся Г.Спенсер,- это не марксизм; социализм это прежде всего неуклонный подъем духовной культуры не только просвещением, но и преобразованием всего уклада жизни огромных масс людей; это общество, сориентированное на человека, его развитие и воспитание.

В те же годы в русской литературе заметной была точка зрения Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого, Н.Ф.Федорова о преобразовании общества на основе нравственного самоусовершенствования человека, приобщения его к "мировой душе", к истинной религии, к добру и гуманизму. Они тоже вступали в полемику с марксизмом, усматривая в нем только экономическое учение.

Были такие, кто хотел поторопить естественный ход истории: П.Прудон, Е.Дюринг, М.А.Бакунин, С.Г.Нечаев и др. Они создавали теории о том, как построить жизнь людей по принципам, гарантировавшим достижение общественно значимой цели. При таком подходе человек выступал средством достижения далекой и заманчивой цели, а если он не хотел идти к ней за вожаками, то... [...]

В диалектическом единстве социальной детерминации и активности личности сформировалась ленинская концепция воспитания человека нового типа. В научных трудах и практической деятельности организаторов Народного комиссариата просвещения РСФСР эти идеи разрабатывались на теоретическом и организационном уровнях. Педагогическая позиция С.Т.Шацкого, В.Н.Шульгина, М.В.Крупениной, А.Г.Калашникова, А.П.Пинкевича и их коллег встречала мощное сопротивление ортодоксальных воззрений на роль и место школы в обществе.

Социальная педагогика 20-х годов развивалась в следующих направлениях: формирование методологических основ взаимодействия школы с социальной средой; разработка методик педагогически целесообразных связей с семьей, общественностью, государством; участие школы в политической жизни и борьбе; взаимодействие школы с экономикой региона; подъем духовной культуры социальной среды; связь с творческой интеллигенцией; борьба с беспризорностью и трудновоспитуемостью; участие в ликвидации неграмотности населения; подъем физической культуры школьников, всего населения.

Теоретическое обоснование социальной роли школы тех лет принадлежит С.Т.Шацкому. Выделяя методологические подходы к организации взаимодействия школы с окружающей ее средой, он указывал, что в науке и практике сложилось три отличающихся друг от друга варианта. Первый из них состоит в том, что школа выполняет только просветительские функции, а среда лишь мешает педагогическому коллективу эффективно делать свое дело. "Эта точка зрения создала специальные педагогические науки, учебники, предметную систему, веру в законченность образования.

В методическом отношении она больше всего занималась проблемой пассивного восприятия и выше всего ценила память ребенка. Она создала необходимое следствие - ту дисциплину тишины и послушания, которая породила целый ряд школьных болезней, физических и психических. Но повторяем, вооружившись ею, легче работать, и она находит до сих пор наибольшее количество приверженцев".

Для второго варианта свойственно интересоваться окружающей социальной средой с точки зрения той пользы, которую учебное заведение может извлечь для своего существования. Эта точка зрения породила целый ряд педагогических теорий в Англии, Франции, Швейцарии, Америке. Способствовала возникновению так называемых "школ жизни", где господствовали идеи прагматизма, где "штамповали" необходимый обществу тип человека.

И, наконец, третий вариант - фактическое единство школы со средой, т.е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде. Дети должны понимать, зачем они учатся, а школа организует всю детскую жизнь. "Школа должна изучать и принимать в расчет при конструкции своей программы главнейшие факторы, которые формируют человеческие типы - экономику среды, ее быт, природные условия" [...]. С.Т.Шацкий был горячим сторонником третьего варианта. [...]

Организационные связи школы с социальной средой были весьма разнообразны: школьные кооперативы, советы содействия школе, всероссийское общество "Друг детей", многосторонние формы взаимодействия с государственными органами. Например, в Перми в 1918 г. был создан Дом народного просвещения, программу которого одобрил В.И.Ленин.

Однако в конце 30-х годов социальные связи школы все более ориентируются на улучшение учебно-воспитательного процесса внутри учебного заведения. Педагогические коллективы уделяют внимание главным образом повышению успеваемости. Проблемы социальной педагогики полностью исчезают со страниц научной педагогической литературы.

Возобновление научной разработки вопросов социальной педагогики относится уже к 1950-60 годам, когда в ГДР Е.Молленхауэром была начата дискуссия о ее предмете. Ряд участников дискуссии выступили против термина "социальная педагогика", она приравнивалась к опеке, социальной помощи беспризорным, трудновоспитуемым, сиротам. В частности, только этот смысл видел в социальной педагогике Е.Молленхауэр: помощь молодежи со стороны общества в быстрой адаптации к социальной системе, противостояние негативным отклонениям от норм поведения. Дополняя его, Г.Пфафоренберг полагал, что социальная помощь нужна не только молодежи, но и населению всех возрастов. [...] В 60-е годы это направление окончательно складывается и обосновывает свои позиции: социальная педагогика - теоретическое осмысление и обоснование массового "социального воспитания", т.е. помощь делинквентам, внешкольная работа по месту жительства, воспитательная работа в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах и т.п.

Однако тогда же были представлены и другие точки зрения на предмет социальной педагогики. В конце 40-х - начале 50-х годов Х.Мискес во многих публикациях проводил мысль, что социальная педагогика - это научная дисциплина, раскрывающая социальную функцию общей педагогики, которая исследует воспитательный процесс во всех возрастных группах населения. Он писал о необходимости развития герогогики (науки о воспитании пожилых и престарелых людей).

Интересные и перспективные взгляды на функцию социальной педагогики были высказаны А.Мерингером, А.Флютнером. Они исходили из того, что ребенок - не объект для воспитания, а прежде всего человек, имеющий жизненные потребности. Когда в школе он воспринимается в качестве "школьника", то берется лишь его "часть". Поэтому наша "несоциальная" школа не только не исправляет недостатки детей, но углубляет их, доводит до крайности. Школа должна обладать "человеческим лицом". Главное в ней - человек, и именно забота об элементарных нуждах ребенка придает ей социальную ориентацию. Руководство школой начинается с социально-педагогического и социально-психологического "поля" класса. Тем самым и у класса, и у школы сохраняется индивидуальное "лицо", создается основа для заинтересованной работы с роди-

телями по воспитанию индивидуальности в ребенке через опору на положительное в нем, помощь в самоутверждении каждого.

Взгляды немецких ученых, высказанные в рамках дискуссии 50-60-х годов о социальной педагогике, перешли в 80-е годы на уровень массового сознания, стали очевидными, чего нельзя сказать о самой социальной педагогике. До сих пор есть ученые, сводящие ее суть к теории и методике социальной опеки. Непосильными для педагогики считает социальные проблемы воспитания В.Вернер, призывая ее освободиться от целей, решаемых другими науками, и заняться своим непосредственным делом - обучением и воспитанием человека, формированием его личности в учебных заведениях. Но уже в начале 70-х годов В.Кюхенгорф, Р.Вайншенк, А.Вольф и другие подошли к социальным проблемам воспитания с позиции интеграции педагогов с обществом, необходимость в чем возникает там, где успеха нельзя добиться "обычным" воспитанием. Постепенно начинается возвращение в педагогику взглядов П.Наторпа; педагогическая наука встает перед проблемой органичной связи с философией, социологией, экономикой, правоведением. Объектом социальной педагогики становится социальное воспитание подрастающих поколений.

В 60-е и особенно в 70-е годы в нашей стране появились тревожные признаки отрыва школьного дела от общественной жизни. Фетишизация ведомственных показателей работы учителя, повлекшая за собой печально известную "процентоманию", снизила нравственный авторитет школы и сказалась на качестве подготовки выпускников. Односторонняя ориентация педагогической науки на совершенствование дидактики не позволила своевременно отреагировать на разрыв связи поколений в семье и появление стихийных течений в мотивации неформального общения молодежи. Значительно ухудшилась ситуация в детских домах и интернатах. Все это вызвало резкую критику со стороны общественности и потребовало существенной реформы народного образования.

Провозглашение школы центром воспитательной работы, которым Академия педагогических наук поспешно откликнулась на нарастающие проблемы социального порядка, не принесло сколько-нибудь значимых результатов, так как за долгие годы пренебрежения этими проблемами были утрачены, во-первых, навыки управления средой воспитания, а, во-вторых, из педагогических коллективов ушли люди, осуществлявшие реальную связь с социальным окружением. Более того, даже в теоретическом отношении школа не смогла подняться выше банальных деклараций, сформулированных в самой общей форме.

Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. С.3-12.

РАЗДЕЛ III.
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ В РОССИИ

ГОСУДАРСТВЕННАЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ

Основной формой оказания помощи нуждавшимся людям на протяжении достаточно длительного периода являлась благотворительность. Это являлось нравственной обязанностью каждого, кто следовал заповеди любви к ближнему, и поощрялось религией. Милосердие рассматривалось как один из важнейших путей спасения души. Роль государственных институтов в развитии благотворительности вообще и оказания помощи детям-сиротам, в частности, была минимальной вплоть до XVIII в. В основном, она сводилась к частной благотворительности венценосных персон, либо возлагалась последними на церковь, и представлена была в виде раздач милостыни.

В "Повести временных лет" рассказывается, как в 996 г. киевский князь Владимир устроил празднование, где среди прочих мероприятий была раздача бедным 300 гривен. С того времени княжеские подаяния приобрели постоянный характер, т.к. Владимир, по утверждению летописца, следовал заповедям Евангелия "Блаженны милостивые, ибо те помилованы будут", "Передайте именья ваши и раздайте нищим", "Не собирайте сокровищ на земле, где моль истребляет и воры подкапывают, но собирайте себе сокровища на небе, где моль не истребляет их и воры не крадут", Давида "Благославен человек, который милует и взаймы дает", Соломона "Благотворящий бедному дает взаймы Богу".

По повелению князя всякому нищему и бедному было дано право приходить на княжеский двор и брать "все что надобно, питье и пищу и из казны деньгами". Для тех, кто не мог сам прийти за подаянием, он приказал развозить продукты по городу для раздачи нуждающимся. Люди, которым это было поручено, обязаны были выяснить, где проживают больные, нищие, инвалиды, для того чтобы передать милостыню.

Киевский князь Владимир Мономах наказывал своим детям ("Поучение Владимира Мономаха" написано, вероятнее всего, в 1117 г.): "Всего же более убогих не забывайте, но, на сколько можете, по силам кормите и подавайте сироте и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека".

Первые специализированные учреждения для детей-сирот, по мнению авторского коллектива монографии "Исторический опыт социальной работы в России", изданной под общей редакцией Л.В.Бадя, появились в начале

XVIII в. В 1706 г. в Холмово-Успенском монастыре была построена "сиропитательница" для "зазорных" детей. С этого времени получило развитие государственное попечение о детях посредством создания специальных детских учреждений. Петр I повелел монастырям призревать и воспитывать сирот до семилетнего возраста, а потом обучать их ремеслам. Своим указом от 4 ноября 1715 г. предписал устраивать в Москве и других городах "Гошпитали для зазорных младенцев". Когда дети подрастали, мальчиков отдавали в учение мастерам, а девочек - в услужение.

Социальная защита детей приобрела государственный характер в правление Екатерины II. Это нашло свое выражение в реализации проекта И.И.Бецкого о воспитании детей-сирот. В 1763 г. императрица утвердила представленный Бецким "Генеральный план Императорского воспитательного дома", который был открыт на следующий год в Москве и куда принимали на воспитание, в основном, младенцев.

В соответствии с регламентом заведения родители или их поверенные, а также любой человек, нашедший брошенного ребенка, имели право принести его в воспитательный дом, где малыша должны были немедленно принять. При этом гарантировалась анонимность того, кто сдал младенца. Персоналу вменялось в обязанность узнать, крещен ли ребенок, какое у него имя, и записать дополнительные сведения о малыше, которые считал нужными сообщить принесший его человек. Младенца можно было отнести к приходскому священнику, в богодельню, расположенный поблизости монастырь, откуда его обязаны были немедленно доставить в воспитательный дом. При этом за каждого принесенного младенца выдавалось "за труд по два рубля".

Главный надзиратель или эконом, принимая ребенка, были обязаны записать день и время передачи, пол младенца, другие сведения о нем, результаты его осмотра ("природные пятна и знаки, есть ли какие усмотрены будут"), сделать опись того, во что он был одет. Если малыш не был крещен, то священнослужителю следовало совершить обряд и внести имя в записку. Затем малыша осматривал лекарь, и после этого его отправляли в "зал новоприносимых младенцев". Здесь с него снимали одежду, в которой его принесли, помечали ее соответствующим номером и клали на специальное хранение. Вместо нее малышу выдавалось новое белье, пеленки и проч., после чего передавали ребенка под опеку кормилицы или няньки.

В соответствии с "Планом", за одной кормилицей закреплялись два младенца для воспитания и ухода за ними. Но найти необходимое количество хороших кормилиц было трудно, поэтому допускалось воспитание малышей няньками, которые "младенцев должны выкармливать другою приличною пищею, как им предписано будет" Кормилицы и няньки опекали малышей до двух лет, после чего мальчиков и девочек передавали другим наставникам для совместного воспитания в "больших покоях". Начиная с 4-летнего возраста и до 6-7 лет их приучали к "легкой работе".

В заведении существовала определенная воспитательная система. Детей в возрасте от 7 до 11 лет ежедневно, по 1 часу, учили читать, основам веры. Мальчиков обучали "вязать чулки, калпаки, сети и прочее", садоводству. Девочек - прясть, вязать, ткать ленты и тесьму, плести кружева и т.п.

С 11 до 14 лет детей учили письму, арифметике, катехизису. Перед воспитателями стояла задача приучать подростков к трудолюбию и чистоте. Мальчиков в этот период, в зависимости от физического развития и состояния здоровья, обучали "чистить, чесать и приготовлять" пеньку, лен, шерсть, приучали к работе в огороде и по хозяйству. Девочек учили делать пряжу, обрабатывать ее, а также ткать шелковые и другие ленты, полотно и т.п., стряпать, печь хлеб, стирать, гладить, крахмалить, шить и выполнять прочую домашнюю работу.

С 14-15 лет как мальчиков, так и девочек обучали различным ремеслам, для того чтобы "приготовиться к совершительному окончанию разных мастерств". Мальчиков учили в соответствии с их пожеланиями в течение 4-5 лет. Для обучения ремеслам в воспитательном доме были мастера, которые проживали здесь же "для того, чтобы отданные им в науку дети, будучи под присмотром начальников, тем лучше могли предохранены быть от повреждения добрых своих нравов, с которыми воспитаны были".

И.И.Бецкой понимал: молодым людям сложно начинать самостоятельную жизнь, а особенно сиротам, не имеющим поддержки со стороны родных и близких. Тем более, когда не все были готовы к этому. Поэтому им было разрешено, по достижении 20-летнего возраста, в течение 3-4 лет оставаться жить в пределах воспитательного дома, работать на себя в мастерских за плату. Прежде всего тем, кто женился на здешних воспитанницах.

В соответствии с "Планом", воспитанников обязаны были кормить три раза в день. Для этого были выделены соответствующие помещения. Прием пищи проходил под присмотром надзирателя и надзирательниц "для отвращения всякого непорядка".

В документе содержались положения, касающиеся воспитания талантливых, способных к изучению наук, искусств и проч. детей. Бецкой отмечал, что для государства будет больше пользы развивать их дарования, нежели обучать каким-то обычным ремеслам. Он подчеркивал, что "дарования такового не должно пренебрегать". Изучив способности ребенка, его следовало определить для изучения наук в Императорский Московский университет, а для обучения искусствам в Академию художеств. Признавалось полезным приобщать к прекрасному всех воспитанников этого учреждения посредством рисования, чтения иностранных книг, написания сочинений и т.д.

План воспитательного дома допускал участие частных лиц в оказании помощи детям. Люди, проживающие в других местностях и взявшие на воспитание младенцев, оставленных родителями по разным причинам, по прошествии 2-3, но не более 5 лет могли передать ребенка в воспитатель-

ный дом с целью его дальнейшего воспитания и обучения. Перевозка ребенка в Москву и прием его в учреждение осуществлялись только в удобное - летнее - время.

Человек, передавший ребенка в воспитательный дом, обладал правом выплачивать деньги на его содержание единовременно или равномерными взносами. В соответствии с его волей, их могли расходовать на улучшение питания воспитанника, его воспитание и обучение.

Перед учреждением стояла задача воспитать детей социально адаптированными, способными в дальнейшем, будучи взрослыми, обеспечивать себя своим трудом.

Горячев М.Д. Социальная опека над ребенком. Самара: Изд-во "Самарский университет", 1998. С.9-12.

ЗЕМСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДЕТСКОЙ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ

Роль земства в развитии детской благотворительности

Говоря о просветительской деятельности земства, нельзя обойти вниманием ту часть работы земских учреждений, которая была направлена на опеку и воспитание детей-сирот.

В пореформенный период социальные вопросы, в том числе и опека детей, перешли в ведение местной администрации. Децентрализация системы, передача подобного рода учреждений органам земского и городского самоуправления имела следующие преимущества: местные власти стремились изыскать необходимые средства и эффективно их использовать; они были ближе к населению и лучше знали их потребности, опирались на помощь и содействие граждан в реализации.

Качественно новый этап развития социальной опеки над детьми начался в 60-70-е гг. XIX века - так называемый пореформенный период. Во-первых, общий подъем экономики способствовал преобразованиям в социальной сфере. Во-вторых, реконструкция административной системы в значительной степени повысила участие местного самоуправления земского и городского в решении насущных потребностей населения. Принимаемые до той поры постановления центрального правительства относительно социальной опеки над детьми касались, в основном, учреждений, действовавших в столичных городах и крупных административных центрах. Число их было незначительным, поэтому преобладающая масса детей, нуждавшихся в социальной помощи, ее не получала, так как на значительной части территории России не было подобного рода учреждений. В-

третьих, социальная помощь до той поры была представлена благотворительностью, носившей преимущественно частный характер. Роль государства была незначительной. Постепенно начинает формироваться социальная политика, атрибутами которой являются планирование мер социальной поддержки, изыскание необходимых для этого ресурсов, создание соответствующих учреждений и так далее, в которой значительную роль начинают играть общественные институты.

В этом отношении интересен опыт деятельности Самарского земства в развитии социальной опеки над детьми.

Все учреждения социальной опеки над детьми были созданы здесь именно в пореформенный период. В этом процессе сочетались частная инициатива (пожертвования и учредительство), участие местного самоуправления (финансирование и учредительство) и центрального правительства (институирование). В Самаре и губернии существовали различные типы детских воспитательных учреждений: приют для детей-подкидышей, детские приюты и сиротский дом для мальчиков и девочек, ремесленные приюты-училища для мальчиков, училище для слепых детей, приют для глухонемых детей, приют для детей арестантов.

Между учреждениями существовала преемственность: из приюта для подкидышей ребенок передавался на воспитание в семью или воспитывался в детском приюте, а затем в ремесленном приюте-училище.

К началу XX века земства Самарской губернии учредили сеть благотворительных заведений для малолетних. К их числу относились, прежде всего:

приюты ведомства Учреждений императрицы Марии (в городах Самаре и Бугульме, с.Дмитриевке Бугульминского уезда, селах Обшаровке, Екатериновке и Новом Буяне Самарского уезда);

Николаевский сиротский дом (в Самаре), содержащийся на средства города;

Мариинский дом призрения сирот воинов (также в Самаре), содержащийся Обществом попечения о бедных;

училище для слепых (в Самаре), содержащийся Попечительством о слепых;

- детские приюты трудолюбия;
- общежития при учебных заведениях;
- ясли и тому подобные.

Условия жизни и воспитания детей в земских заведениях

Земства уделяли большое внимание внутреннему устройству приютов, количеству и качеству пищевых продуктов и вообще всем тем обстоятельствам, которые обусловливают правильное физическое, нравственное развитие детей, здоровье воспитанников. При этом не упускались из вида задачи духовного становления воспитанников.

Преследуя эти цели, губернская и уездные администрации считали в то же время необходимым избегать всякие излишества в вопросах содержания детей, или, как говорили в то время, "внешнего воспитания", на том основании, что питомцы приютов, которые почти все круглые сироты или дети бедных родителей, по выходу из заведений должны были в самостоятельной своей жизни столкнуться не столько с хорошими, светлыми ее сторонами, сколько вообще с дурными, а иногда и суровыми условиями существования, где всякая изнеженность, неприспособленность организма может не только повредить и дурно отразиться на всей дальнейшей судьбе. Поэтому попечители заботились главным образом о физическом развитии детей и в то же время требовали от воспитателей, чтобы они поручали питомцам исполнять все те доступные им по возрасту домашние работы, необходимые в повседневной жизни.

По данным за 1903 г., переболело 78 детей, что составило 64% от общего числа воспитанников. Но заболевания оказались более или менее легкими и происходили, за исключением 7 случаев смерти, вполне благополучно. Это явилось основанием для земских администраций оценить здоровье воспитанников как удовлетворительное.

Каковы были условия жизни воспитанников в заведениях? Это хорошо видно на примере Алексеевского детского приюта.

Он имел следующее устройство. В подвальном помещении находились кухня, служебные помещения, кладовая, подвал для хранения овощей и столовая. На первом этаже помещались классные комнаты для детей младшего школьного возраста, комната для игр, детская, рабочая комнаты, квартира помощника смотрительницы, комната для воспитателя, два цейхгауза и лазарет на 6 коек. На втором этаже были 3 спальни, рекреационный зал, классная комната для детей старшего школьного возраста, квартиры смотрительницы и воспитательницы, комната для женской прислуги.

Все этажи были соединены между собой теплыми ходами, на первом и втором имелись теплые туалеты. К дому прилегал двор. В числе дворовых построек были баня и прачечная, ледник, сарай для дров, коровник, помойная яма, водопроводный кран, от которого вода была проведена в дом. С северной стороны здания находился сад. Отапливался приют голландскими печами, освещался керосиновыми лампами.

Распорядок жизни в заведении был следующим. Дети вставали в 7.30 утра, сами заправляли свои постели, вместе с няней убирали спальню. В 8 часов начиналась общая молитва, после нее - завтрак. С 9 до 12 все воспитанники старшего возраста занимались в классе с учительницей, а дошкольники (дети от 3 до 5 лет) играли под наблюдением воспитательницы в разные игры: зимой в отведенной для этого комнате, а летом в саду.

В 12 часов заканчивались классные занятия и все воспитанники собирались в столовой, где после общей молитвы обедали. После обеда следо-

вал двухчасовой отдых, в течение которого дети всех возрастов играли вместе. От 2 до 4 часов по полудни школьники опять занимались в классах, а младшие играли под наблюдением воспитательницы. В 4 часа наступало время для чая, а затем до 6 - игры.

С 6 до 8 часов школьники занимались приготовлением уроков к следующему дню. В 8 был ужин, а в 9 после общей вечерней молитвы ложились спать.

Раз в две недели все воспитанники под надзором смотрительницы или ее помощницы совершали небольшие прогулки по городу. Накануне праздников и в праздничные дни воспитанники под тем же надзором ходили в ближайшую церковь к всенощной и обедне.

Рацион питания детей в приюте был следующий: в 8 утра теплая кашица с черным хлебом, в 12 часов обед из двух блюд - щи или суп с мясом (на каждого мальчика полагалось по полфунта говядины в день), а также каша со скоромным маслом. В 4 часа был чай с молоком и белым хлебом. В 8 часов - ужин, состоявший из тех же двух блюд, что и обед. Количество черного хлеба не ограничивалось. В постные дни мясо заменялось свежей рыбой или грибами, а скоромное масло - постным. В воскресенье и праздничные дни к вышеперечисленной пище прибавлялись пирог с мясом или жареное. Дети с ослабленным здоровьем по назначению врача получали молоко, яйца и прочее.

В находящейся при приюте школе воспитанников обучали Закону Божию, чтению, письму, четырем правилам арифметики, отечественной истории и географии, пению. В конце учебного года проводилось испытание оканчивавших школу из всех пройденных ими предметов. Мальчики, выдержавшие экзамен удовлетворительно, получали свидетельство, дающее им право на льготы четвертого разряда по отбыванию воинской повинности. Лучшие из закончивших курс получали, кроме того, и похвальные листы. Для чтения воспитанников в школьной библиотеке, кроме учебных книг, имелось до 340 детских книг. Мальчиков также учили шить на себя белье и одежду.

При ремесленном приюте-училище имелась школа, в которой обучались только те дети, которые не имели свидетельств об окончании курса начального училища. А остальные воспитанники, которые закончили ранее курс в школе ремесленного приюта или в школе при Алексеевском приюте, других начальных училищах, занимались исключительно ремеслами. Занятия в школе велись ежедневно с 8 до 12 часов. Ремеслами ученики занимались с 2 часов дня до 6 вечера.

Все воспитанники по ремеслам подразделялись на сапожников, шапошников и столяров. Занятия в мастерских проводились под руководством мастеров ежедневно в течение всего года, кроме праздничных дней. Утренние занятия начинались с 8 часов и продолжались до 12, по-

слеобеденные - с 2 до 6. А с 15 мая по 15 августа они продолжались до 4 часов.

Свободное от занятий время воспитанники проводили в играх, чтении книг, пении, некоторые занимались выпиливанием по дереву. Зимой для детей устраивался каток во дворе. Его устройство, чистка от снега, поливка - все это входило в обязанности детей. Летом они развлекались качелями, гигантскими шагами, игрой в лапту и другими играми. Начиная с 15 мая, для детей устраивалась раз в неделю прогулка за город, по берегу Волги, где они ловили рыбу, купались, играли. Такие прогулки продолжались до 15 августа. В январе для воспитанников организовывалась елка, на которой им раздавали подарки: краски, лобзики, гитары, галоши, книги и прочее.

Время занятий и отдыха в ремесленном приюте-училище были следующие: в 6.30 детей будили, они умывались, проводилась общая утренняя молитва, после которой пили чай; с 8 часов все шли на свои занятия в школу или мастерские; в 12 часов был обед и после него отдых до 2 часов дня, затем возобновлялись занятия в мастерских до 6 часов, в течение которых устраивался небольшой перерыв (в 4 часа) для чая. Завершался день ужином, в 8 часов, после которого перед сном была общая молитва; после этого можно было ложиться спать или заниматься приготовлением уроков, чтением (официальное время для сна было установлено в 10 - 10.30 вечера).

Летние ясли-приюты

В 90-х годах XIX в. по решению губернского земства в Самарском регионе организовывались летние ясли-приюты, в которые принимались дети от 1 года до 8-летнего возраста.

В летнюю пору практически все взрослое население было задействовано на полевых работах. Кроме того, в Самарскую губернию на летние полевые работы приезжало большое количество сезонных рабочих вместе с семьями. Если у постоянно проживающих здесь жителей была возможность оставить своих детей под присмотр стариков-родителей, то пришлое население, как правило, такой возможности не имело. Дети оказывались предоставленными сами себе, а поэтому часто в селах разыгрывались трагедии: дети тонули в водоемах, погибали во время пожаров и тому подобное.

Для того, чтобы обеспечить надзор за детьми в то время, пока родители в поле, организовать за ними нормальный уход, питание, уменьшить случаи детской смертности, травматизма и прочего, Самарское губернское земство рекомендовало уездным земским управам открывать за счет земств в больших селах, там, где было наибольшее скопление сезонных рабочих, летние ясли-приюты. Инициатива открытия таких учреждений исходила от земских врачей.

Впервые такие приюты были открыты летом 1897 г. В дальнейшем земские администрации постоянно открывали их в летнюю пору. Например, летом 1899 г. в с. Матвеевка Бугурусланского уезда был открыт подобный приют. Под него было выделено специально оборудованное помещение. Организация, руководство приюта поручены были земскому участковому врачу. На него была возложена обязанность пригласить попечительницу, причем он должен был руководствоваться определенными критериями в ее выборе, а не занимать вакансию первой же кандидатурой. Особое требование предъявлялось к ее социальному статусу: она должна быть из числа интеллигенции. Для нее установили жалование в пределах 10-12 рублей в месяц. Приют работал в течение 2 месяцев.

Подобный приют был открыт в с.Грачевка Ключевской волости Бузулукского уезда. Это был крупный населенный пункт, вокруг него находилось много деревень с большим числом сезонных рабочих.

Приюты открывались и при содействии частных лиц. Так, по просьбе Новоузенской уездной земской управы тайный советник, барон О.О.Буксгевден, являвшийся уполномоченным Комитета попечительства о делах трудолюбия, учредил детский приют трудолюбия и ясли-приют в с. Новотроицком. Для них он выделил 100 рублей. Ясли располагались в помещении земской школы и работали с 15 июня по 15 октября.

Для надзора за детьми было установлено дежурство местной учительницы, других женщин из числа местной интеллигенции, которые постоянно находились с детьми. Для ухода за воспитанниками наняли няню и ей в помощь трех девочек-подростков, которые также были обязаны находиться вместе с детьми, обмывать их, кормить, гулять с ними, укладывать спать и вообще делать все, что прикажет заведующая. С детьми организовывались игры, прогулки, другие занятия, развивающие воспитанников. Вопросы санитарии и питания находились под контролем земского врача.

Усыновление детей-сирот, взятие их на воспитание в приемные семьи

Достаточно распространенным явлением было взятие детей-сирот на воспитание или их усыновление. В архиве Самарской области накоплено много документов, позволяющих сделать вывод о распространенности этого явления. В основном, в губернскую земскую управу, ее благотворительное отделение с просьбой передать на воспитание ребенка обращались лица крестьянского и мещанского сословий. Этими делами занималась контора благотворительных заведений.

Какова была процедура передачи ребенка на воспитание в семью или его усыновление?

Для того, чтобы земская управа могла принять по этому поводу решение, заявителю необходимо было прежде всего представить соответствующие рекомендации. Как правило, это была справка, выданная кре-

стьянину волостным старостой, в которой он характеризовал его личные достоинства, семейное и общественное положение. Необходимо было также собственное заявление и согласие супруги. На основании этого земская управа принимала решение: передать на воспитание ребенка или отказать.

Так в январе 1903 г. в Самарскую губернскую земскую управу обратился крестьянин д.Преображенка Воскресенской волости Самарского уезда Епифан Кузьмич Горшенин с просьбой о передаче ему младенца в усыновление. Благотворительное отделение предоставило ему право выбора, выдав на руки соответствующее письмо, с которым он пришел в контору Самарских губернских земских благотворительных заведений. Согласно этому документу, ему была передана на воспитание девочка Мария, о чем на полях его удостоверения была сделана запись смотрителя приюта подкидышей.

Если ребенка усыновляли, то все заботы о его воспитании и содержании полностью ложились на плечи родителей. Если же ребенка брали в семью на воспитание, то на его содержание приемная семья получала от местного земства 3 рубля в месяц.

Губернская земская управа, ее Контора благотворительных заведений рассматривали вопрос о передаче ребенка для усыновления только в том случае, если заявитель давал о том соответствующую расписку. Например, 19 апреля 1903 г. крестьянин с.Падовка Падовской волости Николаевского уезда Самарской губернии Федор Осипович Чернов взял на воспитание из приюта подкидышей мальчика Петра 4 месяцев от роду с правом усыновления. Предварительно, 18 апреля, Ф.О.Чернов дал расписку Самарской губернской земской управе в том, что "взятого мною из Самарского земского приюта подкидышей в усыновление младенца по моему выбору я Чернов обязуюсь усыновить законным порядком немедленно. В том и подписуюсь. Фодар Чернов".

Большое внимание уделялось нравственным качествам приемных родителей или усыновителей, прежде всего отношению к религии. Это достаточно ярко проявилось в случае с Иваном Петровичем Белозерцевым, жителем г.Бугуруслан. В апреле 1903 г. он обратился в Самарскую губернскую земскую управу с просьбой передать ему в усыновление из земского приюта подкидышей девочку, так как детей он не имел. Обратиться его в управу заставило то, что он принадлежал к Белокрыннической Епархии, австрийской секте. Материальные возможности позволяли ему удочерить ребенка, воспитать его, дать образование.

Губернская управа, в свою очередь, переслала его заявление для рассмотрения Самарскому архиерею. 1 мая из Ведомства православного исповедания Самарской духовной консистории был отправлен ответ в губернскую управу, из которого следовало, что согласно российскому законодательству усыновление раскольниками православных (а в приюте детей крестили по православному обряду) воспрещается.

По этому поводу Его Преосвященство, архиерей Самарский наложил резолюцию: "Ни с чем несообразно, отдавать детей, крещенных в церкви православной, на воспитание, с правом усыновления, в ином каком-либо исповедании, тем более - в расколе и сектантстве: против этого не только церковные, но и гражданские законы".

Из губернской земской управы в адрес Бугурусланского полицейского управления было направлено письмо с просьбой объявить И.П.Белоярцеву о том, что ходатайство его о желании взять из приюта подкидышей ребенка в усыновление удовлетворено быть не может "ввиду неизъявления на это согласия со стороны Его Преосвященства епископа Гурия Самарского и Ставропольского, выраженного в отношении Самарской духовной консистории". Управление полиции довело до сведения Белозерцева это письмо 21 мая 1903 года.

Самарская губернская земская управа, ее благотворительное отделение контролировали жизнь детей в новых семьях. На губернском земстве лежала обязанность как по призрению, так и передаче детей на усыновление "благонадежным лицам православного вероисповедания". В августе 1895 г. в адрес Старо-Бинарадского волостного управления Ставропольского уезда оно направило письмо с просьбой проверить, находится ли у крестьянина с.Старая Бинарадка Якова Прокофьева Сухова мальчик Липат, который был передан ему из Самарского земского приюта подкидышей в усыновление в январе 1892 года. В отделении хотели также знать, усыновлен ли ребенок в законном порядке семейством Сухова. Надлежащие сведения волостная управа должна была сообщить губернской управе.

В случае, если ребенок не был усыновлен, волостная управа должна была обязать Сухова немедленно усыновить его и "за усыновление наблюсти и о последующем управу (губернскую - М.Г.) уведомить". Волостной старшина поручил старобинарадскому сельскому старосте Пугачеву взять с Сухова расписку, в которой он написал, что "находящегося у меня на воспитании мальчика Липата 15 лет, взятого мною из приюта Самарского губернского земства благотворительных заведений, усыновил, о чем мною 25 сего мая подано прошение в Самарскую казенную палату. В том и подписуюсь".

Волостное правление переправило эту расписку в губернскую управу. Произошло это уже в 1903 г.

Иногда губернской управе приходилось рассматривать дела, связанные с отказом приемных родителей воспитывать и содержать детей. Причины были разные. Чаще всего - материальное неблагополучие. Каким образом поступала земская управа в подобных случаях?

В 1895 г. в контору благотворительных заведений Самарского губернского земства обратился крестьянин с.Воскресенка Воскресенской волости Самарского уезда Павел Антонов Мошков, заручившись согласием своей жены Татьяны Емельяновой, а также получивший разрешение Самарской

губернской земской управы передать ему на воспитание с правом усыновления из детского приюта девочку Ульяну, 3 лет и 3 месяцев от роду, которая была подкинута в приют 24 ноября 1891 г.

Через 8 лет Татьяна Емельянова Мошкова обратилась в губернскую управу с просьбой взять у нее обратно ребенка, так как они с мужем не имели возможности воспитывать девочку по причине своей бедности. Губернская управа обратилась в полицейское управление с просьбой произвести дознание о семейном и имущественном положении крестьян Мошковых, акт проверки прислать в управу.

14 января 1903 г. помощник пристава III части г.Самары Хребтов составил акт о проведенном дознании. Он опросил соседей Мошковых С.Ф.Суслина и Г.И.Тарасова, которые показали, что Мошковых они знают хорошо, люди они "крайне бедного состояния, имущества положительно никакого не имеют". Мошков ранее занимался ломовым извозом, имел лошадь, которую впоследствии продал, так как не мог более промышлять этим по причине болезни. Полицейский сообщал, что Павел Антонович не имел работу, в услужении ни у кого не состоял, так же как и его жена.

В этом случае ребенка должны были забрать из семьи, принять в отношении его одно из возможных решений - поместить в приют или передать на воспитание другой семье. Указаний о том, какое решение было принято в отношении Ульяны, в архиве не было обнаружено.

Горячев М.Д. Народная школа - лучшее творение земства. Самара: Изд-во СИУ, 1997. С.82-83, 87-91, 93-96.

РАЗДЕЛ IV.
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ИНСТИТУТЫ

Слово "социализация" обозначает совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности.

Как меняются цели, методы и институты социализации юношества в эпоху НТР? Чтобы правильно ответить на этот вопрос, нужно прежде всего избавиться от некоторых весьма распространенных исторических иллюзий.

Важно отметить, что многие проблемы, кажущиеся нам уникальными, сугубо современными, на самом деле существовали уже в далеком прошлом.

Например, мы жалуемся, что информационные перегрузки подавляют творческое мышление нашей молодежи. Но В.О.Ключевский еще в прошлом веке писал: "...Ум современного молодого человека рано изнашивается усвоением чужих мыслей и теряет способность к самодеятельности и самостоятельности". Платон же связывал оскудение творческих способностей человека уже с появлением письменности, позволяющей усваивать знания "по посторонним знакам".

Люди, овладевшие грамотой, писал философ, будут "казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами", и "станут мнимомудрыми вместо мудрых".

В бурно развивающемся современном обществе довольно многих пугает не распространение чтения, а то, что оно уступает место визуальным формам культуры, в частности, телевидению. Но логика их рассуждений остается той же самой: избыток информации якобы подавляет самостоятельность и порождает стандарт, нивелирующий развитие личности.

Современные социологи и педагоги сетуют, что разные воспитательные воздействия подрывают и нейтрализуют друг друга. Но уже Ш.Монтескье писал об этом в трактате "О духе законов" (1748). По его словам, в древности воспитание было гармоничнее и эффективнее, потому что "последующая жизнь не отрицала его. Эпаминонд и в последние годы своей жизни говорил, видел, слышал и делал то же самое, чему его учили в детстве. Ныне же мы получаем воспитание из трех различных и даже про-

тиворечащих друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом. И уроки последнего разрушают идеи двух первых".

Конечно, что пройдет, то будет мило. Но античные мыслители также жаловались на расхождение семейных и внесемейных влияний и на непослушание детей. Например, один из персонажей комедии Аристофана "Облака" с грустью вспоминает, какие скромные, почтительные и стыдливые мальчики были раньше:

За обедом без спроса не смели они положить себе
редьки кусочек,
Сельдерея до старших стянуть за столом не решались,
ни лука головку.
В кулачок не смеялись, не крали сластей, нога на ногу
накрест не клали.

[...] Стиль воспитания детей, его цели, институты, методы, достижения и неудачи нельзя понять вне целостного образа жизни и культуры народа, общества. Здесь далеко не все зависит от свободного усмотрения. Некоторая рассогласованность целей и результатов воспитания - необходимое условие и предпосылка исторического развития вообще. Если бы какому-то поколению взрослых удалось сформировать детей целиком по своему образу и подобию, история стала бы простым повторением пройденного.

Традиционные институты и методы воспитания были высокоэффективны в передаче унаследованных от прошлого ценностей и норм прежде всего потому, что были тесно связаны с относительно неизменным способом ведения хозяйства, экологическими условиями и социальной структурой. Сколько-нибудь серьезное изменение социальной среды и рода занятий ставило традиционную систему воспитания в тупик, вызывало напряжение и неустойчивость. [...]

В прошлом старшие оценивали успешность своей воспитательной работы главным образом по тому, насколько им удалось передать детям накопленные знания, умения, навыки и ценности. Детей готовили к жизни в обществе, которое - это молчаливо предполагалось - в главных своих чертах будет похоже на тот мир, в котором жили их родители. Ныне социальные изменения научно-технические, культурные, бытовые настолько быстры и значительны, что никто уже не сомневается: сегодняшним детям и юношам предстоит жить в мире, существенно отличном от того, в котором живут их родители и воспитатели. Поэтому и свои воспитательные успехи они должны оценивать не столько по тому, как им удалось передать молодым свои знания и умения, сколько по тому, сумели ли они подготовить их самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых заведомо не было и не могло быть в жизни родительского поколения.

Проблема эта затрагивает прежде всего сферу образования и является мировой, глобальной. Во всех странах социологи и экономисты констатируют колоссальный разрыв между растущей стоимостью образования, обусловленной удлинением сроков обучения, ростом его массовости и удорожанием технических средств, с одной стороны, и его недостаточной социальной эффективностью - с другой. Всюду обсуждаются и вырабатываются планы радикальной реформы системы образования, перестройки школы и т.д.

Вопрос, однако, не только и не столько в содержании и методах образования и обучения, сколько в общей направленности и стиле воспитания. Чтобы жить и успешно функционировать в чрезвычайно мобильном и динамичном обществе, индивид должен обладать двумя противоположно направленными рядами качеств.

Во-первых, он должен обладать устойчивым, твердым ядром личности, мировоззрением, социальными и нравственными убеждениями. Иначе на каждом крутом вираже истории - а их в его жизни будет предостаточно - он будет, образно говоря, распадаться на составные части или реагировать на вызов истории невротически.

Во-вторых. он должен обладать высокой психологической лабильностью, гибкостью, способностью усваивать и перерабатывать новую информацию и создавать нечто новое не только в юности, но и в зрелом возрасте, когда старшие поколения привыкли обходиться старым багажом. Без этого личность неизбежно отстанет от хода истории и станет тормозом общественного прогресса. Ведь, по ироническому замечанию В.О.Ключевского: "Твердость убеждений - чаще инерция мысли, чем последовательность мышления".

Воспитание в эпоху научно-технической революции должно быть прежде всего воспитанием самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности, которые друг без друга невозможны. Между тем самостоятельную, творческую личность формирует только самостоятельная, творческая деятельность, построенная на основе самоуправления.

Для педагогической теории это, разумеется, не новость. О необходимости развивать индивидуальность и самостоятельность ребенка, преодолевая формализм "казенного" воспитания, писали практически все классики педагогики. И не только писали, но и старались реализовать это требование в своей практической деятельности. Однако для реализации этого принципа в массовых условиях нужны определенные социальные предпосылки. Отношения старших и младших, родителей и детей, какова бы ни была их индивидуальная, эмоциональная окраска, всегда были отношениями власти и зависимости, господства и подчинения. Идея иерархии заложена в самой природе возрастных категорий и заключается в принципе старшинства и связанных с ним социальных привилегиях, правах и обязанностях.

Общий дух, стиль, тональность социально-возрастных отношений любого общества – плоть от плоти характерных для него отношений господства. Выдающийся немецкий социолог Макс Вебер (1864-1920) разработал в свое время типологию форм легитимного, т.е. узаконенного, признанного не только правящими, но и управляемыми, *господства*. Каждому типу господства соответствует собственный стиль социализации.

"Легальное господство", осуществляемое по строго формальным и рациональным правилам (его чистой формой Вебер считал бюрократическое управление) специально обученными людьми, требует столь же тщательно организованной формальной системы воспитания, главным институтом которого является школа, где взаимоотношения учителя и ученика выглядят как иерархия знания.

"Традиционное господство", основанное на вере в святость издревле установленных порядков и правил, предполагает строгое соблюдение унаследованных от прошлого дисциплины в сочетании с личной преданностью старшему, который является одновременно начальником и наставником. Прообразом таких отношений может служить патриархальная семья.

"Харизматическое господство" (от греческого слова "харизма"- божественный дар), основанное на признании за "учителем", "вождем" каких-то только ему присущих исключительных способностей, также требует безоговорочного подчинения, но уже не вследствие привычки, а в силу страстной личной привязанности. Харизматическое лидерство часто встречается в религиозных сектах и в юношеских движениях (культ вождя, утрата рационального самоконтроля и т.п.).

Хотя перечисленные типы господства никогда не встречаются в чистом виде, каждый из них по-своему определяет главные формы социализации – формальное обучение, приобщение к традиции или эмоциональную идентификацию с лидером, которым соответствуют разные типы дисциплины. Отношения воспитателя и воспитуемого всюду остаются иерархическими, но в первом случае они символизируются как иерархические знания (надо слушаться того, кто больше знает), во втором - как иерархия традиционных социальных ролей (надо слушаться старших, учителей и начальников,каковы бы они ни были); в третьем - как иерархия личностей (надо слушаться того, кто отмечен печатью предызбранности и благодати). [...]

Традиционные институты воспитания исторически складывались стихийно, а функции их многократно изменялись и накладывались друг на друга. Все они полифункциональны, а предъявляемые к ним нормативные требования не всегда соответствуют их реальным возможностям. Кроме того, каждый из этих институтов находится в процессе сложной и противоречивой эволюции. [...]

То, что, как указывалось выше, главные институты социализации не складываются в единую иерархическую систему, существенно повышает

автономию личности от каждого из них в отдельности, причем эта автономия объективно необходима для формирования гибкой, творческой личности, способной самостоятельно принимать решения, противостоять внешнему давлению и т.п. Вместе с тем в автономии заложена также и возможность социальных аномалий, отклоняющегося поведения и т.д.

Чтобы координировать усилия этих институтов, нужно четко представлять себе возможности и тенденции развития каждого из них.

Родительская семья - важнейший институт социализации раннего детства. Однако современная семья не обладает той самодовлеющей ролью, на которую она претендовала в предшествующую эпоху. Здесь сказывается как развитие общественного воспитания (детские сады, школы), так и изменение самой семьи: уменьшение стабильности, малодетность, ослабление традиционной роли отца, трудовая занятость женщины и т.д. [...]

Меняется и стиль внутрисемейных отношений. Крушение авторитарного воспитания сделало взаимоотношения родителей и детей мягче, интимнее, индивидуально и эмоционально важнее для обеих сторон. Мы говорим сегодня не о родительской власти, а о моральном авторитете родителей. Моральный авторитет поддерживать гораздо труднее, чем власть, опирающуюся на силу. Индивидуализация отношений повышает их психологическую значимость, но одновременно делает их более хрупкими, особенно в подростковом возрасте, когда диапазон и выбор общения у детей расширяется.

Радикальные сдвиги происходят в системе мужских и женских социальных ролей. Раскрепощение женщины и ее вовлечение в общественно-производственную деятельность повышают ее авторитет в обществе и семье, но вместе с тем подрывают традиционную дифференциацию отцовских и материнских ролей. Испокон веков мужчина считался главой семьи, кормильцем и добытчиком, тогда как женщина-мать вела домашнее хозяйство, воспитывала детей и поддерживала в семье определенный эмоциональный тонус. [...]

Сегодня распределение обязанностей в семье все чаще зависит не столько от пола, сколько от индивидуальных особенностей супругов. В принципе это прогрессивно. Социологические исследования показывают, что семьи, в которых супруги не придерживаются жесткого традиционного разделения "мужских" и "женских" обязанностей, более устойчивы и обладают лучшим психологическим климатом. Но иногда это вызывает конфликты. Особенно сложной и проблематичной является сегодня роль отца.

Существенно изменилось и положение *школы*. В начале Нового времени учитель "присвоил" себе часть родительских функций. Ныне некоторые его функции стали проблематичными. Школа остается важнейшим общественным институтом, дающим детям систематическое образование и подготовку к трудовой и общественно-политической жизни. Однако средства массовой коммуникации и внешкольные учреждения, расширяя кру-

гозор и диапазон интересов учащихся и в этом смысле дополняя школу, одновременно составляют ей своего рода конкуренцию. Городская школа сейчас редко является средоточием всей культурной жизни старшеклассников, имеющих в своем распоряжении театры, клубы, спортобщества и т.д. Авторитет учителя сегодня больше зависит от его личных качеств, чем от его положения. Раньше, когда учитель был самым образованным, а то и единственным грамотным в деревне, ему было гораздо легче. Учитель (с большой буквы) - не название профессии, а личное звание человека. [...]

По мере того как увеличивается время, проводимое детьми и подростками вне семьи и школы, возрастает удельный вес *общества сверстников*, которое во многих случаях перевешивает влияние учителей и родителей. Однако и оно неоднородно. С одной стороны, это руководимые и направляемые взрослыми учебные, производственные, комсомольские и иные коллективы и организации. С другой стороны, разнообразные неформальные стихийные сообщества, большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении. Чем сильнее заорганизованы старшими официальные молодежные организации, тем притягательнее и важнее становится неформальное общение. [...]

Чрезвычайно важный институт социализации - *средства массовой коммуникации* (кино, радио, телевидение, печать и т.д.). Поскольку они сравнительно легко поддаются централизованному планированию и контролю, можно сказать, что с их помощью "совокупные взрослые" воспитывают своих "совокупных детей", компенсируя этим частичное ослабление своего влияния в качестве конкретных, отдельно взятых родителей или учителей. Но средства массовой коммуникации также не всемогущи.

Во-первых, существует проблема индивидуального и группового отбора, оценки и интерпретации сообщаемой информации. Как ни много времени проводят люди у голубых экранов, они смотрят не все подряд, а их реакция на увиденное и услышанное сильно зависит от установок, господствующих в их первичных группах (семья, сверстники и т.д.). Если телевидение объективно отражает все стороны действительности, оно невольно способствует приобщению детей и подростков и к тем сторонам жизни, от которых старшие хотели бы их до поры до времени уберечь. Если же содержание телепередач слишком тщательно "процежено", они выглядят лживыми и недостоверными, теряют притягательность и даже вызывают эффект бумеранга.

Во-вторых, сама массовость прессы и телевидения делает их в чем-то ограниченными, вызывая быструю стандартизацию и, как следствие этого, эмоциональную инфляцию форм, в которые облечена сообщаемая информация, и даже самих идеологических символов.

В-третьих, существует угроза избыточного, всеядного потребления телевизионной и прочей массовой культуры, отрицательно ска-

зывающегося на развитии творческих позиций, индивидуальности и социальной активности личности. [...]

Констатируя множественность каналов и институтов социализации, бессмысленно спрашивать, какой из них семья, школа, сверстники или телевизор важнее или влиятельнее. Тем более что и список их далеко не полон - можно указать также искусство, разновозрастные трудовые коллективы, соседские отношения и т.д. Другое дело - оценка степени эффективности каждого из этих каналов в каком-то определенном отношении, например, с точки зрения распространения политической информации или эстетического воспитания. Чтобы координировать их усилия, нужно знать, в чем они принципиально взаимозаменимы, так что недоработка в одном звене может быть восполнена другим, а в чем - уникальны. Однако ни один институт в отдельности нельзя считать полностью ответственным за конечный результат социально-педагогического процесса. [...]

Термины "социализация" и "воспитание" молчаливо подразумевают неравенство, асимметричность взаимоотношений: воспитатель мыслится субъектом или по крайней мере агентом, а воспитуемый объектом и реципиентом соответствующих воздействий, информаций и т.п. Но моделирование воспитания по образцу субъектно-объектных отношений ошибочно как с философской, так и с психолого-педагогической позиций. Социологические теории, рассматривающие социализацию главным образом как процесс социальной адаптации, приспособления личности к среде путем усвоения заданных обществом норм и правил, были, по существу, теориями конформности; они недооценивали собственную активность и изменчивость поведения личности на всех этапах ее развития. В реальной жизнедеятельности индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но также учатся создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир.

Главный вывод современной теории социализации и социологии воспитания: формирующаяся личность - не объект каких-то внешних воздействий, а активный субъект саморазвития. [...]

Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. С.19-31.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ

В общении с другими детьми и взрослыми у ребенка формируются формы поведения, приемлемые в его социальном окружении и в обществе в целом. Этот процесс называется социализацией; в ходе его дети усваивают, **что** в их поведении является социально приемлемым, а **что** - нет.

Однако их оценки не всегда совпадают с общепринятыми, поскольку основываются не на знании существующих в обществе правил и норм, смысла которых они еще не понимают, а на собственном незначительном жизненном опыте. Вот почему многие запреты дети чаще всего воспринимают как несправедливые или необоснованные. Ну скажите, что плохого, если ваза летит на пол и разбивается? Виновата ли Ким, что ей ужасно хочется побегать по универсаму, а Ноа – в том, что ему очень интересно появиться на кухне именно в тот момент, когда мама готовит обед? Ведь делать все это так приятно!

Самая важная задача родителей - умело и спокойно реагировать на подобные "приятные" вещи и тонко руководить поведением детей. Чем успешнее справляются со своей задачей родители, тем быстрее дети усваивают все, что от них требуют [...].

Дети вносят ощутимый вклад в собственную социализацию, сигнализируя взрослым о необходимости более серьезного руководства и тщательного контроля. Таким образом они, в свою очередь, осуществляют контроль за тем, как ведут себя по отношению к ним родители и воспитатели. [...]

Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.С., Скин П. Мир входящему: Развитие отношений ребенка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. С.232-233.

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Относительно понятия *социального воспитания* нет полной договоренности: одни называют этим термином всю *систему воспитания* со всеми сторонами. [...] Такой подход имеет за собой глубокое основание: элементы социальной жизни если не предшествуют, то во всяком случае сопутствуют и даже обусловливают проявление и жизненное содержание всем индивидуальным формам жизни. Без общества нет индивидуума. Он выявляется только в общественности. Отдельные вопросы и отрасли воспитания всецело проникнуты элементом социальности: учебные занятия и их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, школьная обстановка, личность учителя, методы преподавания - везде и во всем всякая индивидуальная деятельность ребенка, учителя, школьной администрации, родителей и населения преломляются под углом зрения ее социального значения.

Другие рассматривают социальное воспитание, как воспитание в узком смысле этого слова *общественное*, т.е. опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни в отличие от частных форм воспитания в семье или вне ее обособленно от общества. Это понятие особенно сильно подчеркивалось в борьбе за общественную школу, в противовес казенной, узко-государственной (до революции), в борьбе за социализацию воспитания в общественно-государственной школе в противовес индивидуально-частному обучению, частной школе (в РСФСР). В нем разрешается вопрос о роли государства и общества в деле воспитания, о месте в нем отдельной личности, вплоть до отрицания права частной инициативы в системе народного образования или сведения ее к роли служебного органа в государстве и его учреждениях. Сюда же чаще всего относятся вопросы организации общественного воспитания, общественного образования и воспитания, как единой определенной системы, в противовес системам индивидуализованного и частного воспитания. Вопросы организации воспитания занимают большое место и в социальной педагогике, как науке, в отличие от общей и индивидуальной педагогики.

Третьи рассматривают социальное воспитание в направлении *целей*, как воспитание *общественности*, воспитание социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в обстановке ее, в учебных занятиях детей и в организации их жизни на началах самоуправления. Попутно вы-

двигается идея гражданского "государственного" и в более раннюю эпоху национального воспитания, как служанки гражданственности.

Четвертое течение, наконец, вводит нас в круг понятия социальной педагогики, как научной и практической дисциплины, рассматривающей психологию не индивидуума и личности, а масс, толпы, коллектива, аудитории, класса и т.п. с педагогической точки зрения. Социальная педагогика захватывает и вопросы воспитания ребенка и подростка, но опять-таки как коллективной массы, как объединения. Здесь коллектив рассматривается не только как воспитываемая среда, но и воспитывающая. С ней объединяется и новое течение в психологии - коллективная рефлексология, трактующая вопросы простых и сложных рефлексов, как результаты коллективных раздражителей. Коллективная рефлексология как научная дисциплина еще только намечается и потому не дает пока отчетливых выводов для педагогики коллектива.

Все эти четыре стороны единой идеи социального воспитания имеют два источника своего возникновения и развития: а) врожденные общественные инстинкты и унаследованные от предшествующих поколений общественные предрасположения и задатки и б) материальные и психические факторы влияния среды и обстановки жизни на воспитание общественности. Первый обусловливает естественное воспитание, нарастание и укрепление социальных восприятий, чувств и социальной воли с самого раннего детства до глубокой старости; он заполняет собой всю систему социального воспитания, давая ему общее содержание, объединяя с ним и элементы индивидуального воспитания. Он дает основной метод и приемы социального воспитания, покоящиеся на изучении личности ребенка, его психологических индивидуальных особенностей. Из него исходит метод использования положительных сторон личности, ее самодеятельности, исключая или ослабляя методы искоренения или уничтожения отрицательных проявлений этих инстинктов и навыков. Все искусственно преднамеренно построенное, без отчетливого постоянного учета личных свойств воспитываемого, чуждо этому методу.

Второй источник указывает на глубокую органическую связь содержания и методов социального воспитания с жизнью, с той социальной средой, в которой находится и воспитываемый и воспитатель. Вопрос о роли и значении среды при воспитании - не новый. Но в его трактовке часто отсутствует ясное, отчетливое преломление ее непосредственно в жизни и психике детей. Все переплетается с средой взрослых и рассматривается с их точки зрения, при учете их настроений и переживаний, переносится в жизнь детей. Сильное влияние на такую постановку изучения среды имеет современная тенденция насытить детей современностью, ее требованиями, острыми задачами современного политического момента. Мало широко обобщающих работ о влиянии среды непосредственно на детей. Чаще всего этот вопрос рассматривается в плоскости отдельных организаций детей:

дошкольных, школьных, колоний, площадок, беспризорных и т.п. В частности, мало затронут вопрос о том, как среда детей *сама* воспитывающе влияет на среду взрослых. Изучение среды вводит нас в сферу вопросов о классовой среде, о классовой и социалистической культуре, о классовом типе или типах детей, о социалистическом и коммунистическом воспитании и т.п.

Когда приходится говорить о связи ребенка, семьи его и школы с жизнью, пред нами возникает прежде всего вопрос, как реагирует жизнь на ребенка и подростка в процессе воспитания, какие предъявлять к нему требования. Последние можно свести к трем положениям:

1. Общественно-просветительные организации для детей, семья и школа должны идти в *уровне жизни*, не замыкаться от нее, знать ее потребности, быть в тесной связи с обществом. Эта мысль выражена в популярном афоризме Пирогова:"школа и жизнь - одно неразрывное целое". Каков народ, такова и школа. Есть поэтому русская школа, турецкая, датская и др. Там такова школа, какова и окружающая жизнь. Этим определением устанавливается статика социального воспитания в соответствии с уровнем развития населения, его хозяйственно-экономического и политического быта. Изучение этого быта поэтому составляет важную сторону в работе педагога, если он хочет ближе подойти к практической постановке вопросов социального воспитания. Социально воспитывая детей, педагог должен знать их социальную среду.

2. На жизни школы, как и на всех учреждениях социального воспитания, отражается *влияние жизни*, намечаются цели и направление воспитания соответственно интересам и требованиям общества и государства. Особенно это верно по отношению к обществу, "где характер и воля целого общества окрепли, где его взгляды на жизнь достаточно установились, где целое общество уже окрепло в борьбе и положительно знает, чего оно хочет и к чему стремится"; школа - "дочь общества".

[...] Школа и общество взаимно действуют друг на друга или плодотворно, или губительно. "Если общество имеет силы свободно развиваться нравственно, то оно предъявляет школе высокие требования, от которых она не может отказываться; оно будет дорожить своею школою и сумеет оградить ее честь от всяких клевет и нахальных покушений уронить ее в общественном мнении. Если же общественные силы подавляются господством разных выходцев и проходимцев, то страдает школа, принужденная отказаться от своих высоких задач, так как в руководители ее тогда поступают люди с развращенными холопскими наклонностями. А дурная школа проводит в общество людей или обессиленных, или нравственно испорченных, с ложными понятиями о жизни, или зараженных своекорыстными инстинктами" (Стоюнин). Часто и, конечно, ошибочно школу называют "подготовительным классом к жизни", совершенно отрицая ее самостоятельное значение. Особенно сильно это влияние и право на него в периоды

крупных и резких сдвигов в жизни, в период революции. Изменяя жизнь во всех ее основах, резко и смело, революция ставит семье и школе, как воспитывающей среде, свои цели и задачи, свои требования. Она хочет через школу перестраивать жизнь молодых поколений. И школа, воспитывая, как и педагог, не может отказаться от выполнения этих задач. [...]

3. Воспитывая *будущих* строителей новой жизни, школа должна стоять *выше жизни*, влиять на изменение ее форм и содержания. Но, ставя себе идеальные цели, она не отрывается от жизни. Она приготовляет новых людей к жизни, стоящих выше ее. По мысли Ушинского, она даже становится "в основу всяких прочных улучшений в народном быту, в основу всякого движения вперед цивилизации". Особенно он выдвигает роль ее в сельском населении, которому она "открывает зрение и слух, душу и сердце". "Недостаточно,- говорит Пирогов,- чтобы школа была дочерью общества; мы хотим, чтобы она была его матерью". Это положение Бунаков углубляет мыслью о том, какую роль играют широкие некультурные массы в деле школы. "Школа всегда шла и должна идти не в хвосте, не позади, а впереди жизни; она должна не только удовлетворять, но также возбуждать и питать в народной массе потребности, возвышающие человеческое достоинство; она должна содействовать поднятию уровня народных понятий и способствовать "очеловечиванию" массы, внося в жизнь ее как можно более человеческих начал".

Руссо подчеркивает еще один момент, сильно возвышающий значение воспитания,- идею *воспитания родителей* ради воспитания детей. Стремление воспитать новых людей неразрывно связано с воспитанием новых поколений. Симон говорит:"Народ, имеющий лучшие училища,- это первый народ; если не первый сегодня, будет первым завтра".

Такое значение школы и образования служит иногда источником преувеличения ожиданий от нее. [...]

Элементы социального воспитания детей в той или иной форме всегда входили в задачи воспитания. Каждая эпоха, каждая национальность в разных стадиях ее развития, отдельные педагоги и философы, отдельные философские и педагогические течения выдвигали и выдвигают свои собственные формулы, определенные задачи воспитания и обучения.

В само понятие "человек" - объект воспитания - вносилось различное содержание, но это различие было характерным различием для всей эпохи. [...]

СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Ребенок представляет постоянный конгломерат непосредственного впитывания в себя всех разнообразных влияний среды, какова бы она ни была. В школе он отображает влияние семьи и улицы и наоборот. Он *цельно* охватывает явления жизни. Мы искусственно при анализе расчленяем

их. Личная жизнь детей и внутренние переживания *самоценны*, а не простое вместилище впечатлений среды. Он всегда живет *своей* полной жизнью. Как бы ни была однородна среда, создающая обстановку жизни ребенка, и каковы бы ни были влияния на его воспитание, мы всегда имеем конкретного ребенка, реагирующего на среду. Надо поэтому *знать*, как преломляется она в каждом отдельном ребенке. Среда не дает нам среднего ребенка, хотя и определяет собою отдельные социальные и классовые типы детей. Нося в себе унаследованные следы рода - эту своеобразную постоянную среду,- ребенок из нее привносит в мир ряд унаследованных социальных инстинктов. С момента рождения он - существо общественное, воспринимающее в себя, кроме того, в процессе ассимиляции со средой, в процессе формирования личности сложные воздействия окружающих индивидуумов. Неповторяемость явлений жизни, приурочивание тех или других к определенным возрастным группам в свою очередь заставляет зорко следить за тем, какая среда, какие стороны ее и когда именно наиболее ценны, как фактор педагогического воздействия. Пропущенные во время, они не повторяются, может быть, в жизни.

Среда воспитывает не только ребенка, но влияет и на педагога, именно та среда, которой, по-видимому, живет один ребенок. Можно ли говорить о создании среды ребенка? Не только можно, но и должно. Самая беспомощность ребенка - природное свойство его - говорит о том, что нельзя оставить его на произвол воздействия среды. Ребенок чувствует себя беспомощным. Ощущение слабости и беззащитности всегда присуще ему. Он боится одиночества и всегда ищет опоры во взрослых. Несамостоятельность детей - их положительное качество: оно концентрирует его внимание на себе. Подросток в своих отношениях к внешнему миру так же беспомощен и беззащитен, как ребенок, но субъективно чувствует себя могущественным и непобедимым. Он храбр и решителен. Не знает преград своим дерзаниям. Степень его беззащитности лишь постепенно слабеет.

Среда иногда действует чисто механически, давая право утверждать, что не человек воспитывает ребенка, а сама среда своими постоянными, непосредственными воздействиями на человека. Кем является в этом процессе учитель и воспитатель: сеятелем семян, которые должны на почве среды ребенка возрастать, или садовником, культивирующим этот посев? Глубокое значение и место среды выдвигают культивирующую роль педагога, поскольку это воздействие не нарушает естественного роста внутренней сопротивляемости ребенка среде, его активности и самодеятельности.

Среда ребенка и подростка так же богата и разнообразна, как сложна вся окружающая его обстановка жизни. Природа в ее естественной и искусственной обстановке, все разнообразие в климатических, почвенных и географических условиях. Первичные переживания и "чувство природы" - богатый стимул в жизни ребенка. Мир животных. Искусственное приспособление к потребностям человека природы, преобразование ее в предметы

искусства в быту человека - все это, как проблески внешней среды, занимает в строе воспитательных факторов очень крупное место. Внешняя обстановка жизни - будничная и праздничная, обильная мелочами, выдвигает, как жизненный постоянный фактор воспитания, эту обыденную мелкую среду, неотразимую и сильно действующую своим постоянством и неуловимыми влияниями. "С волками жить - по-волчьи выть", грубоватая, но верная по своему смыслу народная пословица метко схватила эту непреодолимую силу быта и установившегося уклада жизни. Учитель и воспитатель встанут выше этой среды, но не оторвутся от нее: они не могут остаться беспочвенными, если только хотят достигнуть какого-либо реального результата.

Экономический и социальный быт. С внешней обстановкой жизни и с влиянием природы сливается глубокая по своему воздействию на человека среда - экономический, социальный быт и уклад жизни, особенно в его основных проявлениях: накопление капитала и собственности, нищета и излишек богатства, пресыщение жизнью и тяжелый труд, неравенство труда и неправильное его распределение. Все это завершается классовой борьбой с ее положительной и отрицательной сторонами. В атмосфере этой борьбы, как и борьбы за существование, постоянно живет ребенок.

Те или иные формы детского быта создаются из сплетения явлений всей социальной и материальной среды, окружающей детей. Но дети создают своеобразный мир общественно-экономических отношений, по-детски, но очень глубокий в их детской психике, возбуждающий сильные эмоции и движения в детской душе. Груба и несложна их экономика, но это мир их отношений, прочно сложившийся с разнообразными уклонами, чуть ли не классового типа. В процессе влияния на среду мы, сближая детей с жизнью, сосредоточиваем почти исключительное влияние на положительной стороне жизни. Детвора сильно реагирует на жизнь, воспроизводит ее. [...]

[...] Ребенок постоянно имеет дело с современностью, с тем, что при нем делают взрослые. Все предметы, окружающие его,- результаты занятий взрослых. Дошкольнику города ближе и понятнее строящиеся здания, чем животные. Прежде, чем давать материал детям, надо подумать над вопросом: отвечает ли он современности, отражена ли она в нем? Ребенок живет для нашей культуры, для современного мира. Все прошедшее преломляется в этой современности.

В связи с общим экономическим укладом жизни населения перед нами встает вопрос о том, какая среда более благоприятна для социального воспитания: город или деревня? [...]

Учитывая городскую и сельскую социальную обстановку жизни детей, я не разделяю тех односторонних взглядов на ту и другую. Одни находят высшие формы социальной жизни только в промышленных центрах, только в индустрии, среди рабочих, которые по характеру своего труда и

профессии наиболее близки к идеям коммунизма и коллективизма. В пользу этого положения говорит, по-видимому, и разносторонность жизни города и промышленного района. И все-таки им недостает живой природы, общения с ней, работы в ней. Города-сады - мечта будущего, но, как всякая мечта, она еще не продумана до конца. [...] Но, с другой стороны, когда говорят о роли природы в жизни ребенка, о преимуществах сельскохозяйственного труда перед фабричным, окрашивая его в мистическо-религиозную окраску, когда отмежевываются от города, как заразы, с его пестротой жизни, считают всю систему фабричной промышленности уродливым явлением, хотя и неизбежным, но все-таки злом, нельзя не видеть в этом крайней односторонности взглядов на естественное развитие жизни. Нельзя закрывать глаза на то, что жизнь дифференцируется и осложняется соответственно осложнению форм и применению труда. Концентрация его на фабрике, средоточие разнообразия форм жизни в городских центрах - новая положительная стадия социальной жизни индивидуума и общества. Сумейте найти в ней здоровые начала, боритесь за ее нормальную обстановку, но не открещивайтесь от нее слепо. Житель деревни не двинется вперед в социальном отношении без активного соприкосновения с этой концентрацией труда и жизни. В свою очередь и город будет своими корнями питаться деревенской средой.

Экономический и социальный строй определяет собою все формы человеческого общежития, все общественные учреждения, где личность и коллектив выявляют себя во всем разнообразии взаимных воздействий друг на друга, создавая ту человеческую среду, под влиянием которой так богато складывается детский мир и детская среда.

Семья. Семейная среда питает преимущественно эгоистические и даже эгоцентрические наклонности ребенка. Чтобы немного окрепнуть в новом для него мире, он должен приобрести довольно большой запас этого здорового эгоизма, который дает ему семья. [...] В семье, в сущности, нет ни альтруизма, ни эгоизма. Чего ребенок желает для себя, того же он более или менее сознательно желает и для каждого члена своей семьи. [...] Интересы семейной группы за редким исключением отражаются в желаниях каждого члена семьи. В семье для того, чтобы сделаться личностью, ребенок пользуется теми социальными средствами, какие ему дает семья [...]. В семье силен элемент кровной связи. Вместо того, чтобы искусственно и болезненно вырывать его, используйте целесообразно эту связь и влияние ее в раннем возрасте ребенка. Более или менее нормальная семья богата опытом совместного труда взрослых, она - первая ячейка, определяющая житейские отношения. Начиная в семье оценку житейских отношений, ребенок впервые осознает, что такое порядок жизненный, тот или иной уклад жизни.

Идею равноправия в зачаточной форме ребенок воспринимает очень рано через взаимные отношения матери, отца, братьев и сестер. Но кровная

связь их стушевывает правовые грани этих отношений, и потому далеко недостаточна эта среда для полноты осознания и оформления этих отношений. В семье усиленно идет подражание, легче усваиваются навыки, но слабее возникает активное подражание, активное творчество детей.

Рядом с положительными сторонами семьи выдвигаются и ее отрицательные стороны: она создает ограниченность кругозора и узость чувствований; она непрочна, ибо семья легко распадается, и малейшее изменение в ее конструкции дает себя чувствовать детям; она не восприимчива к завоеваниям педагогики, она бессистемна, ею руководят традиции; она создает социальное неравенство детей - одни воспитываются "в шелку и в бархате", другие терпят горькую нужду, эксплуатируются родителями, несут непосильный труд.

Семейный уклад жизни, патриархальный строй ее сильно изменился, не столько в смысле распада семьи, сколько изменения ее структуры, семейных отношений. Теперь не редкость оторванность от семьи не только отца, но и матери, которая ранее обычно была привязана к детям, а теперь подрабатывает наравне с мужем вне дома. Дети больше предоставлены сами себе.

Возникает вопрос: чем заменить своеобразный коммунальный строй жизни в семье с ее, правда, пассивной, но все-таки мягкой и согретой любовью атмосферой. Возникла идея приюта-семьи для детей, очагов, яслей, небольших детских садов и интернатов, детских домов, заменяющих школу, или школ-коммун, где дети могли бы найти себе дневной приют,- возникла мысль о детской коммуне вне семьи.

[...] Можно спорить о том, может ли коммуна совершенно устранить семью, как элемент воспитания, но нельзя отрицать того, что семья, может быть, на время, но утратила свою общественно-воспитательную обстановку, и на ее место, в дополнение к ней, нужно создать что-нибудь новое или усилить в старом элементы социального строя детей.

Отсюда возникает своеобразный уклад дошкольных детских организаций, оберегающий их индивидуальность и интимность детской жизни: детские очаги, детские сады и дошкольные клубы. Но и помимо этих учреждений, растущих около семьи и заменяющих ее, сам ребенок, как зеленый росток растения, тянется от этой семейной колыбели дальше к свету и к простору мира. Этот мир пока очень не широк, не дальше своей улицы или квартала, но он гораздо богаче уже тесных для него стен квартиры, тесных рамок семьи.

Улица. [...] Улица властно ворвалась в жизнь детей, но не одной своей отрицательной стороной: хулиганством и распущенностью, с ее развращающими недетскими влияниями. В улице, доступной всем жизненным влияниям, вскрываются в разнообразных комбинациях сложные, многосторонние интересы детей. В ее жизни есть "своя закономерность, периодичность и доступность" (Шацкий). Она имеет свои нормы, регулирующие

ее жизнь, обычаи и моды. В ней поэтому должны быть свои методы воспитания.

[...] Улица дает им много ценного и в физическом, и в духовном отношении. Она помогает детям развивать свою природную силу и ловкость, закаляет их, приучает переносить холод, зной, не бояться дождей и непогоды. Она знакомит их и с трудовой жизнью городского населения, и с общественными учреждениями, и с круговоротом производства, распространением и потреблением предметов первой необходимости. Они научаются общению с людьми, узнают их разнообразные характеры, приучаются ценить их достоинства и понимать их недостатки. Словом, узнают все то, что так необходимо для жизни, и с чем дети, воспитанные не на улице, начинают знакомиться только взрослыми юношами по выходе из школы, в начале своей самостоятельной жизни. [...]

Внешняя объективная картина улицы, рядом с отрицательными ее явлениями, дает целый ряд положительных, социально-благоприятных условий, *использование* которых необходимо в интересах социального воспитания. *Отсутствие* их дает существенный пробел в нем, потому что не всегда вне улицы их можно использовать: детская любознательность, многие формы общественности и быта, детский альтруизм находят на улице благоприятную для себя почву. Изолирование от нее скорее вредно, чем полезно для ребенка.

Школа. Школа - среда, впервые организующая детей своими порядками, законами, товариществом. В ней на первый план выдвигаются три новых фактора детской среды: 1) товарищество, а не кровная связь, 2) готовый сплоченный коллектив со своими порядками, правилами и законами и 3) самоуправление школы центр, регулирующий жизнь детей. Идея товарищества в школе приобретает более глубокий смысл, чем это обычно кажется. Она выявляет более высокое понимание общественности, взаимоотношения личностей, взаимных интересов, чем это было в семье и на улице. [...]

Юность, как среда, характеризуется все более и более расширяющимися и влекущими в высоту интересами. Эти интересы всегда имеют высокий подъем и острую интенсивность. Юноша крайне враждебен ко всякой рутине, традиции, традиционному авторитету семьи и старших. Но это не ослабляет в нем порывов и поисков за авторитетом, который он *сам* создает и которому *сам* охотно подчиняется. Он ищет дружбы и дружбе отдается весь безоговорочно, иногда безотчетно. Широко охватывая интересы жизни, без достаточной еще углубленности и длительности ее влияния на него, он идеализирует жизнь, но его идеализм часто беспочвенен, он скользит от одного настроения к другому, изменчив и противоречив в выводах. Идеализм его очень высокий, потому что жизнь его еще не начинает засасывать и заедать своей обыденщиной и прозой.

Школой и семьей юношество оставалось почти всегда оторванным от жизни. И в своей оторванности оно должно было неизбежно тесно соприкасаться с обществом с тем, чтобы постепенно слиться с ним, стать его равноправным членом. [...]

Датский деятель просвещения Грундвиг, создавая датскую высшую крестьянскую школу, золотым периодом называл как раз возраст 18-25 лет, вступающий в мужество, сохраняя свой юношеский идеализм, не замутненный еще разлагающим влиянием мещанства и рутины быта и в то же время уже опирающийся в 20-25 лет на опыт жизни, иногда зарождающейся, но еще небольшой семьи, на бодрый труд, еще грубо не ослабляющий его силы. Юноша уже член общества, но еще полон юношеской энергии и порывов.

Общество. Говоря об обществе, как среде, чаще всего имеют в виду влияние его, как сознательной групповой воли, как сознательной человеческой среды; забывают его влияние вне сознательных моментов воздействия или "полусознательного" влияния.

Чем ближе, чем теснее к отдельной личности окружающая ее среда, тем сильнее эти полубессознательные влияния (семья, узкое товарищество); чем меньше возраст, тем он податливее, тем глубже это влияние. Чем более усиливается взаимное общение и связь между людьми, чем сложнее общественные интересы, поддерживающие эту связь, тем могущественнее или, вернее, тем шире влияние общественной среды. Общество - наиболее могущественный фокус физических и моральных сил, какой только существует в мире. С усложнением взаимоотношений осложняется и обогащается материалом влияние среды. [...]

В процессе развития общества и общественности следует остановиться на значении группировки в нем членов его около так называемых свободных объединений в жизни современного общества: бесчисленных обществ, кружков, клубов, союзов для развлечений, для научных работ и исследований, для образовательных целей и т.п. Это "вечно действующие силы, призывающие людей к объединению и взаимной поддержке. Некоторые из этих обществ, подобно обществам молодых выводков, преследуют единственную цель совместное наслаждение жизнью" (Кропоткин). [...] В воспитательном отношении удельный вес всех этих объединений не очень высок. Эти живые подвижные общественные ячейки не являются носителями и эмбрионами глубокого роста общества. Они тесно связаны с тем общественным строем, который их создает и питает. Они не изменяют экономической структуры общества.

Культивирование их - отвлекающее средство от засасывающего влияния среды: "среда заела", "среда убила", он - "жертва среды",- это не признак героической борьбы, в которой боец пал в непосильной борьбе с противодействующей силой. Для борьбы с ней не нужны героические средства, героические подвиги, жертвы и самопожертвования. Сила засасываю-

щей среды в инерции, в автоматической привычке, в традиции, в мелочности и будничности интересов, в бессодержательной жизни. Средства борьбы с ними в насыщении жизни мелкими же, но питающими более высокие переживания интересами, объединяющими около себя разрозненные единицы. Свободная гражданская жизнь, дающая простор обслуживанию этих интересов, благоприятная почва для придания жизни большей красочности и жизнерадостности в противовес нытью и дряблости мысли и чувства. [...]

Государство - высшая форма общественного объединения в современном человечестве, как среда, влияющая на ребенка, не выделяется в крупных и ярких чертах. Чем крупнее, сложнее и выше организация общества, тем оно далее отходит от тех возрастных групп, которые живут в сфере более простых общественных отношений. Но считать государство изолированным от детей невозможно. Оно само слишком заинтересовано детской средой, как заинтересовано оно вообще своим будущим. Дети - его будущее. Оно усиленно заботится о детях и путем законодательства, и реальными мерами помощи детям, и воздействием на взрослых в интересах охраны детства. Чем оно культурнее, тем сильнее эта забота.

На глазах детей и через их сознание в своеобразном преломлении протекает жизнь государства; не во всем своем объеме, но в значительных проявлениях своей жизни и деятельности.

Психическая среда. Индивидуальная личность сама создает свою среду - это положение было бы парадоксальным, если бы мы его взяли в его прямом значении. Среда существует независимо от личности человека, но он *сам* переживает ее в *себе*, и, кроме того, его индивидуальные личные свойства, его личность сама по себе является воспитывающей, создающей около себя соответствующую атмосферу. Прежде чем приспособляться к среде, ребенок сам изучает себя, свои движения, ощущает препятствия, наслаждается при их преодолении, чувствует боль, сытость, жажду, тепло, холод. Он вырабатывает постепенно свое отношение не только к тому, что происходит внутри его, но и вне его тела, во внешней среде, размышляет о ней. Так он *сам* приобретает свой опыт, свое знание жизни. С таким жизненным запасом он всегда как бы борется со средой и, воспринимая ее, отдает ей нечто из своего "я". Ребенок формируется и в то же время в пределах своих возможностей как бы формирует окружающую среду. [...] Роль личности в создании среды очень многогранна, как многогранны ее проявления. Нами постоянно ощущается влияние физического здоровья не только на личный склад душевной жизни человека, но и на окружающую его среду: настроение здоровых среди больных, в санатории, в больнице, доме умалишенных. Среди здоровых создается здоровая повышенная атмосфера. Как личное настроение отдельного человека зависит часто от состояния его здоровья, так здоровый человек создает бодрое настроение в окружающих.[...]

Психическая среда охватывает внутренние интимные стороны жизни человека. Она действует на него прежде всего путем пассивного подражания и поэтому характеризуется своей автоматичностью. Влияние на детей автоматически действующей психической среды особенно сильно. Мы, педагоги, часто делаем ошибочный вывод, наблюдая детей с ярко яко бы "общественным темпераментом". Они вечно ищут товарищей, без них для них нет никакой игры, никакого интереса. Они ищут товарищей, потому что "не могут быть с самими собою". Это - тип отрицательный, подавленный, иногда потерявший самого себя. Такой среде противопоставляется более активно воздействующая психическая среда. Влияние интеллектуальных процессов жизни создает свою своеобразную среду. На этой почве возникают и приобретают цену все организации, непосредственно обслуживающие узкую сферу учебных занятий, умственного труда. На этой же почве возникает стремление к сознательной, разумной борьбе с природой, идея оздоровления той среды, какую создает человеку внешняя природа.

В области эмоций психика ребенка, как среда, характеризуется между прочим постоянной изменчивостью их и в то же время постоянством воздействия их на ребенка, как эмоциональной среды. Он сам легко поддается своему чувству, также легко влияет на него эмоциональная настроенность и возбудимость товарища или даже взрослого. Заразительность эмоций тем сильнее, чем восприимчивее детская среда. [...] Некоторые психологи утверждают, что социальная личность вырабатывается только тогда, когда в психике будут вызваны на существование целые комплексы этических и правовых эмоций. Этими эмоциями обусловливается та или иная "окраска" личности, ее моральная ценность.

В *волевых* процессах, "упражнениях воли" кроется своего рода волевая среда: "деятельный" обмен мыслей, "деятельное" сострадание, "деятельные" симпатии и т.п. - все эти термины характерны, как окраска широкого влияния воли на все процессы души; это вместе с тем указывает, какое важное место занимает в воспитании среда, как выражение деятельности и действия детей.

Индивидуальная и коллективная воля, как среда, встречает на пути своего созидания препятствия то в инстинкте животного самосохранения, то в физических наслаждениях, то в узком личном счастье. Организованная среда детей и их организации учат бороться с этими препятствиями и побеждать их, создавая не только физических героев, но и героев духа.

Оздоровление среды. Положительное и отрицательное влияние среды на ребенка и взрослого разрешает вопрос о педагогическом воздействии на среду, на изменение и оздоровление ее. Человек постепенно "преобразует" обстановку природы, но оздоровляющее значение самой природы - вот исходный момент благотворного воздействия природы на человека. [...]

Психологи правильно указывают на значение постоянного и постепенного расширения детской среды. Резкое постоянство и малоиз-

менчивость среды создают отсутствие отчетливых импульсов для воли; для ее упражнения необходимо "построение в сознании новой объединенной совокупности идей и образов", т.е. необходимо изменение среды. Постепенное расширение целей деятельности человека, целиком внесенное в детскую среду при ее организации, сильно подчеркивает значение вообще психических воздействий на эту среду сравнительно с естественными факторами среды. [...] Психическая среда тесно переплетается с внешней обстановкой жизни детей, но не обусловливается исключительно последней. Вообще духовные факторы среды, несмотря на производный характер, характер надстройки, как оздоровляющие моменты среды, очень важны и особенно важны в жизни подрастающих поколений.

Полная увлечения и жизни среда является источником, питающим наши идеалы, создающим нравственную среду, идейное настроение и направление человека. Повышая уровень среды, мы вместе с тем повышаем и наши идеалы воспитания, которые целиком в своем содержании диктуются жизнью. [...] И семья, и школа, и вообще культурная среда постоянно носят в себе эти элементы возвышающей среды, иногда даже независимо от чьей-либо сознательной воли, сознательного воздействия. Сама обстановка быта в этом направлении, как и внешняя обстановка, действует, как среда, своими мелочами, своими маленькими, но постоянными и частыми отпечатками на душе человека. Сильнее этот отпечаток на более нежной и впечатлительной душе ребенка.

Вообще, говоря о среде, надо иметь в виду громадное значение влияния на нее при воспитании так называемого *косвенного,* а не прямого воздействия. Забота о гигиенических условиях и обстановке ребенка, создание красивой обстановки жилища и класса, запрещение развлечений и литературы порнографического характера, создание детской литературы, массовая работа по внешкольному образованию и политическому просвещению (политпросвет), агитпункты, избы-читальни, театр, выставки, кино - все это косвенные факторы, воздействующие на среду вплоть до широкой партийной и государственной работы по оздоровлению среды, вплоть до улучшения расы путем применения евгеники.

Детская среда, как фактор социального воспитания. [...] Ребенок, как индивидуум, сам реагирует на окружающую среду, вносит в нее или индивидуальную, или классовую окраску, и если не создает ее, то во всяком случае вносит некоторые следы своего воздействия.

Детская своя среда побуждает детей выявлять себя в более непринужденной форме, чуждой того привкуса рисовки, который иногда и даже часто возникает при взаимодействии детей со взрослыми особенно там, где между теми и другими мало внутренней связи и сближения. Вот почему так ценно наблюдение над детьми в этой естественной обстановке, без вмешательства взрослых, так важно с педагогической точки зрения создавать, поддерживать эту среду около детей и для детей. [...]

Дети и общество. [...] Не надо преувеличивать влияние детской среды на взрослых. С расширением общества и углублением общественных интересов постепенно детская среда теряет свое доминирующее место. Ее влияние становится все более и более косвенным и побочным. Через семью, школьные учреждения и общество продолжает формироваться и крепнуть детская среда, соприкасаясь и с наивысшей современной формой общественных отношений - с государством.

Иорданский Н.Н. Основы и практика социального воспитания. М., 1923. С.17-57.

ВОСПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ВОЛЯ, ИДЕЯ

[...] Слово "воспитание" всего точнее употребляется в смысле "образование воли". Правда, слово это имеет настолько широкий смысл, что возможно говорить также об умственном, эстетическом, религиозном воспитании. Но и при этом имеется в виду преимущественно зависимость умственного, эстетического, религиозного образования от образования воли или обратное влияние умственного, эстетического, религиозного образования на образование воли. Если же это не так, то говорят об обучении или употребляют общее слово "образование".

Действительно, последнее слово, по-видимому, наиболее пригодно для того, чтобы обозначить педагогическую задачу в целом исчерпывающим образом в смысле объема и в то же время правильно охарактеризовать ее содержание. Говорят о научном, техническом, художественном и точно так же о нравственном образовании; это выражение приложимо ко всякому частному направлению педагогической деятельности, и оно тем более применимо к этой деятельности в ее целом, к единству гуманитарного и профессионального воспитания. Имеется ли при этом в виду, главным образом, пластическая деятельность художника, намеренное придание данному материалу такой формы, которая соответствовала бы предносящейся идее, или же имеется в виду пластическая сила природы в ее органических созданиях, самопроизвольное образование форм,- и в том, и в другом случае это слово лучше всякого иного выражает то, что должно быть здесь выражено; оно указывает на внутренний закон, согласно которому нечто создается, безразлично будет ли это созидаемое произведением искусства или созидающее само себя произведение природы.

Однако, наряду с этим словом "воспитание" сохраняет свой особый и достаточно обший смысл. Оно придает известную определенность именно той стороне дела, которую оставляет неопределенною слово "образование". Оно указывает на тот факт, что образование человека, хотя оно и в очень большой степени - дело естественного развития, все же требует так-

же известных стараний, планомерно направленных к тому, чтобы способствовать развитию или, по крайней мере, охранять его. Здесь есть аналогия с выращиванием, с намеренным разведением, с "культурою" растений и животных в отличие от простого естественного, самопроизвольного их возрастания. Слово "воспитывать" означает: путем соответствующего обращения или ухода вызвать здоровое возрастание. В этом заключены две предпосылки: во-первых, существует возрастание, т.е. непрерывно совершающееся сообразно внутреннему плану развитие прирожденных задатков до определенной высоты, которая при известных нормальных условиях непременно достигается; во вторых возможно и необходимо поддерживать это возрастание или, по крайней мере, устранять мешающие ему условия, прилагая для этого специальные планомерные старания, без которых тот же уровень развития совсем не будет достигнут, или будет достигнут не так скоро или же с ущербом в каком-либо другом отношении. Сказанным не отрицается, что образование это - внутреннее развитие прирожденных задатков; ведь и рост растения или животного вызывается не культурою; но здесь подчеркивается, что содействие других все же необходимо, т.к. без него самые подлинные задатки и в человеке не развивались бы надлежащим образом, а глохли бы. Даже тогда, когда говорят о самовоспитании, при этом мыслятся, собственно, две личности, соединенные в одной,- личность воспитываемая и личность воспитывающая. И в таком понимании этим словом также подчеркивается, что речь идет не только о воле, которую надлежит образовывать, но что и образовывающая деятельность - дело воли, хотя в данном случае не чужой воли, а воли того самого человека, который должен быть воспитываем. Впрочем, самовоспитание является лишь результатом воспитания, полученного от других.

Итак, что образование человека - дело воли, вот тот особый и важный факт, о котором заставляет помнить слово "воспитание". И, быть может, именно в этом причина того, что слово "воспитание" употребляется преимущественно в смысле образования воли. Ибо непосредственным делом воли является только воспитание самой воли, между тем как на все остальные стороны образования воспитывающая воля приобретает влияние лишь тогда, когда она умеет овладеть волею питомца и направить ее к желаемой цели.

Во всяком случае, уже в этом первом основном понятии педагогики, в понятии собственно воспитания или образования, содержится проблема, носящая истинно философский характер,- проблема *долженствования*, или *цели*, или, как мы предпочитаем говорить, *идеи*. Образовывать, сказали мы, это значит придавать форму, как бы созидать из хаоса; это значит доводить какую-либо вещь до свойственного ей совершенства; совершенным же называется то, что таково, как оно должно быть. То же самое, только яснее, выражается словом "идея": оно означает ту форму какой-либо вещи, которая существует в наших мыслях, как долженствующая быть, сообраз-

но которой данный материал должен формироваться - сам ли собою или благодаря воздействию извне. Таково внутреннее и существенное соотношение между понятиями "образование" и "идея". И не менее ясно эта же основная предпосылка о подлежащей достижению цели развития заключена в том моменте преднамеренного, планомерного воздействия, который более отчетливо выражается словом "воспитание". Эта предпосылка в самой общей форме содержится в самом понятии воли, ибо воля, в конце концов, означает ничто иное, как поставление цели, намерение осуществить некоторую идею, т.е. нечто долженствующее быть.

Каким образом возможно, однако, *обосновать* это долженствование? Откуда почерпаем мы *познание* не того, какова та или иная вещь в действительности, но какова она должна быть? Почему она должна быть такою, какова она в силу определенных фактических причин не есть, какою быть может, никогда не была и никогда не будет? Обычный путь познания, опыт, по-видимому, не дает ответа на эти вопросы; он достаточен только в вопросах о том, что *есть*. Он распространяется на *природу* во всем ее объеме и ни на что более; природа же ничего не знает о целях, об идеях; в ней нет долженствования, а есть только факты. Но человек ставит себе цели, например, в качестве воспитателя; он создает себе идею того, что должно быть, хотя и не существует, более - идею того, что должно было бы быть, даже если этого долженствующего быть никогда не было и не будет. Итак, в чем же вообще дело при этом установлении целей, при этом долженствовании, при этой идее? Без ясного и обоснованного ответа на этот вопрос нет пути к теории воспитания, которая была бы достаточна такого названия, в особенности - к теории воспитания воли, ибо тот же смысл имеет и вопрос: что такое воля? Теория воли и теория воспитания лежат на *одном* пути, именно на пути искания идеи. На этот же путь мы теперь и вступим.

Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. Спб., 1911. С.1- 4

СОЦИАЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ВОЛИ

Школа

В отличие от незаконченной формы домашнего воспитания, о школьном воспитании можно сказать, что оно в своих основных чертах стоит готовым перед нами. Оно дает поэтому самую надежную основу для эмпирического испытания нашей теории. И нигде эта теория не подтверждается так чисто и ясно, как именно здесь.

Благодаря чему школа имеет такое поразительное преимущество среди всех воспитательных мероприятий? Очевидно, благодаря тому, что она является в наиболее резко выраженной форме *организацией*, и при том организацией, которая служит исключительно делу воспитания. Таким образом, это соответствует природе той ступени воспитания, центр которой лежит в *волевом регулировании*, как таковом. Регулирование действий волею - вот в чем основной характер всякой организации; и потому-то на этой ступени организация должна так заметно выступать на передний план,- выступать в такой форме, которая сама собою влияла бы на воспитываемого, которая вообще не преследует никакой иной цели, как только - воспитывать. Отсюда становится понятным все своеобразие воспитания, даваемого школой. Действительно, ни в чем другом мы не находим такого подчинения всех внешних и даже внутренних действий прочному строю законов, который уже на пороге охватывает новичка, вступающего в школу, держит его в своей власти и почти непрерывно наблюдает за ним в продолжение всего времени, пока человек принадлежит к школе. [...] Здесь всему учат и учатся, здесь постоянно ходят на "учение" [...]. Перед настоящей школой стоит прекрасная задача - систематически охватить все стороны человеческого развития и привести их в нормальное состояние.

Исходя из нашего принципа, можно понять необходимость такого рода организации, и при том для определенного промежуточного возраста между детством и зрелостью. [...] Оправдание школы заключается [...] в том, что вжиться в такого рода *организм* - это, с педагогической точки зрения, ценно и даже необходимо. Такой процесс имеет особую воспитательную ценность, независимо от частных целей обучения, которые [...] могли бы быть достигнуты и иным путем: он внедряет в складывающегося человека вообще дух правила и порядка, превращая этот дух как бы во вторую природу.

Этим определяется в то же время то отношение школы к *социальной организации*, которого мы на основании своих принципов должны ожидать. Поразительная аналогия обнаруживается между школой и социальными порядками, в особенности - правом. Диктаторское произнесение заветов и "предписаний", которые уже Протагор умно сравнивал с "предписаниями" учителя чистописания, и поступать согласно которым - обязанность, налагаемая на всякого поступающего в данную организацию [...]; определение наказания для поступающего наперекор, награждение общественными отличиями, например, перемещение на высшее место или даже смешными внешними знаками, которые, к счастью, уже вывелись в наших школах; вообще, весь этот *формализм* общественной жизни, простирающийся на слова и жесты, на установленный предписаниями материал и т.д., представляет с законами и обычаями школы поразительную аналогию, которая должна была броситься в глаза древнейшим социальным исследователям, и основания которой можно искать только во внутренней связи между понятиями школы и правового порядка. [...]

Действительно, этот формальный элемент распространяется на все стороны или направления человеческого образования. [...]

В этом и заключается действительная разница между школьным воспитанием и домашним воспитанием. Не местом и прочими внешними условиями, не личностью учителя она обусловлена. [...] Разница здесь скорее качественная; она заключается в том, что вполне отчетливо начинает сознаваться форма человеческого образования, и что потому возникает планомерное руководство образовательной деятельностью. Правило и порядок должны [...] господствовать и в домашнем воспитании, но они не должны вполне отчетливо сознаваться. Ребенок должен жить в них, как в своей стихии, но должен также мало замечать их, как мало замечает воздух, окружающий его со всех сторон. По сравнению с этим представляется чем-то совершенно новым сознательное и добровольное подчинение такому порядку, который не разумеется сам собою и установлен не для единичного существа; а такого подчинения требует школа. И оно касается не только внешнего поведения и благопристойности, но распространяется также на мысли и на выражение мыслей ученика.

Таким образом получается внутренне вполне единое понятие того, что школа должна выполнить в умственном, как и в нравственном отношении. Вместе с тем выясняется, что в школьном воспитании - в противоположность еще нерасчлененному единству образования ума и воли на первой ступени - необходимым становится определенное обособление одного от другого. [...]

При этом центр тяжести, силою вещей, оказывается на стороне *умственного образования*; т.е. главной задачей школы является *преподавание*. Если школа делает что-нибудь и для воспитания, она может это делать, только отдавая преподаванию центральное место и - по крайней мере, ка-

жущимся и внешним образом - подчиняя ему воспитание. Ведь подъем от влечения к воле основан на *концентрации сознания*. Только последняя придает просто существующей вначале слепой тенденции то уверенное направление к ее объекту, которым воля отличается от безвольного влечения. Это само по себе является *логическим*, а еще не *этическим* действием. Что здесь тем не менее непосредственно заключается и некоторый фактор образования воли, это понятно: логический закон сам по себе, правда, не есть закон воли, но мыслить по закону, мыслить самый закон - это действие подвластно воле. Преподавание учит не только правильно мыслить, оно учит *хотеть* правильно мыслить; оно учит этому, приводя в действие и, таким образом, развивая в силе самого логического сознания, в *сосредоточение мыслей*, силу хотеть, а не просто следовать слепым побуждениям.

В этом смысле можно говорить о "воспитывающем обучении". Правда, это слишком удобное словечко довольно часто служило для затуманивания того факта, что центр школьного воспитания заключается в обучении рассудка. Последнее, конечно, содержит в себе значительную долю образования воли, но не содержит такого образования полностью, не содержит и наиболее характерных его частей. Это остается на долю "жизни" жизни до школы, наряду со школой и после школы, но также и жизни в школе; ибо и жизнь в школе - тоже жизнь, т.е. известная форма организованной общности, но только одна форма наряду с другими; это - государство в миниатюре, как было правильно сказано,- а вместе с тем и наилучшее средство для того, чтобы вжиться в более широкие социальные порядки, которые затем обступают выходящего из школы с более серьезным принуждением.

Ставя таким образом точные границы участию школы в образовании воли, мы этим нисколько не умаляем ее роли. Роль школы здесь именно так же велика, как велико участие рассудка в развитии воли и значение социальных порядков для этого развития. Но отсюда следует, что школа может вполне проявить свое воспитательное действие только в качестве *национальной школы*. Основная идея ее состоит в том, что благами учения не только все должны пользоваться, но, в известном смысле, все должны пользоваться в *равной мере*.

[...] Всякое человеческое образование - в своем корне одно и то же; основные способности, подлежащие развитию, имеются у всех духовно не обездоленных, и они у всех - одни и те же. Но это еще не дает основания требовать одинакового обучения, ибо это относится только к общим основным способностям; в частностях задатки, наоборот, очень различны. Итак, одинаковое образование для всех совсем не может означать, что образование, будучи закончено, должно быть у всех одинаковым по объему и содержанию. Здесь имеется в виду, что всякий человек имеет одинаковое право на заботливость об его образовании, и слабо одаренный - даже

большее право, чем взысканный природою; ибо возможно большее развитие всех имеющихся духовных зародышей отвечает интересам всех. При этом мера и направление совершенствования, конечно, могут и должны быть различны для отдельных людей. Ничто не противоречило бы принципам образования в большей степени, чем искусственное ограничение на одной стороне и такое же искусственное встаскивание - на другой, в количественном или в качественном направлении. Требование равенства имеет, однако, еще другой смысл; оно означает, что благодаря характеру школьного образования всеми способами должно пробуждаться и поддерживаться сознание общности образования, единства последней цели образования для всех; что каждый должен учиться рассматривать свою долю в образовании, большую ли или малую, как часть общего духовного достояния, а не как свое особое право; как доверенное благо, которое он обязан по возможности делать доступным для всех, сохранять и умножать.

Таков, следовательно, должен быть тот дух и смысл, согласно которому школа в целом организуется и в частностях ведется. Только при этом условии она может полностью оказывать то воспитательное действие, которое само по себе находится в ее власти. И если еще можно не считать дела человечества погибшим, то только благодаря наблюдению, что идея национальной школы все же пустила уже прочные корни, что она с поразительной силою логического принуждения овладевала одной прогрессирующей нацией за другою и добилась своего осуществления в великих организационных созданиях. Она должна, конечно, добиваться своего осуществления, этого требует даже стремление народов к самосохранению; ибо слишком очевидно, как неизмеримо нация, прошедшая школу, превосходит всякую другую, которая не прошла школы, хотя бы нация последнего рода отличалась достаточными умственными способностями, быть может, исключительно остротою чувств и ловкостью, хотя бы она была миролюбива и спокойна, обладала духом общественности и храбростью, как это сообщается о многих диких племенах. Такой народ может, правда, вести безмятежное существование в своем тесном кругу, но он не будет в состоянии ни прогрессировать, ни - что почти то же - легко приспособляться к изменившимся условиям жизни. Он остается в состоянии детства- счастливом, покуда ничто его не тревожит, и совершенно беспомощным, когда зрелая сила мужественного духа, прошедшего школу, враждебно выступает против него. [...] Идея национальной школы неотделима от демократического развития современных народов; только благодаря ей и возможен вообще народ в современном значении этого слова; и можно с уверенностью предсказать, что руководящая роль на земле отныне будет принадлежать тем народам, которые осуществляют эту теорию в самом чистом виде.

Какая же *организация школьного дела* более или менее соответствовала бы этой идее? Прежде всего, не должно было бы существовать с самого начала школ различного разряда, с различною учебною програм-

мою и с различными правами; школы одного единственного типа должны были бы сперва принимать всех детей, и полную общность школьного воспитания следовало бы проводить так далеко, как только допускают это необходимые соображения о профессиональном образовании. Ибо обособление обусловлено только различными требованиями отдельных профессий; профессиональное же образование должно быть, согласно принципу Песталоцци, безусловно подчинено гуманному образованию, т.е. равномерному, гармоническому развитию основных человеческих сил. Даже профессиональные обязанности сами возникают лишь из нравственного отношения отдельной личности к общности. [...]

[...] Народная школа должна в действительности стать тем, чем ей в принципе и следовало быть, именно - всеобщей обязательной школою для всех. При этом обязательное посещение всеобщей народной школы могло бы и должно было бы распространяться на полный, законченный (примерно) шестилетний курс. Тогда при нормальном ходе вещей ребенок в двенадцать лет переходил бы в ту или иную высшую школу,- но не по произволу в ту или иную, а точно в зависимости от его успехов в начальной школе. Это давало бы неисчислимые выгоды для всех без различия школ высшего типа.

Напротив, для второй ступени, для второго школьного возраста приблизительно от 12 до 18 лет, различные типы школ необходимы в интересах разделения профессий. В особенности долго еще останется необходимым разграничение между подготовкою к таким видам деятельности, которые требуют глубокого специально-научного образования, и другими, которые этого не требуют, но для которых зато необходимо возможно более раннее усвоение известных практических умений; это будет, в общем, разграничение между подготовкою к ученым профессиям, с одной стороны, и промышленным - с другой. [...]

Свободное самовоспитание в общностной жизни взрослых

[...] В качестве *цели* человеческого существования - всякого существования, даже самого скромного - должно на практике, а не только теоретически, получить признание не хозяйство и право, не жизнь ради одной лишь работы и не общественная жизнь, а высота самой человечности. Но этого совершенствования человечности нельзя мыслить, как некоторую, поддающуюся определению, сумму или законченную совокупность научных знаний и технических умений, волевых определенностей и способов действия, эстетических воззрений и продуктов творчества и всего прочего, что можно было бы здесь перечислить; входит же в него сознание *неограниченного возможного прогресса* во всех направлениях человеческого образования, как бы объединенных одним общим центром. Иначе говоря, вершиною человеческого образования является не некоторая наивысшая

степень *образованности*, а наиболее свободная *способность к образованию*, неограниченная возможность *самообразования*; и только благодаря ей достигается в то же время полная способность участвовать в работе по образованию других.

Итак, мы должны *всегда* оставаться *учащимися*. И мы оказываемся, таким образом, опять в знакомой области - в области *обучения, преподавания*. Но после того, как дом и школа уже заложили прочную основу, дальнейшее будет делом *свободной* образовательной деятельности. Последняя не должна, однако, быть лишена какой-либо *организации*. Что возможна организация свободной, не принудительной образовательной деятельности, тому доказательный пример дает *высшая школа*. И она уже со времен Платона признана за необходимый, скорее даже за собственно *центральный орган* социально-педагогической организации. [...]

Затем, однако, мы не считаем, конечно, что одним лишь преподаванием ограничивается воспитание взрослых. Что необходимо и возможно сверх того [...] - тесное, урегулированное соединение образовательной работы среди масс со всеми прочими мероприятиями для их физического и нравственного блага, и при том при условии самого энергичного привлечения их к участию в деле. [...] Приходится понять, что *в то же время* необходимо заботиться о здоровых жилищах, о питании, о больничной помощи, об играх и благородных развлечениях, о духовном образовании и художественном развитии трудящихся классов. Если таким образом прилагать старания не к тому, чтобы вести массы на помочах, а чтобы именно воспитывать их к самостоятельности, тогда само собою возникнет иное отношение и к их экономическим и политическим стремлениям, о которых можно будет судить более беспристрастно. [...]

Но отдаленная цель [...] заключается в том, чтобы придать общностный и, следовательно, нравственный характер *всей* жизни народа. Экономическая и политическая жизнь входит сюда, но лишь в качестве служебного средства, которое подчиняется более благоприятной цели - чистому развертыванию человечности. Общностная образовательная работа оказалась бы тогда естественным результатом общности всей жизни, ее следствием, которое само собой разумеется [...].

Иначе говоря [...]: воспитание должно служить интересам общности, а жизнь общности в разнообразных своих направлениях должна всецело служить интересам воспитания; при этом все - экономически-правовой строй, очень систематические заботы о развитии науки, искусство, управляемое ясно сознанными и в то же время нравственно приемлемыми законами, проникающее собою всю жизнь общности, само ставшее жизнью, и, как следствие всего этого, гармонический порядок также и домашней жизни до общения полов и рождения детей включительно, - все это должно содействовать достижению одной и той же цели: чистой общности в познании и хотении единого, вечного добра; и если даже кто-нибудь не дохо-

дит до высшей ступени (до "философии", как говорил Платон), его все же весь ход жизни в такого рода общности должен как бы увлекать за собою, должен с помощью обычаев и правильных инстинктов приводить к такому образу жизни, который соответствует или хотя бы не противоречит высшим целям общности. [...]

Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. Спб., 1911. С.210-230.

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

В ряду других институтов социальной среды семья занимает наиболее важное место в деле определения поведения человека и исторических судеб народа. Для многих это звучит странно. И тем не менее это так. Во всяком случае, значение семьи в этом отношении ничуть не менее, а скорее даже более важно, чем значение школы, церкви и государства, порознь взятых. Почему?

Потому, что институт семьи представляет ту первую группу, куда сразу по рождении попадает родившийся индивид. Семья - это первая "мастерская", куда он поступает для "переделки". Она - первый скульптор, который начинает лепить из родившейся особы человеческую личность. Это она намечает первые и основные контуры будущего человека. Она наносит первые и на всю жизнь неизгладимые черты будущего гражданина. Эти черты неизгладимы потому, что они первые; они наносятся тогда, когда душа и тело человека еще чисты от всех воздействий среды. Изгладить "письмена", вписываемые семьей в чистую книгу - родившегося человека, - трудно, почти невозможно. Они будут давать себя знать в течение всей жизни человека, хотя бы сам он и не сознавал этого.

Сказанное имеет тем большее значение, что человек находится почти в исключительной среде семьи не день и не два, а первые три-пять лет своей жизни. Да и последующие годы он продолжает быть под непосредственным влиянием семейной группы. [...]

Отсюда понятно все огромное влияние социальной и формирующей роли семьи. Она именно является первым и решающим воспитателем, учителем и школой. От устройства этой первой "мастерской переделки человека" зависит в сильной мере, какие люди будут выходить из нее. Если эта "мастерская" будет организована хорошо - то хорошим будет и тот "человеческий товар", который из нее будет поступать на "жизненный рынок". Если, напротив, она будет организована плохо, если первые жизненные впечатления, даваемые ею вновь появившемуся на свет существу, будут

состоять в уроках: ссор, брани, злобы, невежества, взаимной грызни, лени, преступности и т.д., преподносимых поведением членов семьи, то такая мастерская, как общее правило, будет выпускать на жизненное поприще человеческий материал довольно плохого качества.

От семьи в первую очередь зависит: найдут ли полную возможность развития положительные наследственные свойства личности, будут ли заторможены и "канализированы" ее отрицательные наследственные склонности, надлежащего ли качества приобретенные свойства и формы поведения будут привиты к индивиду, получит ли он достаточное количество опыта и знаний, полезных навыков и привычек, необходимых каждому для успешного "жизненного бега", наконец, семья же в сильной степени определяет будущий род деятельности человека. [...]

Поэтому каждый из нас в сильной мере таков, каковым нас сделала семья. Ей принадлежит заслуга во многих наших достоинствах, ее же виной являются и наши недостатки.

Но этого мало. От характера семейного института в сильной степени зависит не только поведение, качество и жизненная судьба отдельной личности, но и социальный уклад, характер общественной жизни и историческая судьба целого общества. [...]

История любого народа создается руками и поступками людей. Результатом деятельности последних является также характер их социального устройства и общественной жизни. Поведение же людей, как сейчас мы видели, формируется в сильной мере под влиянием семейной среды. Отсюда понятно влияние последней на социальную жизнь и историю народа.

Эта связь семейной организации со всей социальной жизнью и историческими судьбами народа видна из нижеследующего.

Присматриваясь к существующим типам семьи у разных народов, мы видим, что семья как "мастерская воспитания личности" организована разно у разных обществ.

С этой точки зрения можно выделить три основных типа семьи.

1. Семья патриархально-общинная. Весь ее строй и вся организация воспитания в ней молодых поколений построены так, что она подготовляет их для жизни в общине или в коммуне под авторитетом главы семейства. С первых дней жизни молодые поколения приучаются к совокупно-стадной жизни, к полному подчинению и зависимости от общины или рода, к тому, чтобы в будущей жизни в качестве взрослых полагаться не на себя, а на общину, или семью, или род. Здесь индивидуальность подавляется, личной инициативе не дается никакого простора, жизнь индивидов оказывается регламентированной заранее до деталей. Молодые поколения приучаются жить так, "как жили деды и прадеды", "по старинке", "по тому, что было испокон веков". Заслуги личности делаются заслугой всей семейной группы, за проступки личности отвечает также последняя ("коллективная от-

ветственность"). Из лона такой семьи выходят индивиды без воли, без инициативы, без знаний, рабы традиции, архиконсервативные, лишенные самостоятельности, целиком полагающиеся не на себя, а на семью, род или общину. Народы, имеющие такой тип семьи, являются вялыми, ленивыми и отсталыми кочевыми народами Азии или востока Европы.

Сообразно с такой организацией семьи вся социальная жизнь и устройство таких народов проникнуты теми же чертами.

Индивидуальность подавлена. В общественной жизни царит консерватизм. Она вся пронизана вялостью, безличностью, стадностью. Свободы личности нет. Власть носит деспотический и абсолютный характер. В культурном отношении эти народы являются народами отсталыми. При столкновении с обществами, имеющими иной - индивидуалистический - тип семьи,- они обычно побеждаются.

2. Вторым основным типом семьи является семья неустойчивая. Основная черта ее состоит в том, что она приучает молодые поколения в своей будущей жизни полагаться не на семейный род или общину и не на себя самого, а на государство. Все воспитание и обучение такой семьи и народов, имеющих этот тип семьи, направлено на то, чтобы приготовить из молодого поколения будущих чиновников государства, которые займут одни из многочисленных мест, которыми располагает государство. Здесь молодые поколения воспитываются без уважения к авторитету и в то же время без приучения и самостоятельности. Она, в отличие от первого типа семьи, не делает их консервативными, не приучает к повиновению, но в то же время она не приучает их к личной ответственности за свой страх и риск.

В силу этого из лона такой семьи выходят индивиды неустойчивые, неосновательные, "чиновники" в настоящем значении этого слова. К тому же ведет и характер обучения таких лиц. Начиная с семьи, их учат не тому, что индивиду действительно нужно будет в его реальной жизни, а тому, что требуется однообразными государственными программами, рассчитанными на всех и ни на кого. Задача обучения здесь состоит не столько в том, чтобы снабдить индивида опытом и знаниями, необходимыми ему для успешной жизненной борьбы, сколько в том, чтобы "сдать экзамен" и "получить диплом". В этом основная цель. [...]

В итоге из лона семьи такого типа выходят формалисты, бюрократы, люди "формы" и "поверхностного псевдоопыта", с одной стороны, с другой - люди с неустойчивыми взглядами, не приученные ни к повиновению, ни к самостоятельному ответственному поведению.

Общество, состоящее из таких людей, представляет, во-первых, общество бюрократическое, с развитым и централизованным аппаратом государственной власти. Управляет политикой здесь не само общество, не общественное мнение, а государственно-чиновничий персонал. Самоуправление, в строгом смысле слова, в таких обществах носит весьма ограниченный характер.

Во-вторых, общественный строй и социальный уклад народов с таким типом семьи неустойчивы. Они подвержены политическим страстям. То они бросаются в крайний радикализм и революционность, то - в обратную крайность. Поэтому различного рода перевороты в таком обществе не очень редки.

Такой тип семьи имеет большинство европейских стран (Франция, Германия и др.), кроме стран англо-саксонских и скандинавских.

3. Третьим типом семьи является семья индивидуалистического типа.

Она приучает молодые поколения полагаться не на других, не на общину и не на государство, а только на самих себя, на свои знания, энергию и волю. Индивидуальной инициативе здесь дается полный простор. На первом плане - личность. Она организатор и творец всех общественных организаций, хозяин частной и публичной жизни. Здесь каждый человек при устройстве своей личной жизни рассчитывает не на семейно-родовую общину, давно развалившуюся, не на общину государственную, располагающую в таких странах, благодаря слабой централизации, небольшим числом мест, а лишь на самого себя и свою предприимчивость.

В частности: 1) родители здесь не смотрят на своих детей как на собственность и стараются возможно раньше приучить их к самостоятельной жизни, отделить от себя и предоставить им независимость; 2) с детьми здесь обращаются как с взрослыми: с ранних лет признают за ними все права, но в то же время требуют от них исполнения обязанностей; 3) при воспитании дети подготовляются жить не той жизнью, которой жили родители, а той, которой предстоит жить детям; 4) с ранних лет обращается внимание на развитие физических сил и физического труда молодого поколения; 5) детей с малых лет ставят в соприкосновение с действительностью и с малых лет приучают их к мысли, что они должны жить и существовать, полагаясь на самих себя; 6) учат детей прежде всего тем знаниям, которые им действительно понадобятся в их жизни, а не тем, которые предписаны однообразными государственными программами. Сообразно с этим дело воспитания и обучения здесь не монополизировано в руках государства, а находится в значительной степени в руках самого общества; [...] 7) отцы и дети здесь соперничают в знании хорошо проверенных фактов (отсюда характер англо-американских газет, столь же похожих на европейские, как день и ночь. В них нет длинных рассуждений, ни переливаний из пустого в порожнее, а только факты, факты и факты).

Из лона такой семьи выходят энергичные, инициативные, неутомимые и творческие личности.

Народ, имеющий такую организацию семьи,- народ непобедимый, завоеватель и победитель других народов.

У него - личность в общественной жизни торжествует над бюрократическим государством. Такой народ не управляется сверху последним, а самоуправляется. Свобода и права человека здесь наиболее широки

и наиболее прочны. Индивиды менее склонны нарушать чужие права, но не позволяют нарушать и свои. Государство в жизни такого народа играет второстепенную роль: не оно повелевает обществом, а наоборот - исполняет волю последнего. Централизация здесь менее развита, чем у народов с семьей другого типа. Бюрократизм также носит менее развитые формы. Власть всего более демократична по существу. [...]

Из сказанного, полагаю, становится ясным: 1. Огромное значение семьи в деле формирования личности. 2. Значительное влияние ее на общественный строй и исторические судьбы народа.

Отсюда дальнейший общепедагогический и социально-политический вывод: для того, чтобы человек был "настоящим" человеком, а народ имел хорошую общественную организацию, экономическое процветание, свободу, духовное развитие и силу, мало хороших наследственных свойств, мало благоприятных условий, нужно еще, чтобы семейный институт народа был хорошо организован и воспитывал бы "настоящих" людей. [...]

При реформе общества слишком большое внимание обращают на "формы правления" или "программы политических партий" и слишком малое на семью.

Из сказанного следует, что всякая социальная реформа, игнорирующая строй семьи, будет не очень прочной и продуктивной. Она скорее даст бумажные результаты и перемену формы, а не существо дела. Это должен помнить всякий педагог и всякий политик.

В предыдущем я охарактеризовал общее значение семьи как воспитательного института.

Этим, конечно, социальная роль семьи не исчерпывается. Она выполняла и выполняет еще ряд других социальных функций.

В продолжение многих веков семья была и продолжает быть основным институтом или, грубо говоря, фабрикой производства людей. Конечно, люди производятся и вне семьи, благодаря нелегальным половым связям, дающим в итоге так называемых "внебрачных детей". Но процент их по сравнению с детьми, произведенными в легальных половых связях, был ничтожным. Нет надобности говорить о всей важности этой социальной функции семьи, а в связи с ней и института брака. [...]

Рядом с этими функциями семья выполняла и выполняет еще кой-какие экономические функции. В прошлом, особенно в эпоху натурального хозяйства, семья была своего рода самодовлеющим экономическим центром, где своими силами старались производить все необходимое для существования семьи. Она была одним из основных "экономических фокусов", имевших свое хозяйство, свой план и свои многочисленные экономические функции.

Учет этих троякого рода функций семьи: 1) воспитательно-педагогической; 2) социально-физиологической, состоящей в производстве

людей; 3) и экономической делает еще более важным значение семейного института.

Вот почему плохое или хорошее устройство этой великой "лаборатории" неизбежно отражается на поведении людей и всей социальной жизни общества. Если семья не устроена надлежаще, по крайней мере, в двух первых отношениях, то едва ли возможно вполне здоровое и процветающее общество. [...]

Вторым основным социальным институтом, играющим, наряду с семьей, громадную роль в социальной переделке людей, является школа. Под ней, в отличие от узкого понимания этого термина, следует разуметь не только элементарную школу, но всю сеть воспитательно-образовательных учреждений данной страны. [...]

Основные функции школы в среде любого общества сводятся к трем. Во-первых, школа представляет механизм социального отбора людей; во-вторых, школа представляет аппарат распространения знаний и опыта в среде данного общества; в-третьих, аппарат торможения одних форм поведения и прививки других, необходимых для совместной социальной жизни. Иными словами, школа выполняет три функции: 1) селекционную, 2) образовательную, 3) воспитательную в узком значении этого слова.

Каждая из этих функций является чрезвычайно важной. Поэтому характер выполнения школой каждой из этих ролей весьма чувствительно проявляется во всей общественной жизни и организации.

Нижеследующее покажет это.

Начнем с характеристики селекционной роли школы. [...]

В самом деле, не школа ли служит тем первым "социальным решетом", которое определяет степень даровитости или бездарности, пригодности или непригодности различных учеников в том или ином отношении? Не на основании ли школьных успехов - в низшей, средней и высшей школе - создается "репутация" одаренности или неодаренности, пригодности или непригодности разных лиц? Что иное, как не "просеивающее решето", представляет собой вся система баллов и школьные экзамены? Хорошие баллы за успехи в учении и доброе поведение - один из основных видов социальной рекомендации данного лица. [...]

Знание - лучшее богатство. Оно - источник всех богатств. "Ищите прежде всего знания - остальное приложится". Такова вкратце объективная сила и роль знания.

Из очередной роли знания ясна вся важность просветительно-образовательной роли школы. Вся школьная система, взятая в целом, представляет основной аппарат распространения и углубления знаний. Опыт, накопленный веками, в течение многих поколений, она передает каждому поколению готовым и тем избавляет, как отдельное лицо, так и все поколение, от необходимости снова проходить длинный и мучительный путь, пройденный всем человечеством.

Отсюда же становится ясной огромная роль учителя или профессора в судьбах учеников и всего народа.

Здесь не место излагать педагогические приемы, с помощью которых школа может всего лучше выполнять эту образовательную функцию. Это дело педагогики в узком смысле.

С своей стороны я отмечу лишь три основных условия, а именно: школа должна давать подлинные знания и подлинный опыт, а не псевдознания и не псевдоопыт, в указанном выше значении этого слова. Во-вторых, школа должна давать те знания, которые данному человеку действительно понадобятся, а не набивать его ум и память множеством отрывочных дат и сведений, которые ему совершенно не пригодятся. Мир человеческого знания сейчас столь обширен, что охватить его одному человеку невозможно. Волей-неволей каждый человек поставлен в необходимость избирать какой-нибудь уголок этого мира. Естественным уголком для каждого из нас будет тот, который нас влечет, и тот, который нам нужен будет практически в нашей жизненной дороге.

В-третьих, школа должна не столько напичкивать учащихся сведениями, сколько развивать и правильно поставить их умственный аппарат, сделать его способным самостоятельно мыслить или научить его правильно мыслить (наблюдать, пользоваться научными методами и делать умозаключения). Если это условие достигнуто, то ученик при соприкосновении с любым материалом сумеет разобраться в нем. Если этого нет - не помогут никакие сведения, хотя бы они равнялись энциклопедическому словарю. [...]

Третья основная социальная функция школы - воспитательная в узком значении этого слова. Она заключается в том, чтобы делать из человека - *socius*'а, существо, приспособленное к общественной жизни, умеющее мирно уживаться и сосуществовать с себе подобными; не коверкая себя, быть в то же время полезным другим людям.

...Человек рождается на свет с самыми разнородными импульсами. В ряду их имеются не только социальные, но и антисоциальные инстинкты, не только альтруистские склонности, но и склонности злостного характера.

Предоставленный самому себе, не подвергнутый социальной переделке человек вряд ли был бы вполне приспособлен к общественной жизни, вряд ли мог бы сосуществовать мирно с сочеловеками. Чтобы это было возможно, необходимо перевоспитывать его в направлении усиления его социальных импульсов и ослабления, торможения и безвредной канализации инстинктов антисоциальных.

Рядом с этим сложность современной общественной жизни требует снабжения каждого человека не только знаниями, но и умениями претворять эти знания в жизнь, т.е. умениями действовать со знанием, осуществлять его в своем поведении и поступках. Одно голое знание, т.е. усвоение соответственных идей и теорий - мертвое знание. Живым оно становится

лишь тогда, когда человек не только знает, как нужно варить или строить мост, или пахать, или учить, или управлять, но и умеет действительно делать все это.

Школа как "мастерская воспитания и переделки людей" должна приучить человека к такому умению действовать, снабдить его соответственными навыками, приемами и привычками.

Все эти функции выполняются, как мы видели, семьей. Дело семьи продолжается школой. Она должна сделать человека существом социальным, усилить в нем импульс социально-благожелательного характера, привить на их почве множество других, затормозить, ослабить и канализировать импульсы антисоциальные, снабдить человека умением действовать со знанием в разных условиях его жизни, развить все его положительные стороны и ослабить отрицательные.

Такова вкратце воспитательная задача школы.

Из сказанного ясна вся социальная важность этой ее функции. [...]

Родители и учителя в своей совокупности влияют на ход истории своего народа не меньше, а больше, чем глава государства или глава церкви, а потому и ответственность первых за судьбы общества не меньшая, чем ответственность последних. Это следует помнить всякому народу, желающему жить и процветать.

Сорокин П.А. Популярные очерки социальной педагогики и политики // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы / Сост. и авт. вступ. ст. П.В.Алексеев. М.: Просвещение, 1993. С.38-56.

РАЗДЕЛ VII.
ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

КАКИЕ БЫВАЮТ СЕМЬИ

Мы говорим о детях из неблагополучных семей, т.е. о детях, о неблагополучных семьях, о том, что случается с ребенком, если он окажется в неблагополучной семье. А что такое неблагополучная семья?

Социологи выделяют разные типы семей. Вот некоторые из них: *гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная.* Встречаются семьи полные, но деструктивные, где нет согласия, где постоянные ссоры. Иногда семья внешне кажется крепкой, сплоченной, а копнешь глубже, посмотришь, какова она на самом деле, и видишь, что ее сплоченность лишь видимость. По существу же она *псевдосолидарная*, раздираемая противоречиями, в ней нет взаимного уважения друг к другу, все друг другу если не враги, то уж недоброжелатели и соперники наверняка. Так какая же семья благополучная, а какая нет?

Психологи и психиатры по-разному отвечают на этот вопрос. Ясно, что неблагополучная семья - это в первую очередь та, где имеются явные дефекты воспитания, хотя и это не единственный критерий выделения неблагополучной семьи.

Какие дефекты воспитания встречаются чаще всего?

Воспитание "по типу Золушки", или *явное* или *скрытое эмоциональное отторжение.* Ребенка не любят, ему это постоянно показывают, на сей счет у него нет никаких иллюзий. Ребенок реагирует на эту горькую истину по-разному: замыкается, уходит в мир фантазий и мечтаний о сказочном разрешении собственных проблем, пытается вызвать к себе жалость, угождает родителям, чтобы они его наконец-то полюбили, старается обратить на себя внимание (иногда хорошей учебой, порой хулиганством), ожесточается, мстит родителям за презрение к нему... Есть и другие способы реагирования - все не перечислишь. Педагоги это замечают, видят, что ребенок озлобился, что с ним что-то происходит. А как помочь школьнику? Поговорить с родителями, объяснить им плоды их сухого, недоброжелательного отношения к сыну или дочери? Кто же скажет это родителям? Ведь когда ребенок заболеет и попадает к детскому психиатру (на почве дурного к нему отношения), может быть уже поздно. А с помощью педагога можно исправить положение значительно раньше.

Еще один вид дурного воспитания - *гиперопека*, или, как ее ныне многие называют, *гиперпротекция.* Она бывает скрытая и явная (как и гипоопека, или гипопротекция). При гиперопеке очень часто с ребенка "сдува-

ют пылинки", содержат его в оранжерейных условиях, не дают ему проявить элементарную самостоятельность, не позволяют вести себя ответственно и решительно. Бабушки, дедушки, родители (а при нынешней частоте разводов и повторных браков у одного ребенка может оказаться по 2-3 матери и по столько же отцов) норовят внести свой вклад в изоляцию ребенка от прозы жизни.

Из таких школьников, лишенных бойцовских качеств, нередко вырастают капризные, привередливые, *инфантильные* мужчины и женщины, не способные отстаивать свои житейские принципы. Ученые называют таких людей *конформными*. Склонны такие люди к пьянству, социальной пассивности и другим никогда не украшающим формам поведения. Особенно заметно это у представителей мужского пола. Жалобы на то, что нынешние мужчины нередко оказываются вялыми, ленивыми, неприспособленными к жизни, не способными взять на себя ответственность, должны быть обращены к семье - именно в ней истоки этого социально-психологического уродства. Сейчас пора перейти от констатации явления к решительной борьбе с ним. А без педагогов тут не обойтись - на них вся надежда.

Гипоопека (гипопротекционизм) в наши дни встречаются, видимо, реже, чем прежде. Приводит она к безнадзорности, замедлению формирования социальных навыков, к хулиганству и безделию. Однако нельзя забывать, что к этим формам нарушенного поведения также часто приводит и гиперопека и иные виды дурного воспитания,- тут прямых пропорций между типом воспитания и видом нарушенного поведения нет. Да и виды воспитания тоже могут меняться: сегодня гиперопека, завтра гипоопека, послезавтра еще что-то.

В некоторых семьях детей воспитывают сурово и сухо, формируя в них повышенную моральную ответственность. Все хорошо в меру, а когда все чересчур - добра не жди. Некоторые из таких детей, хотя внешне и успевают в школе и не вызывают опасений в семье, потом страдают разными психическими расстройствами (в частности, навязчивостью).

Очень распространено противоречивое воспитание: одна бабушка говорит одно, другая другое, родители тоже каждый в свою сторону тянут, требуя от ребенка взаимоисключающих форм поведения. Что делать бедному школьнику? Неврозами и другими нарушениями психики нередко расплачивается он за несогласованность и противоречивость воспитания (да еще и в школе нередко ему внушают совсем не то, что дома). [...]

Итак, что такое неблагополучная семья? Односложно ответить невозможно. Все в мире относительно - и благополучие, и неблагополучие. Мы имеем в виду лишь *неблагополучие по отношению к ребенку*. Но ведь дети все разные: одни более выносливые, другие - нет, одни ранимые, на все реагирующие, все замечающие (особенно семейные неурядицы), а другим все трын-трава, ничем их не проймешь, всякий объективно существующий

раздор и развал семьи для них таковым не является. Стало быть, говорить о ребенке в неблагополучной семье - значит говорить о том:

1) какие бывают неблагополучные семьи;

2) какие бывают дети со своими психологическими и психопатологическими особенностями, подверженные чрезмерному реагированию на семейное неблагополучие;

3) как отражается семейное неблагополучие на ребенке, склонном к обостренному реагированию на всевозможные неблагоприятные факторы;

4) как больной ребенок может нарушить спокойствие семьи, вызывать у родителей раздражение, злость, нетерпеливость и т.д., т.е. превращать семью в неблагополучную, а последнее, в свою очередь, может еще более усугублять психическое состояние ребенка;

5) что должны - хотя бы в общих чертах - предпринимать педагоги, чтобы помочь ребенку,- ведь он-то не виноват, что живет в неблагополучных условиях.

Заранее, скажем, убедившись, что ребенок живет в тяжких условиях, педагог должен: 1) объяснить родителям, что из-за их конфликтов друг с другом страдает ребенок, что мальчик или девочка не должны быть разменной монетой в сложной игре взрослых, соперничающих, а не сотрудничающих друг с другом; 2) если не удастся образумить родителей, создающих своему ребенку психотравмирующую обстановку, способную изуродовать его душу, нужно как-то изолировать ребенка от подобных родителей: поместить его в интернат, в санаторий, посоветовать передать на время ребенка другим родственникам; вариантов тут много, и в каждом конкретном случае оптимальный из них будет сугубо индивидуален; 3) если у школьника уже появились психические аномалии на почве семейных раздоров, его следует проконсультировать у детского психиатра, приходящего в школу для профилактических осмотров. А тот потом сам решит, что лучше сделать.

Педагог обязан неустанно следить за социально-психологическим климатом в семье школьника, сохранять спокойствие, мужество и чувство собственного достоинства независимо от социального престижа родителей, их самомнения и давления на него.

И как бы хорошо в материальном отношении не жили многие школьники, какие бы высокие посты не занимали их родители, учителя никогда не должны пасовать перед ними, если им очевидно, что неблагополучие семьи породило неблагополучие школьника. [...]

ПОМОГИТЕ ДЕТЯМ

Неблагополучная для ребенка семья - это не синоним антисоциальной или асоциальной семьи. Существует великое множество семей, о которых ничего плохого с формальной точки зрения сказать нельзя, но тем не менее

для данного конкретного ребенка эта семья будет неблагополучной. Конечно, семья пьяницы или хулигана для любого ребенка будет неблагополучной, однако в большинстве случаев, которые мы обсуждаем, понятие неблагополучной семьи может возникать лишь в соотношении с конкретным ребенком, на кого это неблагополучие действует. Для одного ребенка семья может быть подходящей, а для другого эта же семья станет причиной тягостных душевных переживаний и даже психического заболевания. Разные бывают семьи, разные встречаются дети, так что только система отношений "семья - ребенок" имеет право рассматриваться как благополучная или неблагополучная.

Семья может быть неполной. Может быть полной, но с противоречивым воспитанием, или с воспитанием, подавляющим ребенка, или с оранжерейными условиями и т.д. Порой неполная семья более полезна для ребенка, чем неполноценная, хотя и полная (скажем, отец-пьяница, терроризирующий семью, потом, наконец-то, он уходит из семьи, семья вздыхает с облегчением, в ней воцаряется мир). Встречаются внешне хорошие отношения в семье, но родители, чрезмерно занятые своими производственными делами, мало внимания уделяют ребенку,- это тоже может приводить к дурным последствиям для ранимой души маленького человека.

А если ребенок родился от ненормальных родов, часто болел, если у него плохой характер из-за каких-то наследственных причин? Такой ребенок может слишком обостренно или как-то парадоксально воспринимать отношение к себе родителей (объективной обиды "на копейку", а реакция со стороны ребенка "на рубль").

И таких аспектов может быть очень много. На всех мы останавливаться не станем - коснемся лишь главных. Все дети разные, у каждого свой характер, свои привычки и особенности, у каждого своя нервная система. Поэтому к каждому педагог должен подобрать индивидуальный ключик, найти свой подход (это, понятно, касается и родителей). Особенно трудно подобрать ключик к подростку, ведь в этом возрасте все реакции обострены, никогда не знаешь, что вызовет у подростка бурную реакцию. Впрочем, бурные реакции возникают в ответ на все те неприятности, которые выводят из себя и взрослых. Нужно относиться к подростку так, как каждый взрослый хотел бы, чтобы относились к нему самому,- будем мы все, учителя, врачи, родители и близкие, именно таким образом вести себя по отношению к подросткам, считайте, что чрезмерных карикатурно заостренных реакций у подростков не появится. [...]

Дефекты воспитания - это и есть первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи. Ни материальные, ни бытовые, ни престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи,- только отношение к ребенку. Поэтому, когда мы рассказываем о тех психических расстройствах, в основе которых лежит неблагополучие семьи или которые усиливаются и уж во всяком случае не прекращаются

опять же из-за неблагополучия в семье, мы во всех этих случаях рассказываем о неправильном воспитании подрастающего поколения. [...]

ПРЕЖДЕ ВСЕГО РЕБЕНОК

Возникает вопрос: что же, душевные аномалии бывают лишь в неблагополучных семьях? Нет, разумеется. Бывают совершенно неблагополучные семьи, а дети в них здоровы. Бывают семьи, близкие к идеалу, а дети лечатся у психиатра. Все встречается в жизни, исключения лишь подчеркивают правила, но что бы ни встречалось в жизни, остается аксиомой одно: *неблагополучие в семье в той или иной степени практически всегда ведет к неблагополучию психического развития ребенка.* Не в смысле поглупения или каких-то иных нарушений, допустим, интеллекта, а в смысле дисгармонии созревания *эмоционально-волевой сферы*, т.е. преимущественно *характера человека. А каков характер, таковы и взаимоотношения человека с другими людьми, таково его* ***счастье***. [...]

Одним из самых мощных неблагоприятных факторов, разрушающих не только семью, но и душевное равновесие ребенка, является *пьянство родителей.* Оно может оказаться роковым для малыша не только в момент зачатия плода и во время беременности, но и на протяжении всей жизни ребенка.

Какой бы аспект проблемы отклонений от нормального психофизического развития ребенка мы ни затронули, почти всегда вынуждены говорить о тлетворном влиянии пьянства родителей. Из-за этого зловещего явления ребенок усваивает скверные примеры, из-за этого возникает вообще отсутствие всякого воспитания, из-за этого дети лишаются родителей, попадают в детские дома и т.д. Подавляющее большинство отрицательных примеров, которые мы приводим, так или иначе имеют своей причиной пьянство взрослых людей. [...]

Чтобы были благополучными дети, должны быть благополучными их родители. *Прежде чем исправлять своих детей, исправьте себя вы, родители.* [...]

Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра. М.: Просвещение, 1988. С.5-14.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ВОЛИ

Дом

Существенным средством для воспитания воли служит *организация общности.* Под этим разумеется как организация работы, так и правовая организация и организация образования. Прогресс в каждом из этих направлений является одновременно причиною и следствием прогресса во

всех направлениях. Но конечным решающим прогрессом является прогресс сознания. Даже экономический прогресс - это, в конечном счете, прогресс в господстве, при помощи человеческой воли и человеческого разума, над силами природы, включая сюда и силы природы, проявляющиеся в человеке; то же самое надо сказать о прогрессе общественной организации, этой второй техники, которая еще более непосредственно и осязательно подчинена власти человеческого понимания и волевой деятельности - вот, так сказать, единственная великая забота человечества. При этом центр тяжести человеческого образования лежит в воспитании воли, от которого в существенной и постоянной зависимости находится воспитание разума и даже фантазии и чувства. [...]

В воспитании человека, особенно же человеческой воли, в развитой общности естественно участвуют сообща три фактора: *дом, школа* и нечто третье, чему не удается найти правильного имени; ибо очевидно, что слишком неопределенно обозначают это третье, как *жизнь*, т.е. жизнь вне дома и школы. Ведь нельзя сказать, что жизнь, понимаемая в этом широком смысле, при всяких условиях воспитывает людей и даже правильно воспитывает. В столь общей "жизни" должно быть хотя бы нечто более определенное, что оказывает воспитательное влияние, подобно воспитательному влиянию дома и школы; вероятно, это нечто сходно с тем, что есть в доме и в школе. Но мы уже знаем, что, по существу, воспитывающей силой является *организованная общность*. Это можно сказать о доме и о школе; как дом, так и школа воспитывают в качестве форм организованной общности. Следовательно, только при том же условии будет оказывать воспитательное влияние и жизнь вне школы и дома. В первобытных, патриархальных формах общностной жизни это и обнаруживается непосредственно; несколько более скрыто это обстоятельство в сравнительно развитых, но еще не завершивших своего развития стадиях общественной жизни - например, в нынешней. Здесь явно еще отсутствуют прочные организации общностной жизни взрослых; старые организации распались или распадаются, а новые еще не приобрели прочной формы. Но, по крайней мере, оба других фактора - дом и школа - ясно стоят перед нами. [...]

Дом или "семья" - если этим словом мы назовем самую общность, для которой дом является материальной основой, как бы ее физическим органом,- подвергается большим изменениям; именно теперь в ней совершаются преобразования, благодаря которым затрудняется ясное и уверенное определение понятия семьи. Нет недостатка в людях, утверждающих, что семья принадлежит к тем организационным созданиям далекого прошлого, которые ныне стремительно распадаются - и распадаются именно у тех народов и в тех народных слоях, на долю которых все более и более выпадала или должна выпасть в близком будущем руководящая роль в культурном развитии. На упадок семьи смотрят, не выражая, собственно, определенного одобрения ему, как на неизбежное следствие экономического пе-

реворота, приведшего от мелкого производства к крупному производству, от ручной работы к машинной работе, от обмена с ближайшими соседями к мировому обмену, - и на упадок этот глядят, как бы сложа руки. Иные же мечтают о восстановлении такого состояния, которое, по большей части, уже миновало и продолжает исчезать, т.к. оно именно и было связано с преобразованием сельскохозяйственного и промышленного мелкого производства; или же люди хотят хотя бы уберечь от дальнейшего распада то, что еще сохранилось от такого состояния. В конце концов, это - состояние, подобное состоянию средневековому, которое хотели бы вернуть; состояние, для которого наряду и в связи с преобладанием мелкого производства характерно обособление хозяйствующего класса от управляющего, как и от третьего, которому вверена исключительно забота о духовных интересах,- от клира (который можно мыслить и как светскую организацию).

Допущение такого возвратного движения противоречит всему, что [...] нам известно о закономерностях социального развития. Однако первый взгляд представляется совершенно неутешительным. [...] Дом в качестве "клеточки" экономического организма может, разумеется, захиреть, если тенденция к обобщению временно преобладает над тенденцией к индивидуализированию, но [...] совсем погибнуть он не может - разве только при гибели всего организма. Не прогресс, а регресс хозяйства мы видим, когда работа совершенно утрачивает свой индивидуальный характер, т.е. когда работник благодаря данной организации работы сам принижается до степени машины или даже части машины. Совершенно несовместима такая механизация работы с другим требованием, которое тоже ставится законами социального развития, - с требованием, чтобы хозяйственно работающий человек принимал участие в деятельности, посвященной управлению, как и образованию. Но для восстановления индивидуализированной работы, в особенности же для духовного и правового освобождения раба машины требуется все более и более индивидуализированное воспитание и для работы, прежде всего для работы, следовательно - индивидуализированная, не казарменно-грубо и механически централизованная жизнь работника; а такою, конечно, может быть только домашняя жизнь, семейная жизнь, хотя, пожалуй, и в ином роде, чем доныне. Это - один из тех пунктов, в которых популярный социализм самым поразительным и самым вредным образом не понял сам себя; здесь он позволил себе руководиться не своими великими и надежными принципами, а данными мимолетного опыта, которые слишком легко могут вводить в заблуждение.

[...] Фихте [...] выставил [...] требование, чтобы воспитание детей с самого раннего возраста было исключительно общностным в организованных государством воспитательных домах. Быть может, при нынешнем состоянии и невозможно ничто иное, как только какой-нибудь суррогат вместо требуемой в действительности организации воспитания для детей младшего возраста. Такой суррогат, пожалуй, найден в виде фребелевского

детского сада. Фребель был одним из немногих последователей Песталоцци, который в его идеях понял кое-что с наиболее важной, в в сущности,- с социальной стороны, и совершившееся с тех пор развитие состояния рабочих классов дало его идее - правда, больше вне Германии, чем внутри ее - не малое фактическое значение. Во Франции и в Северной Америке можно уже ясно распознать основы национального устроения дела детских садов. В Германии наблюдается стремление - до сих пор мало увенчивающееся успехом - привлечь повсюду и в организованной форме к воспитанию маленьких детей, в особенности детей беднейших классов, деятельность женщин, и не только матерей. Если бы в этом видели окончательное разрешение вопроса, тогда надо было сказать, что здесь проглядели две важных вещи. Во-первых, воспитание в еще большей мере, чем теперь уже, было бы изъято из рук мужчины, освобождение от обязанности воспитывать, уже теперь столь соблазнительное, было бы слишком облегчено к равно великому вреду как для самого мужчины, так и для ребенка; ибо последний, как бы высоко мы ни ценили материнское воспитание, все же никогда не должен был бы быть лишен мужского руководства. Во-вторых, предполагается, что всегда и везде только на мужчине лежит обязанность добывать пропитание. Это уже теперь не так, и возвратного процесса развития нельзя также и в этом отношении ни предполагать в будущем, ни даже желать.

Наоборот, основную идею детского сада надо привести в точную связь и с требованием восстановления *домашней жизни самого ребенка* в такой форме, которая совместима с достигнутой уже и продолжающейся далее концентрацией хозяйства. Более, чем где бы то ни было, именно здесь помощь, которую надо оказывать ныне угнетенным классам,- это может быть только помощь для организации самопомощи. Ясный путь к задуманной цели заключается в том, чтобы под влиянием повышенной общности труда образовывались *союзы семей*, к благороднейшим задачам которых принадлежит совместная забота о воспитании детей. Таким образом была бы дана единственная возможная, на мой взгляд, гарантия того, что большая свобода от принуждения к труду (благодаря законодательному ограничению рабочего времени при обеспечении, вместе с тем, достаточной заработной платы), которой надо требовать прежде всего в интересах воспитания, что эта большая свобода, действительно, пойдет на пользу воспитанию; а этого не могло бы быть ни в семье, которая мыслится как нечто резко обособленное, ни - тем более - в том случае, если бы обязанность воспитывать всецело сваливалась на других. Этим путем возникало бы нечто похожее на фребелевский детский сад; но это была бы несравненно более органическая форма домашнего воспитания, это было бы лишь расширенное, освобожденное от индивидуалистической изолированности семейное воспитание. Детский сад в той форме, в какой он теперь возможен, неизбежно стоит ниже этого образца, но его не трудно было бы

перевести в новую форму, если бы привести его в связь со всеми учреждениями, которые, будучи созданы для улучшения условий жизни рабочих (насколько возможно, путем самопомощи), должны быть тем или иным способом планомерно соединены друг с другом, и если бы постепенно все больше привлекать самих рабочих и их жен - в меру освобождения их от гнета работы - к воспитательной деятельности в детских садах, которые должны существовать при союзах семей рабочих.

Другого пути я не вижу, но был бы благодарен, если бы кто-нибудь показал его. Быть может, люди более серьезно старались бы столковаться, если бы сперва вполне почувствовали всю тяжесть вопроса; если бы отдавали себе отчет в том, что означают для воспитания человека именно первые годы. Теоретическая педагогика еще до сих пор с непостижимым легкомыслием проходит мимо этого вопроса. Она говорит по большей части так, как-будто настоящее воспитание начинается лишь с наступлением школьного возраста, как будто все, что предшествует, является лишь маловажною, подготовительной работой - игрою для того дела, за которое лишь школа серьезно берется своей искусною рукою. А между тем уже Песталоцци глубоко сознавал, что это совсем не так. Не будет преувеличением, если мы скажем, что, подобно росту растительного и животного организма, и духовный рост человека в самом раннем возрасте является наиболее могучим и наиболее богатым формами, а творческая сила - наиболее деятельною. Ребенок, и при том [...] всякий ребенок, выполняет в течение первых лет жизни, часто при самых тяжелых условиях, такую духовную работу, с которой не может даже идти в сравнение ничто из того, что выполняется позднее средне одаренным человеком.

Первым делом является построение всего этого мира наших восприятий, который стоит постоянно готовым перед глазами взрослого человека, но который должен быть лишь создан ребенком буквально из ничего. Ибо в начальном пункте своего развития ребенок, на самом деле, не способен фиксировать хотя бы одну точку, проследить одну линию,- не говоря уже о том, что для него не существует того непостижимого обилия форм, которые мы принимаем, просто как нечто данное.

Дальнейшим чудесным созданием является создание речи; это как бы некоторый второй мир - отражение первого, где первый как бы копируется в звуках речи - этом материале второго мира. И здесь также исходным пунктом для дитяти служит абсолютное ничто. Ребенок должен не только научиться улавливать и сам образовывать сочетания звуков,- что относится, с одной стороны, к развитию восприятия, с другой - к развитию произвольных движений, и что уже включает в себя значительную долю образования воли. Самым важным является собственно понимание того, что должно быть выражено словом. Часто случается, что вещь, которая имеется в виду, еще совсем не существует для ребенка, и ему приходится усвоить самое представление, когда он начинает понимать смысл данного сло-

ва. Но что слово вообще что-то выражает, т.е. должно что-то давать понять,- даже это ребенку надо сперва угадать. Если попытаться уяснить себе с психологической точки зрения, что для всего этого требуется, то придется признать здесь, в сущности, изумительно организованную работу, с которой не может даже сравниваться работа, выполняемая нами при изучении чужого языка, хотя бы это изучение совершалось без помощи книги или учителя, только путем общения с людьми, говорящими на этом языке.

Но подобным же образом обстоит дело со всеми духовными приобретениями ребенка. Ведь он в то же время доходит до таких больших вещей, как сознательное и направляемое волею пользование своими членами, как человеческая походка и искусность рук, человеческое поведение и человеческие манеры, а сверх того - понимание и собственное самосознательное участие во всех тех задушевных отношениях, в которые он со своей маленькой душою так скоро уже вступает горячо и энергично - поистине с такой правдивостью, силою и чистотою, какая редко встречается у взрослого человека.

Нет нужды подробнее говорить о том, что каждая из этих деятельностей беспрерывно требует участия как воли, так и рассудка, и, следовательно, способствует их развитию. Достаточно также просто указать, что это развитие, в какой бы мере оно ни было делом "природы", всецело зависит от общности со взрослыми и одновременно подрастающими (братьями, сестрами, товарищами), что оно вполне обусловлено характером и глубиною этой общности, образом мысли окружающих людей и их обращением с ребенком; следовательно, эта сторона подлежала бы педагогическому рассмотрению даже в том случае, если бы какой-нибудь чудак пожелал исключить отсюда все то, что является делом "природы", т.е. самодеятельного развития, а не развития, на которое (намеренно или ненамеренно) влияют другие люди.

Но прежде всего сюда относится одно соображение, которое в решающей форме открылось глубокому взгляду Песталоцци. Всецело проникнувшись знанием детского развития, он - можно, конечно, сказать, впервые - задался целью серьезно проследить законы этого развития. Так как со своим анализом он приступил прежде всего к вопросу об умственном образовании, он нашел свои известные три "элементарных пункта": число, форму - т.е. телесную форму чувственных предметов, которая строится из точки, через линию и плоскость доходя до пространственной фигуры - и речь. Он нашел далее, что все это связано преимущественно с комбинированным упражнением чувств и руки. Здесь примешалось социологическое соображение о том, что все блага живущего в обществе человека создаются и неизбежно должны создаваться работою - в конце концов, простейшей работою, ручным трудом. Таким образом *трудовое обучение*, образование при помощи работы, имеющее своей целью работу, сделалось для Песталоцци настоящей основой человеческого образования вообще.

Он видел здесь источник не только почти всего умственного образования; он сознал также, что принуждение к правдивости, воспитание чистого предметного чувства, даваемого работой, словом - те требования, которые работа предъявляет к воле, в особенности же общность работы, всего чаще проявляющаяся в домашней жизни,- что все это служит наиболее существенной основой воспитания воли. В этом, собственно, содержится вся его теория образования воли; и к этому же приводят, в конце концов, его глубоко истинные наблюдения над религиозным воспитанием. Теперь мы стоим на такой высоте, что можем по достоинству оценить содержание этих мыслей.

Фребель затем также поставил в центре самого раннего воспитания детей, более систематично разработав его, упражнение рук в связи с упражнением мускулов вообще и с упражнением чувств. Если Песталоцци под влиянием случайных внешних условий своей первой педагогической деятельности принял на практике за отправной пункт принудительную промышленную работу, воспитывающая сила которой чрезвычайно скудна и односторонняя, то Фребель заменил ее свободной деятельностью - игрою, которая, будучи игрою, все же планомерна, которая пробуждает по возможности все дремлющие в ребенке силы и, следовательно, упражняет; при этой деятельности совершенно иначе могут вступать в действие нравственный и эстетический факторы, а в то же время не наносится ущерба подготовке к будущей полезной работе.

Если представить себе воспитание детей в такой форме, какую оно должно было бы принять согласно всем этим переплетающимся между собой соображениям, тогда можно сказать, что заниматься воспитанием - это не слишком низкое или пустое дело и для зрелого мужчины, уже в виду безграничного изучения, для которого здесь дается материал, и в виду неисчерпаемых побуждений к самостоятельному изобретению; в то же время для тяжело работающего человека это было бы драгоценнейшим отдыхом. Нет дружбы и товарищества столь сладких и чистых, какие может давать неиспорченный ребенок, и какие он с наибольшей преданностью готов давать именно зрелому мужчине. Только мы обыкновенно далеко недостаточно зрелы для этого. Я рискнул бы сказать, что зрелость образования взрослого человека измеряется тем, в какой мере он понимает детей, как велико живущее в нем уважение к детям. [...]

Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. Спб., 1911. С.201-210.

ЧТО ТАКОЕ "ВОСПИТАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ"

К истории вопроса

Корни проблемы, к которой мы обращаемся, уходят глубоко в историю человечества. Во все века молодые родители испытывали потребность получать поддержку в воспитании своих детей.

В прежние времена, когда люди жили большими семьями, необходимые знания и навыки семейной жизни передавались от поколения к поколению - естественно и буднично. В современном индустриальном обществе, когда связь между поколениями уже нарушена, передача необходимых знаний о формировании семьи и воспитании детей становится одной из важных забот общества.

Ведь чем глубже разрыв между поколениями, тем более ощутима потребность родителей получать квалифицированную помощь в воспитании своих детей. Сначала эта помощь была спонтанной и непостоянной. И только в XX веке уровень развития общества позволил организовать помощь профессионально. По мере развития массовой информации в нее включились литература, радио, телевидение. В настоящее время все яснее становится необходимость участия в воспитании родителей профессионально подготовленных специалистов.

Мысль о том, что родителей надо учить воспитывать своих детей, осознавалась еще в глубокой древности. Пример тому - поучения св. Иеронима. В более позднее время М.Лютер, Я.А.Коменский, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.Фребель и другие исследователи постоянно говорили о том, как много в воспитании детей зависит от родителей. [...]

И в настоящее время многие ученые считают воспитание родителей важнейшим условием решения социальных проблем. Политики, наоборот, не очень верят в эффективность такой работы, отмечая, что ученые пока так и не смогли доказать наличие прямого влияния воспитания родителей на уменьшение или непосредственную профилактику социальных проблем.

Однако исследования показывают, что родители, воспитывая детей, все больше нуждаются в помощи специалистов. Консультации и инструкции нужны не только родителям детей неблагополучных групп или групп риска. Они необходимы и благополучным семьям - растущие потребности общества предъявляют семье все новые требования.[...]

Термин "воспитание родителей" и сфера его употребления

Понятие "воспитание родителей", как и многие другие обществоведческие и психологические понятия, теоретически еще не обозначено достаточно четко, поэтому трудно дать ему исчерпывающее и точное оп-

ределение. С исследовательской точки зрения важно обратить внимание на содержание этого понятия и сопоставить его с некоторыми другими, близкими по значению. Анализируя само понятие, легче определить и область его практического применения.

В большинстве определений термина "воспитание родителей", которые встречаются в литературе на эту тему, есть указание на *назначение* и *цели* воспитания родителей. Различаются же эти определения в той части, которая указывает на характер организации и широту целей этой работы. Таким образом, можно выделить две группы определений: одни дают более широкое толкование термина "воспитание родителей", другие - более узкое.

М.Фин, например, в своем руководстве по воспитанию родителей определяет понятие "воспитание родителей" как систематическую и содержательную программу, целью которой является распространение информации, знаний и навыков в разных аспектах деятельности родителей. Примерно так же трактуют это понятие Дж.Лэм и У.Лэм, которые пишут, что воспитание родителей - это формальная попытка повысить сознательность родителей и дать им навыки воспитания. Под оба эти определения не подходят спонтанное, неформальное консультирование или инструктаж родителей, которые играют тем не менее важную роль в воспитании детей.

Р.Якку-Сихвонен, определяя воспитание родителей как такое воспитание опекунов, целью которого является развитие у родителей черт воспитателей, отмечает, что в общественной практике это воспитание может проявляться в разных вариантах и быть спонтанным или организованным в соответствующие социальные институты. Как и предыдущие, это определение ограничивает основную цель деятельности в этом направлении *помощью родителям в выполнении ими функций воспитателей*: М.Фин, Дж.Лэм и У.Лэм используют термин "parenting", а Р.Якку-Сихвонен пишет о чертах воспитателей и родителей.

В другой связи Якку-Сихвонен выделяет две основные задачи воспитания родителей: это накопление педагогических знаний, необходимых родителям для воспитания детей, и самовоспитание (саморазвитие) родителей. Первая задача связана с приобретением *знаний по различным вопросам воспитания детей. Самовоспитание (саморазвитие) же, если его вообще можно отделить от самообразования, означает рост самосознания* и выяснение собственной *шкалы ценностей*. В практической жизни эти две области очень трудно отделить друг от друга - так тесно они переплетены.

Самовоспитание родителей в этом контексте означает такое развитие своей личности, которое содействует благополучию детей и всей семьи. Воспитание родителей - постоянный процесс саморазвития взрослых, основанный на сознательном их стремлении к самосовершенствованию своей личности. И это развитие не только одной личности, это совместное совершенствование всех членов семьи.

В основе теоретических исследований этой проблемы лежит идея *формирования и изменения поведения ребенка*. С.У.Бижу считает, что если целью является изменение поведения ребенка, то надо изменить и поведение влияющих на него людей (родителей). Б.Л.Хопкинс также считает, что воспитание родителей пытается прежде всего изменить поведение человека (родителя) таким образом, чтобы оно отразилось на изменении поведения другого человека (ребенка). Дж.Холл пишет, что целью воспитания родителей является обеспечение родителей такими методами работы по физическому, интеллектуальному и эмоциональному развитию ребенка, которых хватило бы на весь период развития ребенка от зачатия до взрослого состояния.

В широком смысле термин "воспитание родителей" можно трактовать как "семейное воспитание". В этом случае в него, кроме вопросов, связанных с воспитанием детей, включаются и другие необходимые для семейной жизни знания и навыки, например: знание законодательства о браке и семье, овладение навыками ведения домашнего хозяйства и медицинского обслуживания. Такое понимание воспитания родителей охватывает все сферы традиционного семейного воспитания, которые можно разделить по следующим признакам: половое воспитание, медицинское воспитание, соблюдение национальных традиций семейной жизни, обязанностей по ведению домашнего хозяйства, воспитание отношений между людьми, "воспитание воспитателей", совершенствование шкалы ценностей и образа жизни. Семейное воспитание включает в себя, естественно, знания и навыки, связанные с функциями родителей в воспитании детей.

Сводная таблица показывает, как отличаются друг от друга широкое и узкое понимание термина "воспитание родителей".

Определение термина "воспитание родителей" в широком и узком его значении

Цель воспитания родителей	
В узком значении	В широком значении
Формальное сообщение родителям знаний, необходимых для воспитания детей (обычно в форме какой-то программы)	Организация систематического обучения родителей воспитанию детей и навыкам жизни в семье, способствующим улучшению жизни всех членов семьи. Сочетание спонтанных, неформальных и организованных официальных консультаций, инструктажей по воспитанию детей. Участие в них в равной степени родственников и друзей, а также профессионалов, работающих в соответствующих детских учреждениях. Официальная или неофициальная передача родителям знаний о воспитании детей с целью обогащения и укрепления семейного образа жизни, развития семьи (педагогическая помощь родителям, оказанная устно или письменно)

[...] Проанализировав содержание понятия "воспитание родителей", можно сделать вывод, что широкое его определение более удачно, чем узкое, так как оно учитывает, что развитие ребенка и влияние на это развитие тесно связаны с благополучием, внутренней атмосферой, взаимоотношениями и образом жизни семьи, а не только с определенными методами воспитания детей и формирования их поведения. Широкое понимание термина "воспитание родителей" включает все сферы семейной жизни. Его содержание точно соответствует английскому "family life education": в понятие "воспитание родителей" входят вопросы влияния семьи на формирование личности ребенка и его развитие в целом, а также вопросы отношения семьи к обществу и культуре.

Таким образом, воспитание родителей - это попытка помочь современной семье в выполнении ею функций воспитания. В конечном итоге речь идет о праве ребенка на таких родителей, которые способны обеспечить ему возможность всестороннего развития и благополучия. В таком виде воспитание родителей составляет часть социальной политики современного общества. [...]

ЦЕЛИ И ЗНАЧЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Основные задачи

Говоря о воспитании родителей, необходимо иметь в виду, что речь идет прежде всего о благополучии, здоровье и счастье всей семьи, о дальнейшем развитии взаимоотношений между членами семьи, основанных на их стремлении к общению между собой. Эти цели достигаются путем передачи родителям знаний о воспитании детей и о развитии семьи в целом. По мнению некоторых ученых, новая информация порождает изменения в сознании родителей, что в свою очередь ведет к изменению их поведения, а также образа жизни всей семьи и таким образом влияет на поведение и развитие детей (В.Бьерл, М.Каплан). Новое сознание - это углубление воспитательных функций и знаний о себе, своих детях (или ребенке), о муже (жене) и семье, о сотрудничестве с другими людьми, имеющими отношение к воспитанию детей,- учителями, воспитателями, руководителями кружков и т.д., знаний о тех условиях, в которых живет семья и воспитываются дети.

Все задачи, связанные с решением этой проблемы, можно условно разделить на четыре группы. Воспитание родителей может быть направлено: 1) на самих родителей; 2) на развитие и благополучие детей; 3) на семью; 4) на общественную деятельность. Поскольку задачи, касающиеся непосредственно родителей (1), в практической жизни очень трудно отделить от задач, имеющих отношение к развитию всей семьи (3), то в данной работе они объединены и рассматриваются вместе.

Воспитание родителей как часть социальной политики

Уже неоднократно отмечалось, что воспитание, а точнее процесс социализации, начинается не в школе и даже не в дошкольном учреждении, а в семье, с первых месяцев жизни ребенка. Ошибки и просчеты воспитания в самом раннем возрасте могут оказаться невосполнимыми и проявиться позднее в асоциальном поведении ребенка, в трудностях его адаптации, различных отклонениях в развитии личности. Поэтому в обществе нет такого института, который мог бы заменить семью в ее функции первоначальной социализации.

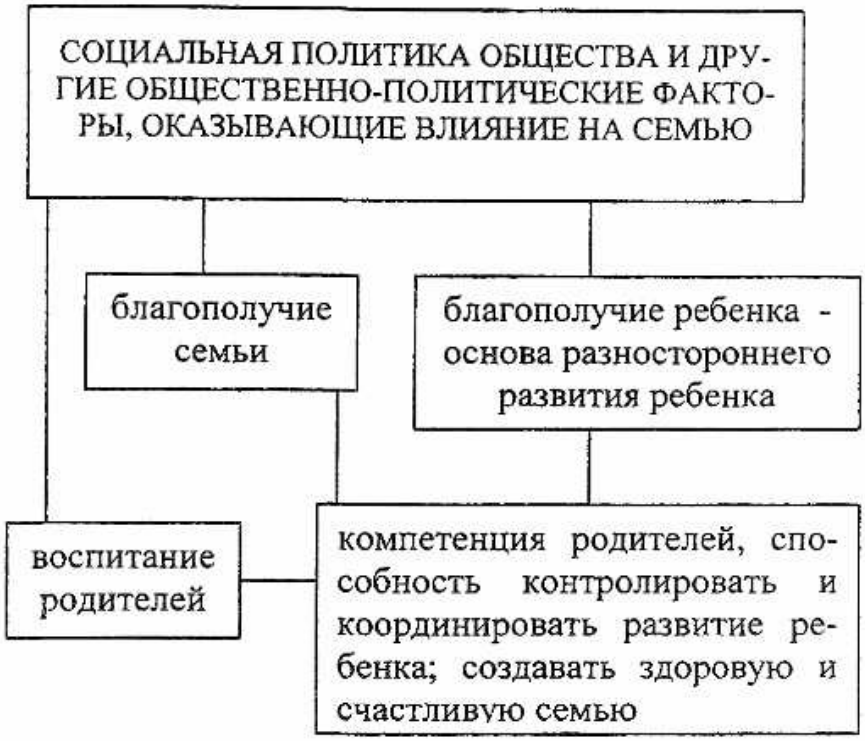
Многие социальные проблемы общества, например преступность, алкоголизм, наркомания, психические расстройства, вырастают из проблем семьи. Воспитание родителей можно рассматривать как стремление общества защитить себя, избежать появления таких проблем. Так, в финском законодательстве подчеркивается обязанность опекуна ребенка обеспечить его разностороннее развитие, благополучие, а также и право опекуна на помощь общества в воспитании ребенка. В этом смысле воспитание родителей может рассматриваться как часть социальной политики по отношению к семье. Его профилактическая функция - предотвращение неразрешимых социальных проблем.

С точки зрения социальной политики целью воспитания родителей является обеспечение благополучия как родителей, так и детей. Другими словами, целью является изменение качества жизни семьи, создание такого образа жизни, который удовлетворил бы высокие потребности всех ее членов, который помог бы каждой семье стать счастливой.

Само благополучие - как понятие и как явление - включает в себя целый комплекс различных проблем. Обычно под этим словом подразумевают возможность для человека удовлетворить свои основные потребности, однако определить его отношение к таким понятиям, как уровень жизни, качество жизни, образ жизни, здоровье и счастье, чрезвычайно трудно. Благополучие - не состояние дел, а скорее динамический процесс будничной жизни, который люди создают своей определенной деятельностью. [...]

Благополучие семьи - понятие относительное. Забота о ребенке, например, часто требует от родителей самопожертвования, отказа от удовлетворения своих потребностей (или переноса его на более отдаленное будущее), ограничения интересов и др. В целом благополучие семьи означает уравновешенное соотношение удовлетворения потребностей ее отдельных членов. Роль воспитания родителей в обеспечении благополучия семьи и развития ребенка показана на схеме.

Воспитание родителей как часть социальной политики, направленной на укрепление благополучия семьи



В своем стремлении к развитию взаимоотношений между отдельными членами семьи и созданию условий для семейной жизни, удовлетворения потребности людей в самовыражении, воспитание родителей направлено именно на повышение качества жизни и улучшение образа жизни. При этом благополучие детей и их счастье во многом зависят от педагогической компетенции их родителей, уровень которой и пытается поднять воспитание родителей. [...]

Что же такое "педагогическая компетенция родителей" с точки зрения благополучия семьи? В первую очередь это способность понять потребности детей и создать возможности удовлетворить их, сделать ребенка счастливым, умение видеть какие-то вещи с точки зрения перспективы развития ребенка уже в тех материальных условиях, в которых семья живет в данный момент. Воспитание родителей само по себе не создает дополнительных материальных возможностей, но помогает родителям направить имеющиеся ресурсы на то, что в наибольшей степени будет содействовать благополучию семьи и целенаправленному развитию ребенка.

Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы. М.: Просвещение, 1993. С.7-25.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста заполнена специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью - игрой, учением, трудом. На каждом возрастном этапе существует также определенная система прав, которыми пользуется ребенок, и обязанностей, которые он должен выполнять.

Характер занимаемого ребенком положения определяется, с одной стороны, объективными нуждами общества, с другой - существующими в данном обществе представлениями о возрастных возможностях ребенка и о том, каким он должен быть. Эти представления складываются стихийно, на основе длительного исторического опыта, и в основных чертах они сходны между собой и соответствуют действительному ходу детского развития.

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение и тем самым попадает в систему объективных условностей, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие.

Таким образом, социальная ситуация развития - это особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для каждого возрастного этапа. [...]

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте; Этапы формирования личности в онтогенезе // Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. С.7-8.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней. Если социальная среда, в которую входит личность, относительно *стабильная*, то развитие личности в ней подчинено внутренним психологическим закономерностям. В этом случае индивид закономерно проходит три фазы своего становления в ней как личности.

Первая фаза становления личности ребенка предполагает усвоение действующих в социальной общности, в которую он входит, норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности (адаптации). Субъект, входя в новую социальную общность, не может осуществить свою потребность проявить себя как личность раньше, чем он освоит действующие в группе нормы (нравственные, учебные и др.) и овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость "быть таким, как все". Это достигается за счет той или иной субъективно переживаемой утраты своих индивидуальных черт. В некоторых случаях объективно индивид может выступать как личность для всех членов группы, но сам он может это и не осознавать.

Вторая фаза (индивидуализация) порождается обостряющимися противоречиями между достигнутым результатом адаптации - тем, что он стал "таким, как все" в группе, и неудовлетворяемой при этом потребностью индивида в максимальной индивидуализации. Индивид начинает искать способы и средства для выражения своей индивидуальности, для трансляции ее в группе.

Третья фаза состоит в том, что происходит интеграция личности в группе: личность сохраняет лишь те индивидуальные черты, которые отвечают необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности осуществить значимый "вклад" в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои групповые нормы, восприняв у этой личности те черты, которые признаются группой как ценностно значимые для ее развития. Так происходит взаимная трансформация личности и группы.

Каждая из трех фаз выступает как момент становления личности в ее важнейших проявлениях и качествах. Если индивиду не удается преодолеть трудности адаптации, то у него могут складываться качества конформности, безынициативности, могут псявиться робость, неуверенность в себе, что приводит к серьезной личностной деформации. Если он преодолел фазу адаптации и начинает во второй фазе предъявлять группе такие свои индивидуальные отличия, которые группа отвергает как не соответствующие ее потребностям, то это может привести к развитию у него негативизма, агрессивности, подозрительности, неадекватной завышенной самооценки. Если же индивид успешно проходит фазу интеграции в высокоразвитой просоциальной груп-

пе, то у него формируется развитое коллективистическое самоопределение. Если группа, в которую входит индивид, асоциальная, то у него могут развиться соответствующие асоциальные черты. [...]

Процесс развития личности еще более усложняется в связи с тем, что социальная среда в действительности не является стабильной и индивид на своем жизненном пути оказывается последовательно и параллельно включен в общности, различающиеся по своим социально-психологическим характеристикам. Принятый в одной референтной группе, он оказывается отвергнутым в другой и т.д. Кроме того, сами референтные для него группы находятся обычно в процессе развития, к которому он может приспособиться только при условии собственного активного участия в нем. [...]

Социальное развитие личности в онтогенезе происходит по двум взаимосвязанным линиям: *социализации* (овладение общественным опытом, его присвоение), и *индивидуализации* (приобретение самостоятельности, относительной автономности). Но личностью ребенок становится в результате осуществления *самоуправления*, когда он начинает организовывать свою собственную жизнь и определять в той или иной мере свое собственное развитие. На первых порах он осуществляет это с помощью взрослых, а затем самостоятельно. [...]

К 3 годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром. С этого узлового рубежа начинается новый уровень социального развития, когда не только общество определяет отношения с ребенком, но и он, вычленив свое "Я", начинает все более активно вступать в отношения с другими людьми, обществом. К 6 годам у ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смысл деятельности. [...]

У 6-9-летнего ребенка происходит появление теоретического отношения к действительности, произвольности психических процессов, внутреннего плана действий. Между 9 и 10 годами начинается третий уровень социального развития, когда ребенок не только осознает себя субъектом, но испытывает потребность реализовать себя как субъекта, вступить в широкий круг общественных отношений. От 9 к 10 годам возрастает количество детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга, и уменьшается количество детей, которым интересно, нравится учиться.

В 15 лет вычленяется новый промежуточный рубеж социального развития ("я в обществе"). Если в первом полугодии 14-летнего подростка больше всего интересует самооценка и принятие его другими, то уже у 15-летнего основное место занимают вопросы развития способностей, выработки умений, интеллектуального развития. Если в 14 лет только для примерно пятой части подростков актуально стремление представить свое будущее, то в 15 лет в первом полугодии таких подростков уже более половины, а во втором полугодии это стремление проявляется уже у четырех подростков из пяти.

От 15 до 17 лет идет развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии собственного жизненного пути, стремления к реализации себя.

Наиболее крупными ступенями социального развития личности от рождения до зрелости являются фазы ее становления: на первой (от 0 до 10 лет) - собственно детства - происходит становление личности на уровне еще неразвитого самосознания; на второй (от 10 до 17 лет) - фазе подростничества - происходит активное формирование самосознания, социальной позиции ответственного субъекта.

Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии; Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. С.11-16.

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И СРЕДОВАЯ АДАПТАЦИЯ

Социально-педагогический подход к воспитанию человека вообще и несовершеннолетнего в частности предполагает исследование ситуаций общественных отношений, в которых происходит становление личности; мотивация поведения отдельного человека в межличностном взаимодействии; психологических механизмов переживаний, побуждающих человека действовать социально приемлемым образом.

В оптимальном варианте они должны сочетаться гармонично, на деле же такой гармонии достичь отнюдь не просто, и обычный воспитательный процесс может лишь стремиться к этому, преодолевая постоянно возникающие противоречия.

Природу социальной ситуации развития в воспитании несовершеннолетнего, ее роль в становлении личности Л.С.Выготский определял следующим образом: "Ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживаниям ребенка". [...]

Понятие "средовая адаптация" нуждается в предварительном обсуждении, так как представители разных наук о человеке, не оспаривая его основное значение, все-таки склонны вкладывать в него различное содержание. Получив обоснование в 30-е годы нашего столетия, термин адаптация вошел в язык науки как частный случай гомеостазиса - обобщенной категории, характеризующей равновесное состояние динамично организованных систем. Приоритет в его разработке принадлежит биологам, благо-

даря чему довольно длительное время он обозначал лишь приспособляемость организма к условиям внешней среды. [...] В последние годы в смежных с педагогикой областях медицинской и юридической психологии состояние адаптации стало пониматься ближе к социальному статусу человека как готовность к выполнению различных социальных ролей, устойчивость социальных связей. Перечень аналогичных по содержанию определений можно было бы продолжить, но поскольку цель нашей работы не науковедческая, мы считаем достаточным указать на их совпадение в главном - в понимании адаптации как внутреннего состояния личности с "неосознанным формированием навыков и обычаев общественного существования".

Педагогические психологи используют понятие "средовая адаптация" несколько в ином плане, предпочитая переносить акцент на феномены, возникающие во взаимодействии личности со средой. В частности, признаками дезадаптации называются "отклонения в учебной деятельности", "нарушения дисциплины", "конфликты с одноклассниками" и т.п. Обобщенно говоря, "расстройства объективного статуса в школе и семье, затрудняющие учебно-воспитательный процесс".

Это не противоречит общей концепции средовой адаптации, так как в качестве динамичной системы, равновесное состояние которой педагогу необходимо поддерживать, можно рассматривать не ученика, а коллектив, в который он включен. В таком случае проявлением средовой дезадаптации действительно следует считать не огорчения, разочарования, фрустрации и психологически защитные мотивы поведения, а сами по себе эксцессы и инциденты, которые ими порождаются. Однако, если за признак гомеостазиса взять стабильность взаимодействия членов коллектива и эффективность их сотрудничества, мы из области психологии должны будем сместиться в теорию управления социальными процессами. На деле этого не происходит, и авторы, на мнение которых мы ссылались выше, сделав заявление о дезадаптации как неправильном поведении, далее анализируют исключительно состояние учащегося, связанное с неблагоприятной обстановкой воспитания. И это вполне естественно, так как социальные позиции и нравственные ориентации коллектива должны быть приемлемыми для личности, иначе адаптация к нему может стать инструментом духовного подавления.

Опасно недооценивать соблазн свести проблематику социальной педагогики к организации пресловутого "объективного статуса несовершеннолетнего в школе и семье", а проблему дезадаптации к непослушанию и плохому прилежанию. Ему постоянно поддаются не только учителя в своем стремлении "уберечь коллектив от возмутителей спокойствия", но и теоретики от воспитания. "Один из симптомов школьной дезадаптации - снижение успеваемости", "отказ от посещения школы - одна из форм патологии поведения детей и подростков" - с такими формулировками приходится сталкиваться в наисовременнейшей педагогической литературе.

Мы считаем своим долгом ориентировать читателя на понимание "адаптивного" как внутренней готовности учащегося принять обстоятельства воспитания, и впредь будем исходить из положения, что "неадаптивно" то, что противоречит гармоничному развитию его личности, препятствует удовлетворению естественных социальных потребностей и требует отвлечения психической энергии развития на защиту своего "я". Факторами дезадаптации выступают вытеснение ребенка из ситуации личностного развития и пренебрежение его стремлением к самоутверждению общественно приветствуемым способом. Следствием дезадаптации является психологическая изоляция в сфере общения с утратой чувства принадлежности к присущей ей культуре и переходом на микросредовые ценности и установки.

Средовая адаптация в дошкольный период. [...] Для социального развития бывает вполне достаточно общения в семье. Недаром общая тенденция социальной политики ориентирована на увеличение продолжительности декретного отпуска, практически охватывающего почти весь досадиковый период. Матери должны обучить детей навыкам, гарантирующим успешную адаптацию в детском саду: каждому ребенку надлежит иметь игровой опыт, уметь владеть речью, придерживаться гигиенических правил.

"На первом году жизни потребность общения со сверстниками еще не сформировалась. Взаимодействие ровесников побуждается потребностями в общении со взрослыми, в активном функционировании и новых впечатлениях". Причем в первое полугодие жизни ощущение психологической гармоничности существования базируется на физических контактах с матерью и внеречевых (эмпатийных) отношениях. От 7 до 18 месяцев развитие реализуется в пространственно-овеществленной среде. С 18 месяцев на первый план выдвигается способность к речевому общению, а основу психической адаптивности составляют все-таки эмпатийные по своему содержанию переживания.

Воспитание ребенка в условиях, препятствующих удовлетворению этой потребности, вызывает состояние психической депрессии, неизбежным следствием которого является отставание в развитии, сочетающееся с утратой или уменьшением эмоциональных задатков общения. О полной депривации, блокирующей развитие личности, говорить не приходится, но частичное лишение ребенка как эмоционального, так и действенного (игрового) компонента воспитания встречается, к сожалению, не так уж редко. Тогда естественное созревание вступает в противоречие с обучением, и вместо "развития" происходит лишь "изменение".

Жизнь вынуждает считаться со снижением внимания к специфическим детским потребностям со стороны довольно значительной части молодых матерей. Лишенные помощи бабушек, они озабочены многообразными бытовыми проблемами, отвлекающими их от непосредствен-

ного общения с ребенком, что отрицательно сказывается на готовности детей к условиям детского сада. С детьми меньше, чем им нужно, играют, больше, чем это допустимо, оставляют одних, а иногда и подвергают наказаниям, понять смысл которых на своем уровне развития они просто не в состоянии.

К сожалению, возможности социальной педагогики в столь раннем возрасте весьма незначительны. Обстановка в семье не регулируется обществом (если не нарушаются законные права детей). Обучение матерей и их отчет относительно своей воспитательной тактики не предусмотрены. Более того, даже в случае стремления матери получить педагогическую консультацию она вынуждена обращаться к медицинскому работнику, так как семейная педагогика до сих пор не имеет определенных организационных форм в учреждениях просвещения.

По-видимому, пока педагогика начинается исключительно в стенах детских учреждений, а воспитание вне этих стен отдано во власть стихии бытующих среди населения традиций, слегка подправляемых с помощью средств массовой информации, придется мириться с тем, что для некоторых детей педагогическая тактика в период адаптации к детскому саду будет уже требовать включение элементов реабилитации: преодоления недоверчивости, развития коммуникативных навыков, умения включиться в игру и др.

Воспитанные в обстановке психической депривации, лишенные в раннем возрасте эмпатийного общения дети встречаются не часто, но присущие им девиации характера бывает нетрудно распознать. Оставляемые родителями на долгие часы в одиночестве, они утрачивают чувство психологической защиты, исходящее от людей. Потребность в общении ослабевает в своей основе, и интуитивное стремление к единению с окружающими уступает место рациональному, так что и в дальнейшем они бывают в затруднении при необходимости поступать из сочувствия и сопереживания. Их гуманизм всегда несколько отвлечен, абстрактен. Дальнейшее воспитание в обстановке педагогической запущенности усиливает эгоцентрические установки до жестокости. [...]

Средовая адаптация в начальной школе. По достижении человеком 6-7-летнего возраста его психосоциальному развитию придается новый мощный импульс. В соответствии с закономерностями онтогенеза при благоприятной социальной ситуации развития личности потребности переходят на качественно новый уровень и создают круг интересов, связанный со стремлением принадлежать к организованному человеческому сообществу, занимать в нем определенное место, играть известную роль и тем самым начать ориентацию в мире социальных отношений. Образно говоря, ребенок делает довольно крупный шаг на своем пути от семейной зависимости к индивидуальной самостоятельности.

Если и раньше он считался с мнением воспитателя, ориентировался на реакцию окружающих и радовался своим успехам перед лицом товарищей, то все-таки его зависимость в значительной мере являлась внешней. Он был склонен скорее соглашаться с коллективом, чем объединяться с ним. Это заметно по тому, как дети, например, охотно предпочитают оставаться в семье на неопределенный срок, если появляется такая возможность, или, будучи переведены в другое детское учреждение, легко вписываются в новый коллектив, не испытывая особой грусти об оставленных друзьях.

Ко времени поступления в школу не очень дифференцированный эмоциональный мотив присоединения начинает отчетливо проходить через сознательный мотив принадлежности. В связи с этим резко возрастает ценность всего, что символизирует принадлежность к коллективу, а мнение учителя младших классов перевешивает по значимости родительское. Даже игры с приятелями на какое-то время отходят на второй план по сравнению с учебой. Ребенок хочет быть признан членом коллектива и начинает воспринимать себя в зависимости от ожиданий, которые в отношении его возникают. [...]

Средовая адаптация в отроческом возрасте. По завершении обучения в начальной школе дети вступают в своеобразный период личностного развития, охватывающий возраст до 14 лет. В педагогической литературе он обычно называется подростковым. Мы же предлагаем читателю несколько старомодный и, казалось бы, исчезнувший из педагогического языка термин "отроческий". На это имеются, на наш взгляд, вполне серьезные основания. Дело в том, что до последних лет, пока педагогическая психология ориентировалась на собственные методы изучения личности и существовала наряду со смежными областями возрастной психологии, семантических проблем не возникало. Просто ученые соответствующих специальностей делали для себя необходимую коррекцию относительно терминологии, когда знакомились с работами педагогов, а в своей области считали началом подросткового периода гормональную перестройку организма и сопровождающие ее психологические изменения.

В частности, медицинская психология, базирующаяся на данных возрастной физиологии, связывает существенное изменение психического мира ребенка, так называемый возрастной кризис, с началом полового созревания. Именно тогда приходится считаться с появлением подростковых личностных реакций как своеобразной формой изменения отношений с окружающими. Связь биологического фактора с психологическим при этом столь очевидна, что органы здравоохранения меняют даже организационные принципы медицинского обслуживания подрастающего поколения. В правовом отношении распространение на детей до 14 лет санкций, связанных с наказанием, оказывается психологически нецелесообразным, это не оправдало себя в исторической практике, когда правонарушение вменялось в вину начиная с 12 лет. Тем самым не только психология, но и социальная

политика исходит из предпосылки, что подростковый период начинается со сдвигом в гормональной системе человека, и в строгом соответствии с хронологией биологических изменений следует ожидать соответствующих изменений сознания. [...]

Со своей стороны мы предлагаем читателю во избежание такого рода недоразумений принять нашу терминологию, и в дальнейшем обозначать возраст от 10 до 13 лет включительно отроческим, признавая его не самостоятельным этапом личностного развития, а лишь второй фазой межкризисного периода, занимающего время от 7 до 14 лет. Для нашего изложения это будет иметь еще один положительный момент, а именно позволит подчеркнуть, что развитие социальных потребностей в нем по своим механизмам стоит ближе к предыдущей стадии, характерной для ученика начальной школы, чем к последующей, свойственной старшекласснику или учащемуся профессионально-технического училища. [...]

Отношения в *коллективе* по-прежнему сохраняют свое доминирующее значение для учащегося. За роли, дающие возможность руководить или хотя бы просто быть на виду, ведется конкуренция. Положение обойденного вниманием задевает самолюбие, а психологическая изоляция, не лишенная чувства неприязни со стороны окружающих, воспринимается крайне болезненно. Однако, если раньше и положительные, и отрицательные факторы находились в руках учителя и их воздействие воплощалось в жизнь либо по его инициативе, либо с его согласия, то теперь источники психологического воздействия рассредоточиваются.

Во-первых, необходимо остановиться на изменениях, которые в глазах учащегося претерпевает фигура педагога. В начальной школе она, образно говоря, заслоняла мир других взрослых людей. Теперь же накопленный опыт социальных отношений и развивающееся сознание позволяют ученикам расчленить позицию педагога на основные компоненты: а) как гражданина общества, обязанного соблюдать понятные детям законы; б) как начальника, облеченного полномочиями распоряжаться и требовать подчинения; в) как представителя определенной социальной среды с присущими ей этическими нормами, необязательными для подражания; г) как взрослого человека, облеченного гуманистическими обязанностями, но и имеющего права на уважение и послушание со стороны несовершеннолетнего. Социальные роли учителя становятся объектами исследования со стороны учеников, и ему приходится быть постоянно готовым к различного рода экспериментам с их стороны, чтобы удержать свои позиции на высоте. В противном случае даже односторонне уязвимая позиция учителя грозит его авторитету существенными испытаниями.

Во-вторых, в строго централизованную ранее структуру коллективных отношений начинают включаться силы стихийного межличностного взаимодействия, обусловливающие устойчивое предпочтение или неприятие учащимися друг друга.

В-третьих, у школьников появляется известная свобода выбора коллективов, где могут реализовываться различные виды деятельности и складываться свои отношения с окружающими. Например, не признанный первичным учебным коллективом ребенок достигает престижного положения в спортивной секции, кружке самодеятельности, дворовом клубе, где его оценивают по достоинству. Тем самым он обретает возможность сравнения и выбора значимых для себя ценностей в ситуации личностного развития, где успехи в учебе имеют не самое большое значение.

Именно в отроческом возрасте, как убедительно показал в своих работах А.С.Макаренко, для учащегося особенно заостряется значение таких понятий, как социальная роль, престиж и позиция в коллективе. Достаточно вспомнить введенное им правило, согласно которому каждый воспитанник хотя бы на короткое время, пусть символически, должен быть назначен руководителем коллектива. При этом, подчеркивал А.С.Макаренко, дело не в удовлетворении тщеславия и не в реальном распорядительстве, а в знании того, что человек может и имеет право руководить, в том, что он воспринимает себя как руководителя. [...]

Средовая адаптация в подростковом возрасте. За отрочеством наступает самая сложная пора в формировании личности человека - подростковый период (ранняя юность, по другой терминологии). Он получил среди прочих переходных периодов в онтогенезе наибольшее число броских эпитетов, подчеркивающих кризисный характер наступающих изменений: "критический возраст", "второе рождение", "возраст ошибок", "потемки юности" и т.п. В это время взрослым особенно трудно общаться с несовершеннолетними, а несовершеннолетним - со взрослыми. Следуя мнению философов, можно сказать, что меняется образ "я", когда социальные сравнения себя с окружающими приобретают содержание "самости".

За четыре года, отводимых современной цивилизацией на подростковый период, подражательное поведение отрока должно смениться внутренними убеждениями, опирающимися на представление о себе как личности. Потребность в самоутверждении становится наиболее актуальной и обусловливает стремление включиться в жизнь общества. Причем эмоциональная значимость предмета потребности состоит в переживании себя как самостоятельного члена общества. Это и определяет основные задачи воспитания.

Начало подросткового периода знаменуется появлением потребности свободного волеизъявления, что получило в психологии название "реакция эмансипации". В отличие от детства, когда упрямство и желание настоять на своем не означало покушения на авторитарную роль взрослого в принципе, теперь право совершать поступки по собственному усмотрению выходит за пределы каприза и требует к себе серьезного отношения. И хотя взрослые прекрасно понимают реальные возможности подростка в смысле выбора правильной формы поведения, само стремление к самостоятельно-

сти начинают уважать. Приказ и прямолинейное психологическое давление уступают место таким косвенным способам влияния на мотивы поступка как личный пример, убеждение, ирония, подсказка. В личном контакте со взрослыми реакция эмансипации дает себя знать появлением эмоциональных и смысловых психологических барьеров. [...]

Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск, 1989. С.67-95.

СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Социологическая теория социального поведения

Некоторые исследователи утверждают, что забота о других является врожденным качеством человека и возникает из простейшего чувства сострадания, испытываемого при виде боли, мук, переживаний близких людей. Согласно этой теории, желание помочь другому появляется у ребенка потому, что он не может долго переживать свое чувство сострадания. Сопереживание чужой боли настолько тягостно для малыша, что он хочет побыстрее избавиться от него. Социобиологи считают, что дети генетически запрограммированы помогать другим, тем самым обеспечивая самовыживание и выживание человеческого рода.

Теория обучения социальному поведению

Вероятно, многие социальные действия дети попросту перенимают у родителей, и им не нужно каждый раз входить в положение другого, чтобы ощутить сострадание. Мы знаем, что частота проявления социальных моментов в поведении (как и актов агрессии) может возрастать в результате обучения через подражание, а также благодаря поощрению. Например, если дети наблюдали щедрость со стороны других или их хвалили за их собственную щедрость, то это качество у них получало стимул к развитию.

Теория умственного развития о социальном поведении

Сторонники теории умственного развития традиционно считают: для того, чтобы поведение ребенка приобрело социальный характер, он должен обладать способностью ставить себя на место другого. Идея приверженцев данной теории о том, что полуторагодовалые дети могут сочувствовать другим, опровергает мнение Пиаже, будто дети этого возраста сосредоточены лишь на собственном "Я", и, следовательно, не осознают потребностей и желаний других людей. Недавние исследования показали, что чувства сопереживания и сострадания появляются у детей прежде, чем они начинают осознавать независимое от них существование других живых существ, в первую очередь - людей.

Примитивные формы социального поведения можно обнаружить даже у новорожденного, когда он начинает плакать, заслышав плач другого новорожденного. Такое поведение может быть всего лишь проявлением безусловного рефлекса или реакцией на новый сильный стимул (плач другого ребенка), когда беспокойство, исходящее от постороннего человека, связывается новорожденным с ранее испытанным беспокойством.

Уже в год дети начинают осознавать свою индивидуальность, "особость", "отличность" от других. В то же время, переживая возникающее у них чувство сострадания и связанные с ним ощущения дискомфорта, они начинают понимать, что причина столь неприятного состояния заключена не в них самих, а в других людях, которым в данный момент плохо или больно. Но пока забота о других выступает в неадекватных формах. Так, ребенок, видевший, как малышка упала со своего трехколесного велосипеда, может в утешение отдать ей остаток недоеденного им печенья вместо того, чтобы помочь ей подняться и посмотреть, не ушиблась ли она.

Формирование социального поведения

Когда родители внушают ребенку необходимость проявлять заботу о тех, кто в ней нуждается, помогать человеку, испытывающему боль или горе, можно смело утверждать, что ребенок вырастет заботливым, понимающим боль и огорчения других. Как помочь малышу сформировать в себе такие качества?

Полагают, что для этого не требуется каких-то особых приемов и методов, просто нужно почаще демонстрировать положительные примеры. Например, родители, видящие, как один малыш обижает другого, непременно должны остановить обидчика, объяснив, что так поступать нельзя, что ссора не поможет решению спорного вопроса. Родители, желающие воспитать ребенка способным переживать чужую боль, как свою, должны оказывать помощь нуждающимся в ней, точно описывая свои чувства и переживания ребенку, обосновывать гуманные поступки и меры наказания, учить детей брать ответственность на себя, когда этого требует ситуация, устанавливать социально приемлемые нормы поведения ребенка дома и на улице, кропотливо разъясняя их смысл. Такое воспитание необходимо на всем протяжении "ходячего детства" (от года до трех лет - М.Г.) - особого критического периода, когда дети впервые начинают осознавать свою обособленность от других, отличие своей боли от чужой, когда они либо проявляют заботу о людях, либо эгоистически проходят мимо чужих страданий. Как показывают исследования, дети, умеющие заботиться о других в два с половиной года, проявляют это качество и в 7 лет.

Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. С.248-250.

ПРИНЦИПЫ ОТНОШЕНИЙ С ДЕТЬМИ

Я не всезнайка.

Поэтому я не буду пытаться быть им.

Я хочу, чтобы меня любили.

Поэтому я буду открыт любящим детям.

Я хочу больше принимать в себе ребенка.

Поэтому я с интересом и благоговением позволю детям освещать мой мир.

Я так мало знаю о сложных лабиринтах детства.

Поэтому я позволю детям учить меня.

Я лучше всего усваиваю знания, полученные в результате собственных усилий.

Поэтому я объединю свои усилия с усилиями ребенка.

Иногда мне нужно убежище.

Поэтому я дам убежище детям.

Я люблю, когда меня принимают таким, каков я на самом деле.

Поэтому я буду стремиться сопереживать ребенку и ценить его.

Я делаю ошибки. Они свидетельствуют о том, каков Я - человечный и склонный ошибаться.

Поэтому я буду терпелив к человеческой сущности ребенка.

Я реагирую эмоционально и выразительно на мир собственной реальности.

Поэтому я постараюсь ослабить свою хватку и войти в мир ребенка.

Приятно чувствовать себя начальником и знать ответы на все вопросы.

Поэтому мне понадобится много работать над тем, чтобы защитить от себя детей.

Я - это я, и тем полнее, чем в большей безопасности я себя чувствую.

Поэтому я буду последователен во взаимодействии с детьми.

Я - единственный, кто может прожить мою жизнь.

Поэтому я не буду стремиться к тому, чтобы управлять жизнью ребенка.

Я научился почти всему, что я знаю, на собственном опыте.

Поэтому я позволю детям приобретать собственный опыт.

Я черпаю надежду и волю к жизни внутри себя.

Поэтому я буду признавать и подтверждать чувство самости у ребенка.

Я не могу сделать так, чтобы страх, боль, разочарование и стрессы ребенка исчезли.

Поэтому я буду стараться смягчить удар.

Я чувствую страх, когда я беззащитен.

Поэтому я буду прикасаться к внутреннему миру беззащитного ребенка с добротой, лаской и нежностью.

Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Межд. пед. академия, 1994. С. 16-17.

НЕДОСТАТКИ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

I. Ребенок - норма и патология.

Между нормальным типом поведения, нормальным характером и патологическим характером, отмеченным явно болезненными чертами вроде безволия, безмерной активности, чрезмерного увеличения аффектов, гнева и страха, резко выраженной внушаемости, навязчивых мыслей и действий и т.п., располагается неизмеримое количество переходных ступеней от здорового к больному характеру. Вследствие этого нет возможности провести четкую грань между нормальным и трудным характером, характером с ненормальными уклонами, дефектами, иначе говоря, между естественными проявлениями характера и патологическими (болезненными) его чертами. [...]

Отличить нормальный характер от болезненно-извращенного бывает затруднительно еще и потому, что мы до сих пор не имеем научного определения так называемой нормы личности. [...]

Ввиду невозможности дать строго научное толкование понятию человеческой нормы, за нормальное признается просто среднее и в то же время наиболее часто встречающееся значение. Это среднее также не будет постоянным явлением, а будет меняться в зависимости от социально-экономических, культурно-исторических, климатических и прочих условий эпохи. [...]

Однако все же есть существенное различие между нормальными и ненормальными людьми. Оно состоит в том, что психические черты у нормального ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко отделаться, если захочет и сделает соответствующее усилие. Психопаты и нервные дети не могут этого сделать, так как не в состоянии достаточно проявить волевого усилия. Нормальные поддаются обычному воспитанию, они видят, как ведут себя взрослые или их сверстники; стремление достичь чего-либо приводит их само собой к известному уровню социального приспособления. У детей исключительных в отношении характера большую роль играет не только слабая, заторможенная восприимчивость к воспитанию, но многие другие факторы, лежащие внутри их самих, в силу чего они не могут поступать иначе. Они странны, они иные, чем другие дети, они невропаты или психопаты вследствие ненормальности главным образом их активно-волевого усилия и чувств (эмоциональных реакций). [...]

II. О группировке характеров и их недостатков.

Нам кажется, что всякий конкретный случай является своеобразным, пока недостаточно изученным структурным образованием, которое возникает в результате специфического сочетания эмоционального и мыслительного поведения ребенка, а также его активности. Причем каждый из этих трех моментов в зависимости от общей структуры поведения сам может быть или выявлен в очень сильной степени, или ненормально понижен. Как нам кажется, в подобных сочетаниях один из моментов поведения играет преимущественное значение, он является повышенным, ненормально развитым. Исходя из этого и никогда не забывая принципа целостности в понимании поведения ребенка, мы могли бы расчленить недостатки характера на *преимущественно эмоциональные* и *преимущественно активно-волевые*. Также следует иметь в виду, что здесь мы не занимаемся этиологией недостатков детского характера, которые онто- и филогенетически находятся под определяющим влиянием социально-экономических условий.

III. Недостатки характера, преимущественно эмоционально обусловленные.

1. Неустойчивость, противоречивость.
2. Повышенная возбудимость аффектов.
3. Сильная острота симпатий и антипатий к людям.
4. Импульсивность поступков.
5. Исступленный гнев.
6. Пугливость и болезненные страхи (фобии).
7. Пессимизм и чрезмерная веселость.
8. Равнодушие, безучастность.
9. Нечистоплотность. Педантизм.
10. Страстное чтение.

1. Очень частым дефектом характера является его *порывистость, неровность, неустойчивость, противоречивость*. Известная поговорка "от радости скачет до смерти плачет" здесь очень подходит. Ребенку недостает уравновешенности, постоянства. [...]

2. Следующим недостатком является *раздражительность, быстрая и легкая возбудимость аффектов*. Все приятные и неприятные переживания, эмоциональные реакции проявляются необузданно и безудержно. Смех и плач также безудержны. [...]

3. Сильная возбудимость аффектов, приятных и неприятных ощущений проявляется также и в *остроте симпатий и антипатий к людям*, и в их порой слишком явном выражении. Существуют психопатические дети, которых нельзя заставить подать руку взрослым или сверстникам, которые им не нравятся, антипатичны.

4. Другой стороной аффективной возбудимости является *импульсивность поступков,* побуждений у детей, исключительных по характеру. [...]

5. В тяжелых случаях ненормального характера раздражительность при известных обстоятельствах еще более усиливается и переходит тогда в так называемое *гневное бешенство*, т.е. в припадки *исступленного гнева.* Появляется припадок яростного разрушения, и человек набрасывается с ножом даже на близких, любимых людей и т.д. [...]

6. *Пугливость, боязливость, страхи (фобии)* у исключительных по характеру детей и подростков выражены в разной степени и в разнообразных формах. Встречаются дети, которые сильно вздрагивают, вскрикивают, меняются в лице и вообще пугаются при малейшем шуме, стуке. Некоторые из них боятся домашних безобидных животных (кошек, кур и т.п.), другие боятся ездить по железной дороге, проходить около текущей воды, боятся трогать самые обыкновенные вещи. [...]

7. Можно сказать, что ребенок, не умеющий смеяться, радостно и громко шалить, у которого усталое безразличие и ворчливая раздражительность составляют основной фон жизни, не есть нормальный ребенок. *Пессимизм,* особенно присущий юношескому возрасту, - аномальное свойство характера, так же как и его противоположность - постоянная, *чрезмерная веселость.* [...]

8. Раздражительности и импульсивности противопоставляются *безучастность и равнодушие,* причем иногда наряду с раздражительностью в одном и том же психопате. [...]

9. У многих детей с трудным характером мы встречаем *нечистоплотность*, иногда резко выраженную. Они пачкают себе тело грязью, копаются в грязи, поедают всевозможные отвратительные отбросы. Следует упомянуть здесь также обгрызание ногтей. В противоположность этому, мы встречаем иногда необыкновенную *чистоплотность*, проявляющуюся большей частью в преувеличенном мытье рук и в поразительной боязни прикоснуться к предметам.

10. По нашим наблюдениям, у детей с исключительным характером имеются две формы ненормального, *неудержимого чтения*, которое целиком поглощает ребенка, когда он живет только им, совершенно игнорируя окружающую жизнь: периодическая, запойная и постоянная форма. [...]

IV. Недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами.

1. Болезненно выраженная активность.
2. Интенсивная болтливость.
3. Постоянная жажда наслаждений.
4. Отсутствие определенной цели.
5. Безудержность.
6. Рассеянность.

7. Бесцельная ложь.
8. Бесцельное воровство.
9. Мучительство животных.
10. Злорадство и издевательство над окружающими людьми.
11. Негативизм.
12. Деспотизм.
13. Чрезмерная нерадивость.
14. Замкнутость.
15. Бродяжничество.

1. Каждому ребенку присуща подвижность как телесная, так и психическая, т.е. мыслей, желаний, стремлений. Это его психофизическое свойство мы признаем нормальным, желательным, крайне симпатичным. Странное впечатление производит ребенок вялый, малоподвижный, апатичный. С другой стороны, *чрезмерная жажда движения и деятельности* (болезненно выраженная активность), доведенная до неестественных пределов, также привлекает наше внимание. Мы тогда отмечаем, что ребенок постоянно находится в движении, не может сидеть спокойно ни одной минуты, ерзает на месте, болтает руками и ногами, смотрит по сторонам, смеется, забавляется, вечно о чем-то болтает, на замечания не обращает внимания. Самое мимолетное явление не ускользает от его уха и глаза: он все слышит, все видит, но весьма поверхностно. Ни одна игра не может его привлечь. [...]

2. Болезненная активность порождает *чрезмерную болтливость детей.* Болтливость нередко настолько интенсивно выражена, что ребенок в процессе обильной речи забывает решительно обо всем другом, получая от нее своеобразное удовольствие. Особенно часто приходится наблюдать такую болтливость у истеричных детей. [...]

3. Одним из проявлений патологической слабости воли является *сильная жажда наслаждения*, примерами чего могут служить вредные в социальном отношении страсть к азартной игре и страсть к коллекционированию. Болезненное влечение к игре является антисоциальным психопатическим свойством и наблюдается главным образом у мужчин. Физиологически оно служит сильным источником возбуждения нервной системы, которое у людей со слабой волей встречает особо благоприятную почву. [...]

Совершенно нормальное, порой очень ценное для общества влечение к коллекционированию у неуравновешенных и слабохарактерных невропсихопатов легко может перейти в страсть, доходящую до преступления (незаконного присвоения предметов своей страсти, кражи денег и т.п.).

4. Особым оттенком неровности характера является *отсутствие определенной цели.* Однако даже при ее наличии она преследуется весьма и весьма недолго. Сегодня его увлекает одна, другая и третья работа, мысль, завтра четвертая, пятая. [...]

5. Если исключительным по характеру ребенком или подростком овладевает какая-либо мысль, то он теряет всякую меру (*безудержность*). Эта мысль во что бы то ни стало должна быть выполнена. Всякое указание на невозможность такого выполнения только увеличивает его безудержность. Чрезмерна его ненависть, безудержна его готовность к бою. [...]

6. Особый цикл дефектов характера составляет *рассеянность*, невнимательность, неспособность сосредоточиться, углубиться, неумение прислушиваться, присматриваться. [...]

7. Весьма распространенным недостатком характера является *бесцельная ложь*; воспитателей и товарищей поражает ее необычайное упорство и частота. [...]

8. Одним из антисоциальных дефектов является *бесцельное воровство*, зачаточная форма того дефекта, который известен под именем *клептомания*. Здесь, так же как и в предыдущем случае, часто поражает бесцельность поступка. [...]

9. Очень знаменательным дефектом характера является *мучительство животных*. Если, несмотря на все увещания и запрещения, маленький ребенок упорно продолжает с явным удовольствием и наслаждением прокалывать иголкой мух, а большой ребенок - мучить птиц, кошек и собак,- эти поступки служат явным доказательством ненормальности их эмоций (чувств).

10. Болезненное стремление к мучительству далее распространяется на окружающих лиц: сначала на сверстников, затем на бабушку, как более беззащитную, потом на мать, отца и, наконец, на посторонних взрослых (*злорадство и издевательство над окружающими людьми*). Эти злонравные дети имеют обыкновение изводить словами или действиями, причем проделывают они это длительно, систематически и весьма виртуозно и потому очень чувствительно для окружающих. [...]

11. Упрямство в форме т.н. оппозиции есть также недостаток характера, который мы видим у всех детей. Но в сильной степени он уже относится к дефектам характера, которые свойственны невропсихопатичным детям, и в этом случае он называется *негативизмом*, могущим очень часто проявляться в действиях, желаниях и мыслях таких детей.

12. [...] Ко всем окружающим он проявляет симпатии только по мере подчинения их его воле, он - неуступчивый эгоист по отношению к ним [...].

13. *Чрезмерная нерадивость* и расточительство ребенка, например в отношении принадлежащих ему вещей, может также являться дефектом характера.

14. *Замкнутость* характеризуется отсутствием импульса общительности, свойственного всем средним людям. Замкнутые в себе дети неохотно общаются с другими, предпочитая играть сами с собой или оставаться вдалеке от товарищей, погруженные в свои мечты и фантазии.

Замкнутость создает робость, застенчивость, молчаливость и сдержанность. [...]

15. Одним из наиболее серьезных по своим последствиям признаков исключительности характера является страсть к *бродяжничеству*. [...]

Страсть к бродяжничеству развивается иногда в раннем детстве. Часто она начинается с того, что ребенок неоднократно после уроков не возвращается домой и до ночи где-нибудь бродит.

В больших городах дети скрываются в кварталах, где их часто нельзя найти неделями, т.к. они прекрасно умеют прятаться, присоединяясь к шайкам других детей. Они живут милостыней, мелкими услугами и воровством; иногда совершают более далекие экскурсии по железной дороге, пароходом или проходя значительные расстояния пешком. Следует различать психопатическое бродяжничество от влечения кочевничествовать, которое руководит странствованиями эпилептиков и истериков помимо их сознания. Страсть к бродяжничеству опасна потому, что не позволяет невропсихопату нигде остановиться, ни на службе, ни в семье. Он переходит с места на место.[...]

НЕКОТОРЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТИ

Дефективность характера связана с *физическими признаками*. Дети, исключительные в отношении характера, отличаются от строго нормальных детей целым рядом соматических (телесных) признаков: общей слабостью и малокровием, эндокринными нарушениями, неправильным строением головы, лица, ушей, зубов, всего корпуса, недостаточным или чрезмерным развитием мимики и жестикуляции, очень низким или слишком тонким, высоким голосом (фальцет), различными снижениями зрения и слуха, мигренями. Сюда же относятся плохой аппетит, расстройство сна, некоторые дефекты речи (дислалия и заикание), недержание мочи (энурез).

Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Просвещение, 1992. С. 26-45.

ТЕЗИСЫ К ДОКЛАДУ А.Б.ЗАЛКИНДА "Беспризорность и детские психопатии"

1. Проблема врожденных дегенеративных психопатий не занимает особого места в вопросе о беспризорности, с той лишь небольшой разницей, что условия беспризорности могут иногда углублять и обострять унаследованные психопатические свойства (хотя зачастую наблюдается обратное жизненная закалка создает взамен бывшей дегенерации проге-

нерацию). Сумма же в качестве врожденного психопатического фонда у беспризорных ничем не отличается от такового же фонда у прочих детей пролетариата, призреваемых в семье и детдомах.

2. Центр тяжести вопроса о так называемой "психопатологии беспризорности" тем самым переносится на специфические условия беспризорного бытия условия, неизбежно формирующие ряд сложных и необычных психо-физиологических черт у массы врожденно здоровых детей и своеобразно отражающиеся на психических свойствах детей с ослабленной наследственностью.

3. Основные психо-физиологические свойства детей, создающиеся в условиях беспризорной жизни, черпают свое содержание из раннего включения ребенка в жестокую личную борьбу за существование, борьбу, происходящую в суровой атмосфере улицы, без воспитывающей помощи организованной взрослой жизни и детской среды.

4. В этих условиях преждевременной уличной борьбы за существование беспризорные дети накопляют следующие психо-физиологические черты: а) инстинкт самосохранения развивается глубже и острее, чем это присуще призреваемым детям соответствующего возраста, б) быстро развиваются органы чувств, опережая иногда рост более высоких "абстрактных" психических функций, в) сильно нарастает возбудимость и содержание общеэмоциональной жизни, г) чувственные элементы половой жизни пробуждаются и отчасти дезорганизуются раньше обычных физиологических возрастных норм, д) вызревает ряд авантюристических устремлений, взращиваемых, с одной стороны, сложными условиями уличной жизни, с другой стороны, культивируемых естественно свойственными переходному возрасту наклонностями к сложным приключениям, е) замечается деловая порывистость, недостаточная общежизненная дисциплинированность, трудовая неустойчивость, объясняющиеся быстрой изменчивостью условий уличной борьбы за существование, ж) у некоторых развивается привычка к искусственным возбуждениям: наркотики, алкоголь, азарт.

5. Условия беспризорной жизни, рано ставя ребенка в положение исчерпывающей реальной, жизненной ответственности, воспитывают в нем целую серию очень полезных социально-биологических свойств: реализм, жизненную гибкость, биологическую закалку, смелость, точность восприятий, активность, товарищескую солидарность в групповых уличных действиях, ослабление мелко-мещанских черт, рост классовой ненависти к имущим.

6. Беспризорные дети, подвергаясь комбинированному влиянию положительных и отрицательных раздражителей из своеобразной среды, их дезорганизующей, представляют собой в итоге очень сложную, гибкую, далеко не обычную психо-физиологическую организацию, применение к каковой эпитета "психопатия" требует, в подавляющем большинстве случаев, чрезвычайных предосторожностей.

7. Богатство эмоциональной жизни, независимость, ценность, практицизм, смелость беспризорного при умелом их использовании могут дать ценнейший творческий материал, далеко не часто встречающийся у призреваемых детей. Самые механизмы так называемой "психической дезорганизации" беспризорных (расстроенное внимание, нарушение этики, половая гипертрофия, авантюризм, агрессивность и пр.) при глубокой и аналитической их расшифровке оказываются в подавляющем большинстве случаев (за исключением количественно ничтожной группы наследственно выродившихся) проявлением полноценнейшего, яркого, но лишь плохо используемого творческого фонда.

8. Тем больше у нас ответственности по отношению к этой группе детей, одаренных богатыми творческими возможностями, дальнейшее неиспользование и распыление коих грозит созданием все более усугубляющейся, все более трудно устранимой психической дегенерации, особенно социально опасной потому, что она пропитана вредно направленными элементами боевой смелости, находчивости, закалки. В основе же своей эти психопатические установки беспризорной детворы безусловно устранимы при создании соответствующей среды.

9. Поэтому "психопатология" беспризорности требует прочной и радикальной ликвидации всех причин, питающих детскую беспризорность, детей же, уже претерпевших в условиях беспризорности указанную сложную психо-физиологическую эволюцию, необходимо вовлечь в здоровую воспитательную обстановку, разделив их на два слоя:
а) дети, способные немедленно водвориться в обычную, нормальную педагогическую среду, б) дети, долженствующие жить, впредь до их выправки, в специальных воспитательно трудовых колониях (по преимуществу открытых).

10. При воспитании беспризорной детворы воспитательно-образовательные воздействия, созданные нами для этой среды, надо направить по линии сглаживания той частичной дисгармонии психо-физиологических черт, которая создана беспризорностью, при условии умелого использования тех чрезвычайно ценных свойств, которые, одновременно с отрицательными, но потенциально преобладая над ними, взращиваются обстановкой беспризорности.

11. В первую голову надо развернуть в бывшем беспризорном широкие коллективистические устремления, привить ему устойчивые навыки трудовой организованности и дисциплины, развить в нем, наряду с чертами практицизма, также и способности к более глубокому отвлечению, урегулировать, ввести в систему его эмоциональную и, в частности, половую жизнь (сублимация - творческое использование половой энергии, создание серии эмоциональных торможений).

12. Для подобной работы необходим соответствующий общественно-живой, педагогически-чуткий кадр руководителей и здоровая пси-

хотерапевтическая атмосфера (чуткость, товарищество, этический регулятор, единая идеология), связующая бывших беспризорных с здоровым общественным трудом, с нормальной детворой и крепкой коммунистической советской общественностью: пионеры, комсомол, профсоюзы, женотделы и т.д. Система закрытых дверей при перевоспитании бывших беспризорных в подавляющем большинстве случаев - результат отсутствия подобной психотерапевтической атмосферы.

ТЕЗИСЫ К ДОКЛАДУ Е.С.ЛИВШИЦ
"Социальные корни беспризорности и наша принципиальная линия"

1. Наряду с разнообразными объяснениями причин беспризорности и правонарушений, выдвигающими доминирующую роль индивидуальных свойств правонарушителя и беспризорного, распространено также объяснение причин беспризорности социальными условиями, признающие, однако, социально-экономические условия лишь одной из причин, на фоне которой появляется нравственная недостаточность. С марксистской точки зрения социально-экономические условия являются, в конечном счете, основным фактором детской беспризорности и правонарушений.

2. Беспризорность - необходимое следствие капиталистического строя. Обнищание рабочих масс, женский и детский рабский труд в капиталистическом обществе являются причиной детской беспризорности и безнадзорности: с ростом капитализма в большинстве капиталистических стран: в Германии, Франции, Италии, Соединенных Штатах растет из года в год эксплуатация детей, безработица подростков и детская беспризорность и правонарушения. Лучшей иллюстрацией того, что истинная причина беспризорности социально-экономические условия, это влияние той или иной конъюнктуры рынка труда на рост и падение детской беспризорности и на самый характер детских правонарушений.

3. Империалистическая война, революция, голод лишь обострили и усилили обычный рост детской беспризорности в буржуазных странах. Разруха, блокада, голод, необходимость направить все силы и средства на борьбу с международной буржуазией не дали нам возможности планомерно поставить борьбу с детской беспризорностью.

4. Рост детской беспризорности и преступности взрослых идут рука об руку, зачастую первая обгоняет последнюю. Кадры взрослых преступников черпаются из деклассированных, а также из самых необеспеченных, отсталых слоев рабочего класса. Необеспеченность рабочего, неуверенность в завтрашнем дне, подневольный труд деморализующим образом действуют на взрослых рабочих, а также являются причиной столкновений их с законом.

5. Причины, деморализующим образом действующие на наиболее эксплуатируемых взрослых рабочих, с еще большей силой действуют на детей; жестокая эксплуатация, голод, отсутствие крова, жизнь в трущобах, ямах, развалинах делают для детей столкновение с законом необходимостью.

6. Беспризорность особенно высока среди тех отраслей труда, которые менее всего доступны фабричному надзору, а именно в ремесле, в домашней промышленности, в сельском хозяйстве.

Борьба с беспризорностью: Материалы I-й московской конференции по борьбе с беспризорностью 16-17 марта 1924 г. М.: Работник просвещения, 1924. С. 24-27.

ДЕТСКАЯ БЕСПРИЗОРНОСТЬ

Детская беспризорность до сих пор еще имеет такие размеры, что мы должны рассматривать ее, как крупное социальное бедствие. Помимо целого ряда ее проявлений, нарушающих нормальное течение общественной жизни, как, например, сообщавшиеся в печати факты похищения беспризорными мальчика, нападения групп беспризорных на жителей, переполнения ими общественных мест и т. д., беспризорность грозит значительными опасностями, прежде всего, для самих детей как в отношении здоровья их, так и в отношении приобщения к пролетарско-общественной морали и правосознанию.

Характерным для состояния детской беспризорности в настоящее время является ее устойчивость, дающая некоторую "стабилизацию" кадров беспризорности. Если в ней и замечается убыль в связи с восстановлением народного хозяйства и с улучшением материального положения масс трудящихся, то наряду с этим имеется и частичное восполнение убыли за счет новых кадров беспризорных, выходящих преимущественно из сельских местностей.

Беспризорные распадаются на две категории: первая - такие дети и подростки, которые нуждаются и хотят получить от государства материальную и воспитательно-педагогическую помощь, которые охотно идут поэтому в учреждения социального воспитания, приемля режим и условия его жизни; вторая - в большинстве состоящая уже из подростков, свыкшихся с уличной и бродячей жизнью, приспособившихся к улице и к борьбе за свое существование в условиях беспризорной жизни, проявляет большую, нежели первая, самостоятельность, субъективно не нуждаясь в государственной помощи. Эти последние не только не проявляют желания пойти в обычные детские учреждения, но зачастую и прямо избегают их.

В то время, как наши задачи в отношении первой группы заключаются в расширении сети учреждений типа обычного детского дома, а также в развитии различных форм патронирования производственного ученичества и всех видов профилактических мер, работа с устойчивым кадром беспризорности требует особых мер и учреждений. Вопрос борьбы с беспризорностью в этой ее части сводится к такой организации учреждений и к такой постановке в них работы, чтобы наиболее успешно вовлечь ребят в учреждения, удержать в нем и возвратить беспризорных в нормальную трудовую среду. Лишь незначительная часть беспризорных старших возрастов так далеко зашла в своей социальной запущенности и в отрыве от нормальной трудовой среды, что требует помещения в закрытые учреждения, находящиеся в ведении Наркомвнудела. Вторая небольшая группа подростков, имеющая серьезные нервно-психические отклонения, нуждается в лечении в учреждениях Наркомздрава, но главная масса беспризорности составляет как раз клиентуру учреждений Наркомпроса для трудных детей и подростков.

Планом борьбы с беспризорностью, прорабатываемым в настоящее время, предполагается в течение 3-летнего периода охватить детскими учреждениями до 125 тысяч детей и подростков, из которых значительная часть будет нуждаться именно в этих учреждениях.

Размеры беспризорности требуют наиболее быстрого продвижения воспитанников через учреждения в самостоятельную трудовую жизнь. Поэтому нужно, чтобы воспитательно-педагогическая работа с трудными подростками занимала бы в учреждениях лишь необходимый период времени.

Каким же образом должно быть построено учреждение?

Отказавшись от насильственного водворения в учреждение и насильственного удержания в нем подростка путем технических средств - запоров, решеток и т.д., противоречивших принципам советской педагогики и не достигающих своего назначения, мы должны начать с другого конца - именно так строить учреждение, чтобы заинтересовать в ходе его жизни самого подростка. Опыт показывает, что беспризорный, привыкший к самостоятельной жизни на улице, при условии возможности проявления самодеятельности уживается в учреждении и не бежит из него. Следовательно, он вообще-то не против возвращения в трудовую среду, но против подавления его личности, против подавления инициативы. Поэтому педагогическая работа в учреждении должна быть так построена, чтобы подросток имел максимальную возможность проявить самостоятельность и коллективное творчество в строительстве учреждения. Осуществить это возможно, если принять во внимание, что ребята по своему умеют жить организованно. Уличная беспризорность дает поразительные картины сорганизованности групп беспризорных детей. Другое дело, что их организованность идет по неправильному руслу и направлена на социально-

вредные цели. И это не удивительно: такова суровая действительность уличной жизни.

Широкие и отвлеченные цели пониманию беспризорных ребят недоступны. Нужно, следовательно, первоначально организовать на близких и понятных ребятам сторонах жизни учреждения. Таковы, например, материально-хозяйственные интересы ребят, начиная с которых и надо вовлекать их в строительство учреждения вообще.

Огромную роль в воспитании ребят играет труд. Не надо забывать, что беспризорный ребенок - практик в очень сильной степени, и учреждение в первую очередь должно дать ему определенную перспективу материального устройства в будущем. Без этого учреждение в глазах подростка не будет иметь никакой ценности.

До сих пор постановка труда в детских учреждениях страдала очень существенными недостатками. Это был труд в значительной степени игрушечный, не серьезный, не соответствующий экономике района и такой, который не давал выхода в жизнь. Этими же болезнями, хотя и в меньшей степени, страдали и учреждения для трудных детей.

Только тогда, когда труд будет поставлен как труд общественно-полезный, реальный, дающий возможность выхода в жизнь, он может оказать влияние в деле воспитания трудных детей, и влияние огромное.

Пусть перспективы подготовки ребят к самостоятельной жизни и работе будут неширокими. Не беда, если мы будем готовить хотя бы грамотного, стоящего на уровне современных достижений кустаря и хотя бы узкого сельскохозяйственного специалиста. Чем определеннее будет взят курс, тем легче подросток овладеет данной специальностью и легче найдет свое применение в трудовой деятельности.

Следующий момент в работе учреждений для трудновоспитуемых момент самоорганизации, самодеятельности детей. В этой работе огромную роль играет детское и юношеское коммунистическое движение - комсомол и юные пионеры.

Не следует только забывать, что в работе по самоорганизации нельзя останавливаться на группе более развитых ребят, как это бывает при сложных схемах самоуправления и массе выборных органов. Центр тяжести должен лежать в массовой работе, в вовлечении всей массы воспитанников учреждения в активную работу по самоорганизации.

В системе работы с трудными детьми [...] связь с внешней средой является одним из основных способов ликвидации социально вредных влияний уличной жизни. Когда ребенок чувствует к себе товарищеское отношение, чувствует свое равноправие, он сознает, что и он может стать полезным для общества. Это - огромный стимул в деле воспитания трудных детей.

Эти основные методы, методы массовой работы не должны, однако, ставить на задний план задачи учета индивидуальных особенностей ребен-

ка. С этим вопросом тесно связан вопрос об изучении ребенка как в процессе его деятельности, так и путем индивидуального исследования. [...]

Из трудностей и недочетов в работе учреждений для трудновоспитуемых следует прежде всего отметить вопросы материального порядка. Многие учреждения указывают на то, что чрезвычайно трудно поставить работу на должную высоту, когда нельзя удовлетворить элементарных потребностей ребят, когда условий для трудовой подготовки не имеется. Необходимо принять меры к улучшению материальных условий существования учреждений. Объективные предпосылки для этого - внимание, которое обращено государством и советской общественностью на дело борьбы с детской беспризорностью,- имеются.

Второй момент, затрудняющий работу, это - разнородность состава детей.

В учреждения для трудных детей посылают умственно отсталых (дебиликов и имбициллов), детей с глубокими психопатиями и т.д. Необходимо принять меры к подбору более однородного состава детей, распределения их по соответствующим типам учреждений НКП и НКЗ (*НКП - Народный комиссариат просвещения, НКЗ - Народный комиссариат здравоохранения - М.Г.*).

Здесь следует отметить, что у многих учреждений для трудновоспитуемых существует неправильный подход к своим задачам. Ребенка, с которым они не умеют справиться, отсылают обратно в Комонес или направляют в Народный Суд. Но ведь ребенка из Комонес и направили в учреждение для того, чтобы его там воспитали, и отсылать его обратно - значит идти самым легким и самым нерациональным и неправильным путем. Что же касается передачи в Народный Суд, то к этому можно прибегать только тогда, когда совершенно ясно, что педагогические меры явно недостаточны и что в отношении данного подростка необходимы меры, выходящие за пределы только педагогической работы. Всякая же поспешность в решении этого вопроса способна вселить в педагогах неуверенность в себе, а у детей - сознание неисправимости.

В отношении педагогического персонала учреждений необходимо, с одной стороны, подобрать подходящий для работы персонал, а с другой - постоянно совершенствовать его путем кратковременных курсов по переподготовке и систематической работы по повышению квалификации.

Одной из существенных причин, затрудняющих работу учреждений для трудновоспитуемых, является половинчатость в системе воспитания. Мы редко имеем полное проведение новой линии, намеченной II Всероссийским съездом СПОН и полный отход от старых принципов и методов работы. Так, например, нередко можно встретить, когда старые надзиратели упраздняются, но вместо них появляются "помощники воспитателей", люди без всякой педагогической подготовки, выполняющие функции надзирателей. При закрытых дверях и при изоляции групп детей друг от друга

пытаются вводить самоуправление. Эта половинчатость особенно вредна, необходимо решительно отбросить старые методы, решительнее перейти на новые пути воспитания трудных детей.

Вопрос о выпуске подростков в жизнь, остро стоящий перед учреждениями, сейчас легче разрешается в связи с изданными законами о мероприятиях по трудовой подготовке. Эти законы дают реальную возможность выпуска подростков в жизнь путем размещения их в производство, к кустарям, ремесленникам и т.д. Необходимо, чтобы отделы Народного образования обратили особое внимание на устройство подростков, выходящих из учреждений для трудновоспитуемых.

Учреждение для трудных детей может успешно проводить свою работу только в том случае, если оно не будет оторвано от всех остальных мероприятий по борьбе с беспризорностью и правонарушениями несовершеннолетних, а тесно с ними вяжется.

Его работа естественно переплетается с работой детской Социальной инспекции, Комиссии по делам несовершеннолетних и др. органов.

Методы работы комиссии и посылка ребят в учреждения должны соответствовать принципам и характеру современной работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками.

Детская социальная инспекция также должна быть знакома с работой учреждений и подготовлять беспризорных к вступлению в него еще на улице.

Плановая работа по борьбе с беспризорностью требует максимальной плановости же и в работе учреждений.

Каждое из них должно иметь абсолютно ясную целевую установку в трудовой и образовательной подготовке ребят. Каждое должно продумать план своей работы с учетом всех нужд и возможностей, и тогда выполнение учреждениями задач воспитания трудного детства будет обеспечено.

С.Тизанов. Об учреждениях для трудных детей и подростков в связи с планом борьбы с детской беспризорностью // Беспризорные в трудовых коммунах: практика работы с трудными детьми / Под ред. В.Л.Швейцер и С.М.Шабалова. М.: Изд-е Главсоцвоса НКП, 1926. С.13-17.

ПРАВОНАРУШЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Третья категория ребят, с которыми обращаются к нам, это те, которых приводят, потому что они правонарушают. Будем понимать это слово "правонарушение" в том смысле, что они совершают действия, запрещенные определенными пунктами статей закона, например нарушают права

чужой личности, чужой собственности и т.п., или они нарушают работу того типа, которая вокруг них совершается, например: в школе не только сами не учатся, но и своим товарищам мешают учиться, или делают невозможной жизнь своим родственникам, соседям и т.п.

Эти акты, направленные против коллектива, и являются главнейшими причинами, по поводу которых к нам обращаются. В настоящее время такие дети называются трудновоспитуемыми детьми. Названий для них существовало бесконечное количество: - морально-дефективные, антисоциальные, асоциальные, диссоциальные, аморальные, анэтические, дезорганизованные, дезорганизаторы, ненормальные, анормальные и исключительные дети и т.д.; каждое принятое название, продержавшись некоторое время, встречает критику, получает наименование, якобы позорящего детей клейма и предложение заменить его другим, которого ждет такая же судьба. [...]

Дело не в названии, а в сущности самого явления; сущность всегда остается налицо и выражается в том, что личные влечения данных детей не контролируются в достаточной мере их интеллектом и их чувствованиями настолько, чтобы они увязывали их, подчиняли их желаниям и требованиям окружающего коллектива; они, таким образом, являются в этом коллективе разрушающими его лицами и чем дальше, тем больше обостряются их взаимоотношения, которые сводятся в конце концов к требованиям коллектива освободить его, наконец, от того члена, который мешает жить коллективу согласно его правовым и социальным представлениям, жить рационально. Наиболее активные из таких ребят являются и наиболее мешающими, в то время как малоактивные часто подолгу остаются вне поля внимания коллектива. Конечно, здесь так же, как у взрослых преступников, должна быть учитываема социальная его опасность, не только в том, что вырастает взрослый антисоциальный гражданин, но и в том, что в настоящее время он приносит и будет приносить вред, развращая окружающих детей, разрушая процесс воспитания и обучения других детей в семье, а чаще всего в школе или детском доме. Число таких детей составило 10,5% из 3,5 тысяч. Это процент очень невысокий, и объясняется это тем, что сюда не были включены те трудновоспитуемые дети, которые находились в категории умственно-отсталых или нервно-больных, т.к. они одновременно страдали и тем и другим.

Среди 1829 умственно-отсталых детей (это 54% от всего числа около 3,5 тыс. обследованных в 1926 г. детей), 10% было детей, которые были и умственно-отсталыми и одновременно с тем детьми неустойчивыми, возбужденными, враждебно направленными к окружающему их коллективу, т.е. были детьми трудновоспитуемыми. Эти цифры проверенные; мы запросили при помощи анкет материал у всех работников вспомогательных учреждений Ленинграда (для умственноотсталых), а сейчас таких классов для умственно-отсталых детей имеется около 113, т.е. большое число, и

учителя сообщили нам число тех воспитанников среди уже раньше принятых детей, которые представляют явления трудновоспитуемости при одновременной умственной отсталости. Оказалось, что таких детей у них имелось около 15 %.

Такой контроль позволяет нам считать, что эти цифры носят определенный характер и что, следовательно, по отношению ко всей массе произведенных обследований 10-12% имеет одновременно выражения и умственной отсталости и трудновоспитуемости.

То же самое можно сказать и относительно детей невропатичных. Совершенно нельзя сказать, что невропатичный ребенок антиколлективен, но что среди них есть таких известный процент,- это для нас совершенно понятно, понятно с того момента, когда мы учтем, что основное свойство детской неполноценности есть как раз потеря защитительной способности, т.е. плохое сопротивление вредным внешним влияниям.

Тут и экономические факторы в виде нужды, нищеты, плохих жилищных условий, плохого питания и неясного сознания важности режима. С другой стороны, здесь часто разлад семьи, несоответствующее поведение кого-нибудь из членов семьи, в особенности часто в связи с алкоголем, жизнь среди отрицательных примеров окружающих, неправильные воспитательные меры, которые были приняты родителями, которые сегодня позволяют то, что запрещали вчера, когда отец требует, а мать покрывает, или когда, наоборот, в обращении не оказывают нужной заботы и ласки ребенку или чрезмерно балуют его, считая все, что бы он не делал, хорошим, потому что это делает их сын или их дочь. Есть целый ряд условий, которые создаются неправильным отношением самих родителей и окружающих людей.

Мы должны прекрасно помнить данные статистики всех стран мира, что при изучении детских правонарушений, примерно 1/10 часть, около 10% детей совершают эти правонарушения под непосредственным давлением, под непосредственным приказанием и влиянием взрослых; это те детские шайки, которые руководятся взрослыми, это те преступления, которые эксплуатируются взрослыми и т.п. [...]

Следующее неблагоприятное условие может заключаться в школе, когда по разным причинам дети не могут приспособиться к классной работе, потому что она для них чрезмерно тяжела или наоборот легка; они попали случайно в несоответствующий класс или вообще вся школьная работа поставлена без учета личных свойств ребенка.

Затем выступает влияние улицы, той беспризорности, о которой так много говорилось и писалось, и по отношению к которой мы должны сказать, что она является источником для создания конфликта, т.е. тех положений, когда ребенок не может быть удовлетворен своим положением в обществе, когда он должен что-то сделать для того, чтобы себя защитить в этом отношении, и когда то, что он делает, является как бы героическим

поступком, который должен его возвысить в его глазах и в глазах окружающих его, или когда он считает, что совершая известное правонарушение, он имеет право это делать, т.к. он обижен судьбой, что имеет право себя наградить известным образом; или он совершает правонарушения, потому что ненавидит окружающий мир, потому что считает всех окружающих к нему настолько несправедливыми и так его преследующими, что единственной сладкой мечтой для него является месть, причинение какой-нибудь неприятности и т.п.

Мы подчеркиваем еще раз мысль о том, что такие неблагоприятные условия угрожают огромному количеству детей, но действуют они на них далеко не одинаково; действуют эти вредные причины особенно сильно именно на тех, которые благодаря особенностям своей личности, будут ли они образованы на почве наследственности или изменениях в течение личной жизни, лишены возможности достаточно защищаться.

В литературе мы имеем попытки, которые стремятся обосновать это чуть ли не математически. Я позволю себе привести учение известного шведского профессора Лунда, разделяемое и проф. Теббеном, которое является широко принятым и которое эксплуатируется почти всей германской школой. Изучая факторы или причины, действующие на личность ребенка, он делит их на два сорта. Один - это то, что закладывается еще до рождения, внутри личности самого ребенка, то, что называется словом имвельт, другой - все то, что составляется окружающей средой и что называется умвельт. Лунд, следовательно, разделяет детские правонарушения на следующие группы: первая содержит правонарушения, которые совершены под влиянием лишь одного фактора социального, т.е. умвельта, вторая же - которые совершены под влиянием факторов личных, внутренних - т.е. имвельта.

Затем идет третья категория, которая составляет главную основную массу всех правонарушений, когда имеются сочетания факторов и тех и других: фактора биологического и фактора социального. Будет три комбинации: одна, когда эти факторы равны друг другу, другая комбинация, когда преобладает имвельт, и третья, когда преобладает умвельт.

Классифицируя наш материал, после изучения его в отношении факторов трудновоспитуемости [...] М.М.Шершень пришел к выводу, что лишь в 7% мы имеем такого рода состояние, когда не находили никаких явлений со стороны окружающей социальной среды, т.е. 7% было тех случаев, когда приходилось говорить, что неправильное поведение данного ребенка являлось исключительно результатом его болезни, внешние же условия и факторы были благоприятны; во всей остальной массе мы имели социальные факторы правонарушений, в значительном числе совпавшие одновременно и с биологической неполноценностью наследственного или приобретенного характера. Несомненно, имеется процент правонарушите-

лей и без биологических уклонений, но точно обозначить эту цифру мы в настоящее время лишены возможности.

Прежде чем перейти к анализу изученного нами материала, привожу следующие цифровые данные за 1926 г.

Психоневропатические дети:

Органическ. нерв. б. 10
Эпилепсия 73
Истерия 98
Неврастения и психастения . . 28
Друг. неврозы 48
Психозы 17
Психопатии 418
В том числе трудновоспит. . . . 231

Трудновоспитуемые дети:

Социального происхожден . . . 120
Психопатического происх 228
Трудновосп. дегенераты 6
Субнорма и норма 398
Другие дефекты 87

Условия социально-экономического порядка, вызывающие трудновоспитуемость и правонарушения у детей, изучены основательно литературою всего мира, и об них говорят, из числа нами уже приведенных русских авторов, Гернет, Куфаев, Люблинский и Бельский. Исследования нашего материала в этой области не дало особо нового; оно отметило у трудновоспитуемых, по сравнению с другими детьми, большую недостаточность - общего бюджета семьи, худшие жилищные условия, худшее питание, одежду, меньшую чистоту в квартире, большее число случаев совместного спанья вследствие общей постели с другими детьми или взрослыми и т.д. Мы должны только подчеркнуть мысль, что эти условия действуют на детей, не только физически, но и психически, и не только прямо, но и опосредованно. Они определяют его физическое здоровье, они влияют на умственное развитие, они определяют его уверенность в себе. Плохая одежда, например, не только облегчает простуду и ослабляет здоровье и правильность развития ребенка, но она часто бывает причиною неправильного посещения школы; одних детей она побуждает себя компенсировать за испытываемые переживания разными выходками и правонарушениями, другого делают робким и застенчивым, вследствие постоянных насмешек товарищей, третьего побуждает еще больше рвать, мазать, портить свою одежду и разыгрывать шута перед товарищами. В особенности это имеет значение в переходном возрасте, в период полового созревания, когда не-

достаток в одежде является нередко поводом для самоутверждения своей личности путем хулиганских выходок.

Грязь и отсутствие света понижает развитие и здоровье организма, а во многих случаях вызывают определенные состояния рахитизма и спазмофилии, с нарушением обмена кальциевых солей в организме и с вызыванием на этой почве хронического возбужденного состояния нервной системы.

Недостаточный сон понижает работу нервной системы и делает детей раздражительными.

Питание имеет значение не только в отношении количества, но и в отношении качества; оно должно производиться в определенные часы, достаточно часто, в горячем виде, правильно приготовленное, содержащее в себе достаточно питательности (количество и качество калорий и витамины); и, к сожалению, мы должны констатировать чрезвычайно часто его нарушения, в отдельных случаях достигающие, например, систематической недостаточности, недоедания, полуголодания. В некоторых случаях у ленинградских подростков, даже имеющих не столь большую материальную нужду, были отмечены случаи питания исключительно чаем и хлебом, изредка колбасой и селедкой, но всегда холодной пищей. Недостаточное питание вызывает в первой своей стадии вялость, а в следующей длительное возбуждение, как это и было отмечено пр. доц. Ароновичем [...].

Жилищная нужда не только действует физически плохим воздухом, но и создает условия постоянного пребывания детей со взрослыми, чрезмерное участие в жизни взрослых, присутствие при нежелательных актах со стороны взрослых, а в особенности в области половой жизни, домашних ссор и пьянства; она же мешает спокойному и правильному приготовлению уроков или вообще развивающей деятельности.

Экономическая нужда толкает и на раннюю чрезмерную работу по дому или по найму и заставляет нас говорить об охране детского труда.

Недостаток денег лишает ребенка учебных пособий, игрушек, столь необходимых в нормальном развитии и приковывает ребят к улице, к безнадзорности, к трудновоспитуемости. С другой стороны, излишек материальных благ тоже часто [...] оказывал отрицательное влияние через обкармливание, особенно сладким, через обилие игрушек и карманных денег, через развитие эгоизма, стремления к особому, высшему положению над другими.

Суровые зимы, повышение безработицы в больших городах всегда резко увеличивают число правонарушений и преступлений. Кирилл Берт говорит, что 55% малолетних преступников в Лондоне происходят из семей, стоящих ниже черты бедности. [...]

Д-р Кучер [...] установила, кроме вышеописанных известных фактов, что дети, находящиеся в худших экономических условиях, труднее подда-

ются положительному, полезному действию описанной выше диспансерной работы.

Так, среди улучшившихся детей было материально необеспеченных - 25%, а среди ухудшившихся их было 57%.

Среди улучшившихся было 19% с недостаточным питанием.

Среди оставшихся без перемен - 41,3% с недостаточным питанием.

Среди ухудшившихся было - 57% с недостаточным питанием.

Среди улучшившихся было - 11% безнадзорных.

Среди оставшихся без перемен - 26,8% безнадзорных.

Среди ухудшившихся - 63,1% безнадзорных.

Среди улучшившихся было - 9,7% с развращающим влиянием.

Среди оставшихся без перемен - 17,3% с развращающим влиянием.

Среди ухудшившихся - 31,5% с развращающим влиянием.

Только половина детей имела обоих родителей, остальные или сироты или полусироты, при чем количество полусирот имевших только одну мать превышает количество детей имеющих только одного отца [...].

Д-р Кучер на основании разбора своего материала установила, *что как ни значительно влияние социальных экономических факторов, однако еще большую роль в развитии трудновоспитуемости играют персональные факторы - безнадзорность, развращение, неправильное воспитание и проч.* [...]. Это служит поводом особенно резко подчеркнуть, следовательно, необходимость борьбы с этими факторами, хотя бы у нас и не было возможности одновременно с тем исправить и материальную недостаточность. Мы должны пропагандировать всемерно научную организацию быта трудящихся. М.М.Шершень [...] , разработавший вопрос о школьной неуспешности и о детях-второгодниках, отмечает, что материальная обеспеченность семьи второгодничающего ребенка в 55% резко неудовлетворительная, при нуждаемости в самом необходимом, при неудовлетворительности питания, одежды, жилища; в 35% родители живут безбедно, но не имеют возможности тратить деньги на культурные надобности и воспитание детей; только в 10% отмечается удовлетворительное материальное положение. Он также отмечает, что "больше половины всех детей-второгодников находятся в резко неблагоприятных условиях воспитания"

"Подводя общие итоги социальным данным второгодничества, приходится констатировать исключительно неблагоприятное материальное, культурное и бытовое положение второгодников". Насколько вопрос о второгодничестве важен, видно из того, что по одному только Ленинграду и его губернии за 1924-25 учебный год насчитывалось 28733 второгодника, что при средней годовой стоимости одного ученика в 32,6 руб. давало в год миллион рублей непроизводительных затрат. Москве ее второгодники также стоят миллион рублей ежегодно. Шершень получил ответы о второгодничестве из 34 губерний Европейской России с числом, свыше 33 тысяч

второгодников. В наших отдельных районах число второгодников на весенних конференциях 1927 г. называлось до 30%. [...]

Грибоедов А.С. На пути к преступлению: Трудновоспитуемые дети. Л., 1928. С.22-36.

ОЧЕРК СИСТЕМЫ БОРЬБЫ С ДЕТСКОЙ ЗАБРОШЕННОСТЬЮ И ПРЕСТУПНОСТЬЮ В АМЕРИКЕ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ

"Чтобы уменьшить армию преступников, надо прекратить ее естественный прирост".

Файзенбергер

Длящаяся столетиями история борьбы с преступлением при помощи уголовных норм и растущие цифры преступности (особенно за последние десятилетия) ясно указывают, что центр тяжести борьбы должен быть перемещен в область профилактики. Истина эта совершенно неоспорима по отношению к малолетним преступникам. Причины преступности среди малолетних и несовершеннолетних изучены лучше благодаря тому, что отношения между причиной и следствием представляются более простыми, не затемненными целым рядом сложных привходящих обстоятельств, и потому легче поддающимися анализу и учету. Это главным образом факторы социального и экономического характера, со всеми вытекающими из них последствиями для психической жизни индивида. На почве ужасающих условий жизни современного пролетариата почти совершенно уничтожается значение семьи, как воспитательной ячейки; если к этому присоединить отрицательные влияния окружающей среды, то нет ничего удивительного в низком моральном уровне входящих в эту среду малолетних. Заброшенность и беспризорность - обычное состояние таких детей - подготовляют их моральное одичание: опасное состояние ребенка, из которого, как ближайшее следствие, вытекает преступление.

Лучше всего получающееся положение можно очертить словами профессора Рейхера [...]:"Отсутствие воспитания в неимущих классах ведет к моральному одичанию, массовому социальному явлению современности. Это состояние есть следствие пренебрежения воспитанием. Побороть его можно исключительно устранением его причин. Minimum воспитания есть в тоже время Existenz minimum ребенка".

Крайне близоруко обращать все силы борьбы на детей-преступников и оставлять без внимания питающие их корни. Qui bene diagnoscit, bene curat. Рациональным лечением в данной области является то, которое направляет свои силы на детей, находящихся в моральной опасности; на детей, оставленных без призора и воспитания.

Если семья - естественная воспитательница ребенка - не может или не хочет выполнить своей обязанности, то государство должно взять на себя это воспитание - в интересах ребенка и своих собственных. В этой благородной задаче помощь общества ему обеспечена.

I

Одной из первых мер, которыми общество старается предупредить развитие преступности,- является благотворительность. С нее обыкновенно начинается борьба с беспризорностью детей. Не обладая ни значительными средствами, ни нужными силами, ни широкой соответственно обширности задач организацией,- благотворительность не вводилась бы нами в круг нашего описания, если бы не могли констатировать на примерах Западной Европы и Америки, что в некоторых случаях общественная самодеятельность может принести огромную пользу и явиться достаточно крупным фактором в деле профилактики детской преступности. [...]

II

В следующую группу мероприятий, причисляемых нами к мерам профилактики детской преступности, надо отнести узаконения и учреждения, исходящие от государств и местных самоуправлений, и имеющие целью охрану малолетних в различных ее видах. Сюда относятся прежде всего законы, касающиеся бедных вообще, так как они оказывают свое действие косвенно на детей. Затем идут законы, касающиеся детей, лишенных своих естественных покровителей - детей внебрачных, сирот или брошенных родителями на произвол судьбы и, наконец, Законодательные постановления, охраняющие ребенка от всякой грубой несправедливости по отношению к нему, как со стороны собственной семьи, так и со стороны посторонних. [...]

III

Самым интересным явлением в данной области представляется, однако, деятельность государства. Владея наибольшими средствами в выполнении определенной задачи, естественно оно и может развить наиболее плодотворную деятельность. В современном капиталистическом строе есть целый ряд отрицательных явлений, тесно с ними спаянных. Борьба с ними под силу исключительно государству, и под влиянием жизненной необходимости выдвигается, как особый род деятельности государства, так называемое социальное законодательство. В рамки этого законодательства должен быть внесен и закон [...] о воспитании в порядке попечения, к рассмотрению которого мы переходим.

Крайне интересный сам по себе, закон этот важен и как начало, с помощью которого государство вступает на крайне чреватый последствиями путь. Если попытаться кратко определить смысл и значение данного зако-

на, то это можно бы сделать в следующих словах: современное государство признает за каждым ребенком право на воспитание. Эта тенденция ясна, как из того высокого положения, в которое ставит государство семью, так и из целого ряда постановлений гражданского и уголовного законодательства всех стран, в которых реализуется это право. Но государство не только признает это право за ребенком; оно в силу необходимости должно требовать осуществления этого права, ибо высокое развитие культурных государств, их крайне сложные задачи и отношения делают все более и более необходимым повышение культурной ценности каждой личности, а основанием такой ценности может быть лишь правильное воспитание. Отсюда совершенно ясна необходимость требования определенного Erziehungsminimum'a для каждого ребенка. Для того, чтобы обрисовать тенденцию государства в этом направлении, достаточно указать на принудительность закона о всеобщем обучении.

Естественный воспитатель ребенка - семья, и государство предоставляло воспитание ей. Но социальные условия уничтожают семью, как воспитательницу ребенка,- на это мы указывали уже выше. Если государство не желает образования в своих недрах постоянно увеличивающейся армии беспризорных детей, оно должно взять в свои руки их воспитание. "Развращенный человек плохой член социального организма. Он не знает обязанностей ни по отношению к себе, ни по отношению к своим согражданам. Он вообще совершенно не сознает своей ответственности в этих двух направлениях. Это делает из него врага общества и государства. Развращенность преддверие преступления. Кто хочет успешно бороться с преступностью, должен энергично повести борьбу с развращенностью в тот момент, когда есть надежда на успех; это и есть юношеский возраст" (Райхер).

Таковы в кратких словах основы, на которых зиждется объяснение смысла закона о воспитании в порядке попечения заброшенных детей. Само собой понятно, что еще и в настоящее время, как мы увидим ниже, эта идея не воплощена в действительности в той полноте, которой она бы заслуживала по своей важности.

IV

Если, таким образом, состояние заброшенности детей со связанным с ним одичанием и нравственной порчей есть следствие отсутствия воспитания, то преступление есть следствие этой заброшенности. Совершение преступления таким ребенком есть только звено в цепи других событий его жизни. Он подходит к выполнению преступления совершенно незаметно, и поэтому не может быть и речи о том, что его преступление должно быть поставлено на одну доску с преступлением взрослого. "Привлекать к уголовной ответственности детей и малолетних, совершивших наказываемое деяние в состоянии беспризорности, заставлять их путем наказания иску-

пить свою вину - кажется мне и, вероятно всем, углублявшимся в эти обстоятельства, актом жестокости, в котором оказалось бы виновным выдающее себя за защитника детей - государство" (Райхер).

Старые меры борьбы с детскими преступлениями уже давно доказали свою несостоятельность. Стоявшая среди них на первом месте тюрьма заслужила в глазах большинства современных деятелей репутацию школы порока и преступления, особенно опасной в детском возрасте ввиду легкой внушаемости детей. Уже с этой точки зрения необходимость заставляет искать новых путей в вопросе борьбы с детской преступностью.

Справедливость, как будто заставляющая с первого взгляда требовать непременного наказания за преступление, обязывает нас в то же время считаться с индивидуальными особенностями малолетнего, его импульсивностью, неспособностью к сопротивлению и к правильной оценке окружающего и своих собственных поступков. Это справедливое отношение и вызвало в свое время сомнение в том, насколько применимы к малолетним, хотя бы и в уменьшенном, ослабленном размере, нормы, установленные для взрослых. Очень удачно выражение немецкого юриста Грабовского, который, трактуя вопрос о необходимости реформы уголовного процесса по отношению к детям, приводит следующее сравнение из истории искусства:"Средневековое искусство не решалось изображать Иисуса-мальчика - ребенком, оно представляло его маленьким мужчиной. Так и уголовный процесс думал о малолетних до сих пор, как о маленьких мужчинах, а не о детях". Но самым решающим доводом на наш взгляд является довод целесообразности. Если преступление есть только одно из проявлений состояния заброшенности, то и должно быть с нашей точки зрения лечимо, как таковое. Следовательно, те же самые принципы воспитания, которые применяются к заброшенным детям, должны найти себе место и по отношению к детям преступным. Реформа уголовного права и процесса по отношению к малолетним и движется в этом направлении. [...]

Дети-преступники: Сб. статей / Предисл. и ред. М.Н.Гернета. М., 1912. С.483-518.

ДЕТИ, ВОСПИТЫВАЮЩИЕСЯ В ОБЩЕСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, И ИХ ОБЩЕНИЕ

Ребенок, [...] воспитывающийся в детском доме, лишен радости общения с другими людьми, не испытывает физической близости с любящим человеком, не видит дорогих ему улыбок, не ощущает ласки какого-то одного, "постоянного" взрослого. В отличие от "домашних" детей у детдомовских физические потребности удовлетворяются нерегулярно. Такие малыши не получают необходимую им стимуляцию для развития чувств,

так как в их кроватках вы не найдете ярких забавных игрушек и даже простых погремушек. Этот недостаток адекватных социальных и эмоциональных стимулов у детей, воспитывающихся в подобных условиях с раннего возраста, способствует их отставанию в двигательном, физическом и умственном развитии, в формировании их отношений с другими.

Известны случаи, когда у детей, живших в детдомах с их негативным эмоциональным окружением, а также у тех, кто жил в семье с конфликтной атмосферой, наблюдались задержки в росте и прибавлении веса. Это явление, известное под названием "депривационной карликовости", обусловлено тем, что организм ребенка реагирует на эмоциональные переживания, прекращая выработку гормона роста.

Наихудшие последствия для эмоционального развития ребенка имеет его разлука с матерью и воспитание в доме младенца через полгода-год после рождения, т.е. в период, когда достигает пика чувство привязанности. Если дети, воспитывающиеся в домах младенца, приютах и т.д., были лишены возможности поддерживать стабильные отношения с одним взрослым, ухаживающим за ним, то они не способны к крепкой привязанности, как не могут и отличить незнакомца от того, кто их кормил и о них заботился.

У таких детей не возникает ни страха перед незнакомцами, ни специфических привязанностей, подобных тем, какие есть у "домашних" детей. Фактически они становятся столь же равнодушными по отношению к другим, как воспитатели - к ним. Недостаточная социальная стимуляция и слабая привязанность приводят к тому, что пик улыбчивости наступает у них на 7 недель позже, чем у "домашних" детей.

В течение длительного времени велось наблюдение за английскими детьми в детском саду (с постоянным проживанием), в котором теплые контакты между воспитателями и детьми не поощрялись и дети переходили под опеку от одного взрослого к другому. Исследователи описали особенности поведения этих детей в младенчестве, в периоды раннего и дошкольного детства.

В 2 года дети чаще льнули к какому-то одному человеку, но в целом были менее привязаны к нему, чем "домашние" дети. К 4 годам даже при отсутствии глубокой привязанности такие дети продолжали "липнуть" к взрослым, были откровенно дружелюбны с незнакомыми людьми и старались вести себя так, чтобы привлечь их внимание. В 8 лет они испытывали серьезные трудности в отношениях со взрослыми и одноклассниками. Некоторые из них не просто привязывались к воспитателям, но стремились вызвать у них более глубокое чувство, чем то, которым удовлетворялись обычные "привязчивые" дети. По сравнению с "домашними" детьми они сильнее беспокоились о том, чтобы их отношения с воспитателями были теплыми, а одноклассники их уважали, нередко они становились раздра-

жительными, обидчивыми и в конце концов непопулярными среди других школьников.

Несмотря на все эти очевидные "минусы", воспитание вне семьи все же не столь ущербно, чтобы вообще отказаться от детдомов, домов младенца и т.д. Видимо, важно подумать о том, чтобы в этих детских учреждениях устанавливались теплые человеческие отношения между детьми и воспитателями, способные стимулировать развитие эмоционального мира детей, нормальное восприятие ими окружающей обстановки, лучшее самочувствие и формирование человеческих качеств.

В ходе одного исследования дети, которые воспитывались без родителей, но получали достаточного внимания, заботы и ласки от взрослых с самых первых дней своего пребывания в детдоме, в скором времени стали проявлять живой интерес к окружающей обстановке, к воспитателям и няням, игрушкам, пище. И все это выражалось у них более отчетливо, чем у детей, обделенных подобным отношением взрослых. Корнер предположил, что развитию способности внимательно рассматривать окружающее пространство способствует такая игра, как "верховая езда", когда взрослые сажают детей себе на плечи. Обзор становится больше, а положение ребенка не очень устойчивым, и он делает сразу два дела: удерживает собственное равновесие и внимательно рассматривает все вокруг. У таких детей больше возможности знакомиться с миром, чем у тех, кто одиноко плачет в своей кроватке, а кроме того, лучше развивается координация движений.

С 6-месячными детьми в двух группах занималась одна и та же женщина. Она часто брала их на руки, укачивала перед сном, много разговаривала. В результате такого общения они стали более контактными, чаще подавали радостные голоса в ответ на появление няни, чем дети из группы сирот, за которыми ухаживали регулярно и неплохо, но которым окружающие взрослые дарили мало улыбок и тепла. Когда же этим детям дали яркие погремушки, повесили над кроватками красочные картины, стали играть с ними, брать на руки и обнимать, крепко прижимая к груди, у них появился интерес к окружающему миру, они стали более улыбчивыми, чем прежде, приобрели способность подолгу сосредоточенно разглядывать различные предметы, лица людей.

Несмотря на некоторые негативные последствия общественного воспитания, в целом у таких детей [...] судьба может сложиться удачно. Если их забирают в хорошую семью, где с ними много занимаются, не препятствуют проявлению их активности, поощряют любознательность, желание тщательно исследовать ближайшее и более отдаленное окружение, то все неблагоприятные последствия могут быть устранены, а по отношению ко взрослым возникает сильное чувство привязанности.

Исследователи провели такой эксперимент. Нескольких умственно отсталых двухгодовалых детей перевели под присмотр более старших "товарищей по несчастью", прикрепив к каждому из них по одному подопечно-

му. Через 20 лет эти подопечные оказались более развиты, чем те, которые продолжали находиться в обычном доме ребенка. Другие исследователи показали, что дети, в младенчестве находившиеся в приюте, а потом взятые приемными родителями, выглядели более уверенными, интеллектуально развитыми, лучше адаптированными к внешнему миру, чем дети, оставшиеся в приюте.

Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. С.164-166.

ПЛОХОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ

Постоянное ограничение двигательной активности, как и жестокое обращение взрослых, могут иметь тяжелые последствия для роста и общего развития ребенка. [...]

Проявление жестокости по отношению к детям - не столь уж редкое явление. На детской психике и общем развитии тяжело отражаются любые действия, направленные против ребенка, равно как и отсутствие заботы о нем. Все это наносит ему величайший вред, создает угрозу его благополучию. Эксперты считают, что до 2-3 млн. детей в год становятся жертвами жестокого обращения или безответственного обращения с ними. Но, думается, и эта оценка весьма занижена, так как многие специалисты, наблюдающие таких детей, зачастую просто не сообщают о подобных случаях, а дети стыдятся или боятся рассказывать о них. Иногда родители всеми силами стараются внушить ребенку, будто он заслуживает крутых мер.

Жестокое обращение с детьми выражается в разных формах - от нежелания ухаживать за ними до телесных наказаний и сексуального насилия. По этим причинам ежегодно умирают до 2 тыс. детей (в США - М.Г.). [...] Тяжелые последствия жестокого обращения с детьми для их физического развития обнаружить не трудно, гораздо сложнее спрогнозировать их для умственного, социального и эмоционального развития ребенка. [...]

Специфические особенности детей, подвергавшихся избиениям и лишенных родительской заботы

Одним из возможных объяснений жестокого обращения с детьми могут служить особые черты, присущие практически всем детям с физическими недостатками. Взрослые, испытавшие в своем детстве жестокость родителей, как правило, переносят потом это отношение на собственных детей. Большинство из них росли без матерей или отцов, были ли-

шены или в значительной мере обделены человеческим теплом и участием, нормальным уходом, который получают дети в полноценных семьях. Такие родители изначально запрограммированы на плохое обращение с детьми, хотя вовсе не обязательно, что эта запрограммированность непременно будет реализована. Для них характерны, как правило, завышенные ожидания и требования по отношению к их детям. Они плохо понимают, в чем заключается отклонение от нормы, и нередко рассматривают обычное непослушание ребенка как сознательное желание досадить им, принимая на свой счет такие выходки детей, как плевки или поломки каких-то ценных для родителей вещей. От не совсем здоровых детей ждут вполне осмысленных, зрелых поступков и форм поведения, явно превышающих их способности.

Но самое что ни на есть обидное для ребенка, который ровным счетом ничего не понимает в происходящем, заключается в том, что именно его считают виноватым во всех своих неурядицах. Из-за того, что у них самих было тяжелое детство, такие родители часто испытывают страх быть отверженными детьми. Страдая от собственной неуверенности, заниженной самооценки, меньшей сопротивляемости жизненным невзгодам, они ждут, что ребенок станет для них источником твердости, уверенности и любви. Без преувеличения, многие родители поступают как капризные нелюбимые дети, рассматривая своего ребенка в качестве взрослого, способного создать им комфорт и привнести в их отношения любовь.

Социальная среда и отношение к детям

Помимо семейной системы воспитания свой вклад в плохое обращение с детьми вносит и более широкая - социальная - система воспитания, социальная среда. Жестокое обращение с детьми можно обнаружить во всех классах общества, но наибольшее число случаев отмечается в семьях с низким доходом, особенно если их коснулась безработица, а также в конфликтных семьях и в тех, которые по каким-то причинам изолированы от общества. Некоторые ученые полагают, что это явление связано с привычной терпимостью к высокому уровню насилия в американском обществе.

В результате проведенных исследований учеными было предложено специальное понятие "рискованное соседство". Даже при равном уровне доходов у одних соседей вероятность плохого обращения с детьми выше, чем у других. Семьи, которые имели соседей с высокой степенью риска, оценивали условия воспитания своих детей более негативно, считали их в социальном плане более обделенными, чем семьи, у которых такого соседства не было. Семьи, живущие в сфере "рискованного соседства", обычно более "травмированы", т.к. их бедствующие соседи ведут между собой конкурентную борьбу за скудные социальные блага.

Профилактика случаев жестокого обращения с детьми

В общественном мнении все более утверждается точка зрения, согласно которой родителям, жестоко обращающимся со своими детьми, необходимы помощь и понимание. Разработаны специальные программы помощи родителям, которые могут быть подвержены такому пороку. Существует организация "Анонимные родители", работающая по тем же принципам, что и "Анонимные алкоголики". Они обеспечивают поддержку родителей, нуждающихся в профессиональной помощи при разрешении семейных конфликтов и проблем. Чтобы от родительских неурядиц не страдали дети, у этой организации есть бесплатные телефонные номера по всей стране, а во многих штатах - круглосуточно работающий "горячий телефон". Повсюду в Соединенных Штатах действуют пункты, на которых подобные семьи могут получить консультации специалистов, созданы и функционируют приюты для детей, подвергающихся жестокому обращению.

Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. С.265-266, 269-271.

РАЗДЕЛ X.
ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

ВСЕОБЩАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА 1948 г.

Резолюция 217А(111) Генеральной Ассамблеи ООН. Принята единогласно 10.12.1948 г.

Преамбула

Принимая во внимание, что признание достоинства, присущего всем членам человеческой семьи, и равных и неотъемлемых прав их является основой свободы, справедливости и всеобщего мира; и

принимая во внимание, что пренебрежение и презрение к правам человека привели к варварским актам, которые возмущают совесть человечества, и что создание такого мира, в котором люди будут иметь свободу слова и убеждений и будут свободны от страха и нужды, провозглашено как высокое стремление людей; и

принимая во внимание, что необходимо, чтобы права человека охранялись властью закона в целях обеспечения того, чтобы человек не был вынужден прибегать, в качестве последнего средства, к восстанию против тирании и угнетения; и

принимая во внимание, что необходимо содействовать развитию дружественных отношений между народами; и

принимая во внимание, что народы Объединенных Наций подтвердили в Уставе свою веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности и в равноправие мужчин и женщин и решили содействовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе; и

принимая во внимание, что государства-члены обязались содействовать в сотрудничестве с Организацией Объединенных Наций всеобщему уважению и соблюдению прав человека и основных свобод; и

принимая во внимание, что всеобщее понимание характера этих прав и свобод имеет огромное значение для полного выполнения этого обязательства,

Генеральная Ассамблея провозглашает настоящую Всеобщую декларацию прав человека в качестве задачи, к выполнению которой должны стремиться все народы и все государства с тем, чтобы каждый человек и каждый орган общества, постоянно имея в виду настоящую Декларацию, стремились путем просвещения и образования содействовать уважению

этих прав и свобод и обеспечению, путем национальных и международных прогрессивных мероприятий, всеобщего и эффективного признания и осуществления их как среди народов государств-членов Организации, так и среди народов территорий, находящихся под их юрисдикцией.

Статья 1. Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства.

Статья 2. Каждый человек должен обладать всеми правами и всеми свободами, провозглашенными настоящей Декларацией, без какого бы то ни было различия, как-то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения.

Кроме того, не должно проводиться никакого различия на основе политического, правового или международного статуса страны или территории, к которой человек принадлежит, независимо от того, является ли эта территория независимой, подопечной, несамоуправляющейся или как-либо иначе ограниченной в своем суверенитете.

Статья 3. Каждый человек имеет право на жизнь, на свободу и на личную неприкосновенность.

Статья 4. Никто не должен содержаться в рабстве или подневольном состоянии; рабство и работорговля запрещаются во всех их видах.

Статья 5. Никто не должен подвергаться пыткам или жестоким, бесчеловечным или унижающим его достоинство обращению и наказанию.

Статья 6. Каждый человек, где бы он ни находился, имеет право на признание его правосубъектности.

Статья 7. Все люди равны перед законом и имеют право, без всякого различия, на равную защиту закона. Все люди имеют право на равную защиту от какой бы то ни было дискриминации, нарушающей настоящую Декларацию, и от какого бы то ни было подстрекательства к такой дискриминации.

Статья 8. Каждый человек имеет право на эффективное восстановление в правах компетентными национальными судами в случае нарушения его основных прав, предоставленных ему конституцией или законом. [...]

Статья 12. Никто не может подвергаться произвольному вмешательству в его личную и семейную жизнь, произвольным посягательствам на неприкосновенность его жилища, тайну его корреспонденции или на его честь и репутацию. Каждый человек имеет право на защиту закона от такого вмешательства или таких посягательств. [...]

Статья 16. 1. Мужчины и женщины, достигшие совершеннолетия, имеют право без всяких ограничений по признаку расы, национальности или религии вступать в брак и основывать семью. Они пользуются одина-

ковыми правами в отношении вступления в брак, во время состояния в браке и во время его расторжения.

2. Брак может быть заключен только при свободном и полном согласии обеих вступающих в брак сторон.

3. Семья является естественной и основной ячейкой общества и имеет право на защиту со стороны общества и государства. [...]

Статья 22. Каждый человек, как член общества, имеет право на социальное обеспечение и на осуществление необходимых для поддержания его достоинства и для свободного развития его личности прав в экономической, социальной и культурной областях через посредство национальных усилий и международного сотрудничества и в соответствии со структурой и ресурсами каждого государства.

Статья 23. 1. Каждый человек имеет право на труд, на свободный выбор работы, на справедливые и благоприятные условия труда и на защиту от безработицы.

2. Каждый человек, без какой-либо дискриминации, имеет право на равную оплату за равный труд.

3. Каждый работающий имеет право на справедливое и удовлетворительное вознаграждение, обеспечивающее достойное человека существование для него самого и его семьи и дополняемое, при необходимости, другими средствами социального обеспечения.

4. Каждый человек имеет право создавать профессиональные союзы и входить в профессиональные союзы для защиты своих интересов.

Статья 24. Каждый человек имеет право на отдых и досуг, включая право на разумное ограничение рабочего дня и на оплачиваемый периодический отпуск.

Статья 25. 1. Каждый человек имеет право на такой жизненный уровень, включая пищу, одежду, жилище, медицинский уход и необходимое социальное обслуживание, который необходим для поддержания здоровья и благосостояния его самого и его семьи, и право на обеспечение на случай безработицы, болезни, инвалидности, вдовства, наступления старости или иного случая утраты средств к существованию по не зависящим от него обстоятельствам.

2. Материнство и младенчество дают право на особое попечение и помощь. Все дети, родившиеся в браке или вне брака, должны пользоваться одинаковой социальной защитой.

Статья 26. 1. Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого.

2. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира.

3. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей.

Статья 27. 1. Каждый человек имеет право свободно участвовать в культурной жизни общества, наслаждаться искусством, участвовать в научном прогрессе и пользоваться его благами.

2. Каждый человек имеет право на защиту его моральных и материальных интересов, являющихся результатом научных, литературных или художественных трудов, автором которых он является.

Статья 28. Каждый человек имеет право на социальный и международный порядок, при котором права и свободы, изложенные в настоящей Декларации, могут быть полностью осуществлены. [...]

Статья 30. Ничто в настоящей Декларации не может быть истолковано, как предоставление какому-либо государству, группе лиц или отдельным лицам права заниматься какой-либо деятельностью или совершать действия, направленные к уничтожению прав и свобод, изложенных в настоящей Декларации.

Гуманитарная сфера и права человека / Сост. В.А.Корнилов и др. М.: Просвещение, 1992. С.14-19.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПАКТ О ГРАЖДАНСКИХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРАВАХ 1966 г.

Принят XXI сессией Генеральной Ассамблеи ООН 16.12.66 г. Вступил в силу 23.03.76 г. СССР подписал 18.03.68 г. Ратифицирован Президиумом Верховного Совета СССР 18.09.73 г. с заявлением. Вступил в силу для СССР 23.03.76 г.

Статья 23. 1. Семья является естественной и основной ячейкой общества и имеет право на защиту со стороны общества и государства.

2. За мужчинами и женщинами, достигшими брачного возраста, признается право на вступление в брак и право основать семью.

3. Ни один брак не может быть заключен без свободного и полного согласия вступающих в брак.

4. Участвующие в настоящем Пакте государства должны принять надлежащие меры для обеспечения равенства прав и обязанностей супругов в отношении вступления в брак, во время состояния в браке и при его расторжении. В случае расторжения брака должна предусматриваться необходимая защита всех детей.

Статья 24. 1. Каждый ребенок без всякой дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, национального или социального происхождения, имущественного положения или рождения имеет право на такие меры защиты, которые требуются в его положении как малолетнего со стороны его семьи, общества и государства.

2. Каждый ребенок должен быть зарегистрирован немедленно после его рождения и должен иметь имя.

3. Каждый ребенок должен иметь право на приобретение гражданства.

Гуманитарная сфера и права человека / Сост. В.А.Корнилов и др. М.: Просвещение, 1992. С. 24-32.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПАКТ ОБ ЭКОНОМИЧЕСКИХ, СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАВАХ 1966 г.

Принят на XXI сессии Генеральной Ассамблеи ООН 16.12.1966 г. Вступил в силу 3.01.1976 г. СССР подписал 18.03.1973 г. Вступил в силу для СССР 3.01.1976 г.

Участвующие в настоящем Пакте государства,

принимая во внимание, что в соответствии с принципами, провозглашенными Уставом Организации Объединенных Наций, признание достоинства, присущего всем членам человеческой семьи, и равных и неотъемлемых прав их является основой свободы, справедливости и всеобщего мира,

признавая, что эти права вытекают из присущего человеческой личности достоинства,

признавая, что согласно Всеобщей Декларации прав человека, идеал свободной человеческой личности, свободной от страха и нужды, может быть осуществлен только если будут созданы такие условия, при которых каждый может пользоваться всеми экономическими, социальными и культурными правами, так же как и своими гражданскими и политическими правами,

принимая во внимание, что по Уставу Организации Объединенных Наций государства обязаны поощрять всеобщее уважение и соблюдение прав и свобод человека,

принимая во внимание, что каждый отдельный человек, имея обязанности в отношении других людей и того коллектива, к которому он принадлежит, должен добиваться поощрения и соблюдения прав, признаваемых в настоящем Пакте,

соглашаются о нижеследующих статьях:

Часть I

Статья 1. 1. Все народы имеют право на самоопределение. В силу этого права они свободно устанавливают свой политический статус и свободно обеспечивают свое экономическое, социальное и культурное развитие. [...]

Часть III

[...] *Статья 6.* 1. Участвующие в настоящем Пакте государства признают право на труд, которое включает право каждого человека на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который он свободно выбирает или на который он свободно соглашается, и предпримут надлежащие шаги к обеспечению этого права.

2. Меры, которые должны быть приняты участвующими в настоящем Пакте государствами в целях полного осуществления этого права, включает программы профессионально-технического обучения и подготовки, пути и методы достижения неуклонного экономического, социального и культурного развития и полной производительной занятости в условиях, гарантирующих основные политические и экономические свободы человека

Статья 7. Участвующие в настоящем Пакте государства признают право каждого на справедливые и благоприятные условия труда, включая, в частности:

a) вознаграждение, обеспечивающее [...] всем трудящимся:

i) справедливую зарплату и равное вознаграждение за труд равной ценности без какого бы то ни было различия, причем, в частности, женщинам должны гарантироваться условия труда не хуже тех, которыми пользуются мужчины, с равной платой за равный труд;

ii) удовлетворительное существование для них самих и их семей в соответствии с постановлениями настоящего Пакта;

b) условия работы, отвечающие требованиям безопасности и гигиены;

c) одинаковую для всех возможность продвижения в работе на соответствующие более высокие ступени исключительно на основании трудового стажа и квалификации;

d) отдых, досуг и разумное ограничение рабочего времени и оплачиваемый периодический отпуск, равно как и вознаграждение за праздничные дни.

[...] *Статья 9.* Участвующие в настоящем Пакте государства признают право каждого человека на социальное обеспечение, включая социальное страхование.

Статья 10. Участвующие в настоящем Пакте государства признают, что;

1. Семье, являющейся естественной и основной ячейкой общества, должны предоставляться по возможности самая широкая охрана и помощь, в особенности при ее образовании и пока на ее ответственности лежит забота о несамостоятельных детях и их воспитании. Брак должен заключаться по свободному согласию вступающих в брак.

2. Особая охрана должна предоставляться матерям в течение разумного периода до и после родов. В течение этого периода работающим матерям должен предоставляться оплачиваемый отпуск или отпуск с [...] пособиями по социальному обеспечению.

3. Особые меры охраны и помощи должны приниматься в отношении всех детей и подростков без какой бы то ни было дискриминации по признаку семейного происхождения или по иному признаку. Дети и подростки должны быть защищены от экономической и социальной эксплуатации. Применение их труда в области, вредной для их нравственности и здоровья, или опасной для жизни, или могущей повредить их нормальному развитию, должно быть наказуемо по закону. Кроме того, государства должны установить возрастные пределы, ниже которых пользование платным детским трудом запрещается и карается законом.

Статья 11. 1. Участвующие в настоящем Пакте государства признают право каждого на достойный жизненный уровень для него и его семьи, включающий достаточное питание, одежду и жилище, и на непрерывное улучшение условий жизни. Государства-участники примут надлежащие меры к обеспечению осуществления этого права, признавая важное значение в этом отношении международного сотрудничества, основанного на свободном согласии. [...]

Статья 12. 1. Участвующие в настоящем Пакте государства признают право каждого человека на наивысший достижимый уровень физического и психического здоровья.

2. Меры, которые должны быть приняты участвующими в настоящем Пакте государствами для полного осуществления этого права, включают мероприятия, необходимые для:

a) обеспечения сокращения мертворождаемости и детской смертности и здорового развития ребенка;

b) улучшение всех аспектов гигиены внешней среды и гигиены труда в промышленности;

c) предупреждения и лечения эпидемических, эндемических, профессиональных и иных болезней и борьбы с ними;

d) создание условий, которые обеспечивали бы всем медицинскую помощь и медицинский уход в случае болезни.

Статья 13. 1. Участвующие в настоящем Пакте государства признают право каждого человека на образование. Они соглашаются, что образование должно быть направлено на полное развитие человеческой личности и сознания ее достоинства и должно укреплять уважение к правам человека и основным свободам. Они далее соглашаются в том, что образование должно дать возможность всем быть полезными участниками свободного общества, способствовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми нациями и всеми расовыми, этническими и религиозными группами и содействовать работе Организации Объединенных Наций по поддержанию мира.

2. Участвующие в настоящем Пакте государства признают, что для полного осуществления этого права:

a) начальное образование должно быть обязательным и бесплатным для всех;

b) среднее образование в его различных формах, включая профессионально-техническое среднее образование, должно быть открыто и сделано доступным для всех путем принятия всех необходимых мер и, в частности, постепенного введения бесплатного образования;

c) высшее образование должно быть сделано одинаково доступным для всех на основе способностей каждого путем принятия всех необходимых мер и, в частности, постепенного введения бесплатного образования;

d) элементарное образование должно поощряться или интенсифицироваться по возможности для тех, кто не проходил или не закончил полного курса своего начального образования;

e) должно активно проводиться развитие сети школ всех ступеней, должна быть установлена удовлетворительная система стипендий и должны постоянно улучшаться материальные условия преподавательского персонала. [...]

Гуманитарная сфера и права человека / Сост. В.А.Корнилов и др. М.: Просвещение, 1992. С.19-24.

ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА 1959 г.

Принята резолюцией 1386 (XIY) Генеральной Ассамблеи ООН 20.11.1959 г. единогласно.

Преамбула

Принимая во внимание, что народы Объединенных Наций вновь утвердили в Уставе свою веру в основные права человека и в достоинство и ценность человеческой личности и преисполнены решимости содейство-

вать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе,

принимая во внимание, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что каждый человек должен обладать всеми указанными в ней правами и свободами, без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное и социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иное обстоятельство,

принимая во внимание, что ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения,

[...] принимая во внимание, что человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет,

Генеральная Ассамблея

провозглашает настоящую Декларацию прав ребенка с целью обеспечить детям счастливое детство и пользование, на их собственное благо и на благо общества, правами и свободами, которые здесь предусмотрены, и призывает родителей, мужчин и женщин как отдельных лиц, а также добровольные организации, местные власти и национальные правительства к тому, чтобы они признали и старались соблюдать эти права путем законодательных и других мер, постепенно принимаемых в соответствии со следующими принципами:

Принцип 1. Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка или его семьи.

Принцип 2. Ребенку законом или другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства. При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка.

Принцип 3. Ребенку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство.

Принцип 4. Ребенок должен пользоваться благами социального обеспечения. Ему должно принадлежать право на здоровый рост и развитие; с этой целью специальный уход и охрана должны быть обеспечены как ему, так и его матери, включая дородовый и послеродовый уход. Ребенку

должно принадлежать право на надлежащее питание, жилище, развлечения и медицинское обслуживание.

Принцип 5. Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или в социальном отношении, должны обеспечиваться специальный режим, образование и заботы, необходимые ввиду его особого состояния.

Принцип 6. Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребенок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучаем со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих семьи, и о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные или иные пособия на содержание детей.

Принцип 7. Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развивать свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит прежде всего на его родителях.

Ребенку должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права.

Принцип 8. Ребенок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту и помощь.

Принцип 9. Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой бы то ни было форме.

Ребенок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума; ему ни в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятие, которые были бы вредны для его здоровья или образования или препятствовали его физическому, умственному или нравственному развитию.

Принцип 10. Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискри-

минации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей.

Гуманитарная сфера и права человека / Сост. В.А.Корнилов и др. М.: Просвещение, 1992. С.95-97.

КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА 1989 г.

Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г. Ратифицирована третьей сессией Верховного Совета СССР 13.06.1990 г.

Преамбула

Государства-участники настоящей Конвенции,

считая, что в соответствии с принципами, провозглашенными в Уставе Организации Объединенных Наций, признание присущего достоинства, равных и неотъемлемых прав всех членов общества являются основой обеспечения свободы, справедливости и мира на Земле, [...]

признавая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека и в Международном пакте о правах человека провозгласила и согласилась с тем, что каждый человек должен обладать всеми указанными в них правами и свободами без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное или социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иные обстоятельства,

напоминая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь, [...]

принимая во внимание, что необходимость в такой особой защите ребенка была предусмотрена в Женевской декларации прав ребенка 1924 г. и Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей 20 ноября 1959 года, и признана во Всеобщей декларации прав человека, в Международном пакте о гражданских и политических правах (в частности, в статьях 23 и 24), в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (в частности, в статье 10), а также в уставах и соответствующих документах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей, [...]

согласились о нижеследующем:

Часть I

Статья 1. Для целей настоящей Конвенции ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

Статья 2.1. Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей конвенцией, за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств. [...]

Статья 5. Государства-участники уважают ответственность, права и обязанности родителей и в соответствующих случаях членов расширенной семьи или общины, как это предусмотрено местным обычаем, опекунов или других лиц, несущих по закону ответственность за ребенка, должным образом управлять и руководить ребенком в осуществлении им признанных настоящей Конвенцией прав и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка.

Статья 6.1. Государства-участники признают, что каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь. [...]

Статья 7.1. Ребенок регистрируется сразу же после рождения и с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их заботу. [...]

Статья 8.1. Государства-участники обязуются уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, имя и семейные связи, как предусматривается законом, не допуская противозаконного вмешательства. [...]

Статья 9.1. Государства участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями вопреки их желанию, за исключением случаев, когда компетентные органы, согласно судебному решению, определяют в соответствии с применимым законом и процедурами, что такое разлучение необходимо в наилучших интересах ребенка. [...]

Статья 11.1. Государства-участники принимают меры для борьбы с незаконным перемещением или невозвращением детей из-за границы.

[...] *Статья 13.* 1. Ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме, в форме произведений искусства или с помощью других средств по выбору ребенка.

2. Осуществление этого права может подвергаться некоторым ограничениям, однако этими ограничениями могут быть только те ограничения, которые предусмотрены законом и которые необходимы:

a) для уважения прав и репутации других лиц; или

b) для охраны государственной безопасности или общественного порядка, здоровья или нравственности населения.

Статья 14.1. Государства-участники уважают право ребенка на свободу мысли, совести и религии. [...]

Статья 15.1. Государства-участники признают право ребенка на свободу ассоциации и свободу мирных собраний. [...]

Статья 16. 1. Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

2. Ребенок имеет право на защиту закона от всякого вмешательства или посягательства. [...]

Статья 18.1. Государства-участники предпринимают все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить признание принципа общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка. Родители или в соответствующих случаях законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы. [...]

Статья 19.1. Государства-участники предпринимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке. [...]

Статья 20. 1. Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством.

2. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком.

3. Такой уход может включать, в частности, передачи на воспитание, "кафала" по исламскому праву, усыновление или, в случае необходимости, помещение в соответствующие учреждения по уходу за детьми. При рассмотрении вариантов замены необходимо должным образом учитывать желательность преемственности воспитания ребенка и его этническое происхождение, религиозную и культурную принадлежность и родной язык. [...]

Статья 23. 1. Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и обеспечивают его активное участие в жизни общества.

2. Государства-участники признают право неполноценного ребенка на особую заботу и поощряют и обеспечивают предоставление при условии наличия ресурсов имеющему на это право ребенку и ответственным за заботу о нем помощи, о которой подана просьба и которая соответствует состоянию ребенка и положению его родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке. [...]

Статья 24.1. Государства-участники признают право ребенка на пользование наиболее совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья. Государства-участники стремятся обеспечить, чтобы ни один ребенок не был лишен своего права на доступ к подобным услугам системы здравоохранения. [...]

Статья 25. Государства-участники признают право ребенка, помещенного компетентными органами на попечение с целью ухода за ним, его защиты или физического либо психического лечения, на периодическую оценку лечения, предоставляемого ребенку, и всех других условий, связанных с таким попечением о ребенке.

Статья 26.1. Государства-участники признают за каждым ребенком право пользоваться благами социального обеспечения, включая социальное страхование, и принимают необходимые меры для достижения полного осуществления этого права в соответствии с их национальным законодательством. [...]

*Статья 27.*1. Государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка.

2. Родитель (и) или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка.

3. Государства-участники в соответствии с национальными условиями и в пределах своих возможностей принимают необходимые меры по оказанию помощи родителям и другим лицам, воспитывающим детей, в осуществлении этого права и, в случае необходимости, оказывают материальную помощь и поддерживают программы, особенно в отношении обеспечения питанием, одеждой и жильем. [...]

Статья 28.1. Государства-участники признают право ребенка на образование, и с целью постепенного достижения осуществления этого права на основе равных возможностей они, в частности:

а) вводят бесплатное и обязательное начальное образование;

b) поощряют развитие различных форм среднего образования, как общего, так и профессионального, обеспечивают его доступность для всех детей и принимают такие необходимые меры, как введение бесплатного образования и предоставление в случае необходимости финансовой помощи;

c) обеспечивают доступность высшего образования для всех на основе способностей каждого с помощью всех необходимых средств;

d) обеспечивают доступность информации и материалов в области образования и профессиональной подготовки для всех детей;

e) принимают меры по содействию регулярному посещению школы и снижению числа учащихся, покинувших школу. [...]

Статья 31.1. Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством. [...]

Статья 32.1. Государства-участники признают право ребенка на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию. [...]

Статья 33. Государства-участники принимают все необходимые меры, включая законодательные, административные и социальные меры, а также меры в области образования, с тем чтобы защитить детей от незаконного употребления наркотических средств и психотропных веществ, как они определены в соответствующих международных договорах, и не допустить использования детей в противозаконном производстве таких веществ и торговле ими.

Статья 34.1. Государства-участники обязуются защитить ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения. [...]

Статья 35. Государства-участники принимают на национальном, двустороннем и многостороннем уровнях все необходимые меры для предотвращения похищения детей, торговли детьми или их контрабанды в любых целях и в любой форме.

Статья 36. Государства-участники защищают ребенка от всех других форм эксплуатации, наносящих ущерб любому аспекту благосостояния ребенка.

Статья 37. Государства-участники обеспечивают, чтобы:

a) Ни один ребенок не был подвергнут пыткам или другим жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство видам обращения или наказания. Ни смертная казнь, ни пожизненное тюремное заключение, не предусматривающее возможности освобождения, не назначается за преступления, совершенное лицами моложе 18 лет.

b) Ни один ребенок не был лишен свободы незаконным или произвольным образом. [...]

c) Каждый лишенный свободы ребенок пользовался гуманным обращением и уважением неотъемлемого достоинства его личности с учетом потребностей лиц его возраста. [...]

Статья 38. 1. Государства-участники обязуются уважать нормы международного гуманитарного права, применимые к ним в случае вооруженных конфликтов и имеющие отношение к детям, и обеспечивать их соблюдение.

2. Государства-участники принимают все возможные меры для обеспечения того, чтобы лица, не достигшие 15-летнего возраста, не принимали прямого участия в военных действиях.

3. Государства-участники воздерживаются от призыва любого лица, не достигшего 15-летнего возраста, на службу в свои вооруженные силы. При вербовке из числа лиц, достигших 15-летнего возраста, но которым еще не исполнилось 18 лет, государства-участники стремятся отдавать предпочтение лицам более старшего возраста. [...]

Статья 39. Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой: любых видов пренебрежения, эксплуатации или злоупотребления, пыток или любых других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов. Такое восстановление или реинтеграция должны осуществляться в условиях, обеспечивающих здоровье, самоуважение и достоинство ребенка.

Статья 40. 1. Государства участники признают право каждого ребенка, который, как считается, нарушил уголовное законодательство, обвиняется или признается виновным в его нарушении, на такое обращение, которое способствует развитию у ребенка чувства достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека и основным свободам других и при котором учитывается возраст ребенка и желательность содействия его реинтеграции и выполнению им полезной роли в обществе.

2. В этих целях и принимая во внимание соответствующие положения международных документов, государства-участники, в частности, обеспечивают, чтобы:

a) Ни один ребенок не считался нарушившим уголовное законодательство, не обвинялся и не признавался виновным в его нарушении по причине действия или бездействия, которые не были запрещены национальным или международным правом во время их свершения.

b) Каждый ребенок, который, как считается, нарушил уголовное законодательство или обвиняется в его нарушении, имел по меньшей мере следующие гарантии:

i) презумпция невиновности, пока его вина не будет доказана согласно закону;

ii) незамедлительное и непосредственное информирование его об обвинениях против него и, в случае необходимости, через его родителей или законных опекунов и получение правовой и другой необходимой помощи при подготовке и осуществлении своей защиты;

iii) безотлагательное принятие решения по рассматриваемому вопросу компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебным органом в ходе справедливого слушания в соответствии с законом в присутствии адвоката или другого соответствующего лица, если это не считается противоречащим наилучшим интересам ребенка, в частности, с учетом его возраста или положения его родителей или законных опекунов;

iv) свобода от принуждения к даче свидетельских показаний или признание вины; изучение показаний свидетелей обвинения либо самостоятельно, либо при помощи других лиц и обеспечение равного участия свидетелей защиты и изучения их показаний;

v) если считается, что ребенок нарушил уголовное законодательство, повторное рассмотрение вышестоящим компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебным органом согласно закону соответствующего решения и любых принятых в этой связи мер;

vi) бесплатная помощь переводчика, если ребенок не понимает используемого языка или не говорит на нем;

vii) полное уважение его личной жизни на всех стадиях разбирательства.

3. Государства-участники стремятся содействовать установлению законов, процедур, органов и учреждений, имеющих непосредственное отношение к детям, которые, как считается, нарушили уголовное законодательство, обвиняются или признаются виновными в его нарушении, в частности:

a) установлению минимального возраста, ниже которого дети считаются неспособными нарушить уголовное законодательство;

b) в случае необходимости и желательности, принятию мер по обращению с такими детьми без использования судебного разбирательства при условии полного соблюдения прав человека и правовых гарантий.

4. Необходимо наличие таких различных мероприятий, как уход, положение об опеке и надзоре, консультативные услуги, назначение испытательного срока, воспитание, программы обучения и профессиональной подготовки и другие формы ухода, заменяющие уход в учреждениях, с целью обеспечения такого обращения с ребенком, которое соответствовало бы его благосостоянию, а также его положению и характеру преступления.

Гуманитарная сфера и права человека / Сост. В.А.Корнилов и др. М.: Просвещение, 1992. С. 98-112

КОНСТИТУЦИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья 17

1. В Российской Федерации признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с настоящей Конституцией.

2. Основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения.

3. Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должны нарушать права и свободы других лиц.

Статья 38

1. Материнство и детство, семья находятся под защитой государства.

2. Забота о детях, их воспитание - равное право и обязанность родителей.

3. Трудоспособные дети, достигшие 18 лет, должны заботиться о нетрудоспособных родителях.

Статья 39

1. Каждому гарантируется социальное обеспечение по возрасту, в случае болезни, инвалидности, потери кормильца, для воспитания детей и в иных случаях, установленных законом.

2. Государственные пенсии и социальные пособия устанавливаются законом.

3. Поощряются добровольное социальное страхование, создание дополнительных форм социального обеспечения и благотворительности.

Статья 40

1. Каждый имеет право на жилище. Никто не может быть произвольно лишен жилища.

3. Малоимущим, иным указанным в законе гражданам, нуждающимся в жилище, оно предоставляется бесплатно или за доступную плату из государственного, муниципального или других жилищных фондов в соответствии с установленными законом нормами.

Статья 41

1. Каждый имеет право на охрану здоровья и медицинскую помощь. Медицинская помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения оказывается гражданам бесплатно за счет средств соответствующего бюджета, страховых взносов, других поступлений. [...]

Статья 42

Каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии и на возмещение ущерба, причиненного его здоровью или имуществу экологическим правонарушением.

Статья 43

1. Каждый имеет право на образование.

2. Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.

3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. [...]

Статья 44

1. Каждому гарантируется свобода литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества, преподавания. Интеллектуальная собственность охраняется законом.

2. Каждый имеет право на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, на доступ к культурным ценностям.

3. Каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры.

Конституция Российской Федерации. М.: Юридическая литература, 1993. С. 9, 15-18.

СЕМЕЙНЫЙ КОДЕКС РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

РАЗДЕЛ IV. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ

Глава 10. Установление происхождения детей

Ст.47. Основание для возникновения прав и обязанностей родителей и детей. Права и обязанности родителей и детей основываются на происхождении детей, удостоверенном в установленном законом порядке.

Ст.48. Установление происхождения ребенка. 1. Происхождение ребенка от матери (материнство) устанавливается органом записи актов гражданского состояния на основании документов, подтверждающих рож-

дение ребенка матерью в медицинском учреждении, а в случае рождения ребенка вне медицинского учреждения на основании медицинских документов, свидетельских показаний или на основании иных доказательств.

2. Если ребенок родился от лиц, состоящих в браке между собой, а также в течение трехсот дней с момента расторжения брака, признания его недействительным или с момента смерти супруга матери ребенка, отцом ребенка признается супруг (бывший супруг) матери, если не доказано иное (статья 52 настоящего Кодекса). Отцовство супруга матери ребенка удостоверяется записью об их браке.

3. Если мать ребенка заявляет, что отцом ребенка является не ее супруг (бывший супруг), отцовство в отношении ребенка устанавливается по правилам, предусмотренном пунктом 4 настоящей статьи или статьей 49 настоящего Кодекса.

4. Отцовство лица, не состоящего в браке с матерью ребенка, устанавливается путем подачи в орган записи актов гражданского состояния совместного заявления отцом и матерью ребенка; в случае смерти матери, признания ее недееспособной, невозможности установления места нахождения матери или в случае лишения ее родительских прав - по заявлению отца ребенка с согласия органов опеки и попечительства, при отсутствии такого согласия - по решению суда. [...]

Ст.49. Установление отцовства в судебном порядке. В случае рождения ребенка у родителей, не состоящих в браке между собой, и при отсутствии совместного заявления родителей или заявления отца ребенка (пункт 4 статьи 48 настоящего Кодекса) происхождение ребенка от конкретного лица (отцовство) устанавливается в судебном порядке по заявлению одного из родителей, опекуна (попечителя) ребенка или по заявлению лица, на иждивении которого находится ребенок, а также по заявлению самого ребенка по достижении им совершеннолетия. При этом суд принимает во внимание любые доказательства, с достоверностью подтверждающих происхождение ребенка от конкретного лица. [...]

Ст. 51. Запись родителей ребенка в книге записей рождения.

1. Отец и мать, состоящие в браке между собой, записываются родителями ребенка в книге записей рождения по заявлению любого из них.

2. Если родители не состоят в браке между собой, запись о матери ребенка производится по заявлению матери, а запись об отце ребенка - по совместному заявлению отца и матери ребенка, или по заявлению отца ребенка (пункт 4 статьи 48 настоящего Кодекса), или отец записывается согласно решению суда.

3. В случае рождения ребенка у матери, не состоящей в браке, при отсутствии совместного заявления родителей или при отсутствии решения суда об установлении отцовства фамилия отца ребенка в книге записей рождений записывается по фамилии матери, имя и отчество отца ребенка - по ее указанию. [...]

Ст.53. Права и обязанности детей, родившихся от лиц, не состоящих в браке между собой. При установлении отцовства в порядке, предусмотренными статьями 48-50 настоящего Кодекса, дети имеют такие же права и обязанности по отношению к родителям и их родственникам, какие имеют дети, родившиеся от лиц, состоящих в браке между собой.

Глава 11. Права несовершеннолетних детей

Ст. 54. Право ребенка жить и воспитываться в семье. 1. Ребенком признается лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет (совершеннолетия).

2. Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам.

Ребенок имеет право на воспитание своими родителями, обеспечение его интересов, всестороннее развитие, уважение его человеческого достоинства.

При отсутствии родителей, при лишении их родительских прав и в других случаях утраты родительского попечения право ребенка на воспитание в семье обеспечивается органом опеки и попечительства в порядке, установленном главой 18 настоящего Кодекса.

Ст.55. Право ребенка на общение с родителями и другими родственниками. 1. Ребенок имеет право на общение с обоими родителями, дедушкой, бабушкой, братьями, сестрами и другими родственниками. Расторжение брака родителей, признание его недействительным или раздельное проживание родителей не влияют на права ребенка.

В случае раздельного проживания родителей ребенок имеет право на общение с каждым из них. Ребенок имеет право на общение со своими родителями также в случае их проживания в разных государствах.

2. Ребенок, находящийся в экстремальной ситуации (задержание, арест, заключение под стражу, нахождение в лечебном учреждении и другое), имеет право на общение со своими родителями и другими родственниками в порядке, установленном законом.

Ст.56. Право ребенка на защиту. 1. Ребенок имеет право на защиту своих прав и законных интересов.

Защита прав и законных интересов ребенка осуществляется родителями (лицами, их заменяющими), а в случаях, предусмотренных настоящим Кодексом, органом опеки и попечительства, прокурором и судом.

Несовершеннолетний, признанный в соответствии с законом полностью дееспособным до достижения совершеннолетия, имеет право самостоятельно осуществлять свои права и обязанности, в том числе право на защиту.

2. Ребенок имеет право на защиту от злоупотреблений со стороны родителей (лиц, их заменяющих).

При нарушении прав и законных интересов ребенка, в том числе при невыполнении или при ненадлежащем выполнении родителями (одного из них) обязанностей по воспитанию, образованию ребенка либо при злоупотреблении родительскими правами, ребенок вправе самостоятельно обращаться за их защитой в органы опеки и попечительства, а по достижении возраста четырнадцати лет в суд.

3. Должностные лица, организации и иные граждане, которым станет известно об угрозе жизни или здоровью ребенка, о нарушении его прав и законных интересов, обязаны сообщить об этом в орган опеки и попечительства по месту фактического нахождения ребенка. При получении таких сведений орган опеки и попечительства обязан принять необходимые меры по защите прав и законных интересов ребенка. [...]

Ст.58. Право ребенка на имя, отчество и фамилию. 1. Ребенок имеет право на имя, отчество и фамилию. [...]

Ст.60. Имущественные права ребенка. 1. Ребенок имеет право на получение содержания от своих родителей и других членов семьи в порядке и в размерах, которые установлены разделом V настоящего Кодекса.

Глава 12. Права и обязанности родителей

Ст.61. Равенство прав и обязанностей родителей. 1. Родители имеют равные права и несут равные обязанности в отношении своих детей (родительские права).

2. Родительские права, предусмотренные настоящей главой, прекращаются до достижения детьми восемнадцати лет (совершеннолетия), а также при вступлении несовершеннолетних детей в брак и в других установленных законом случаях приобретения детьми полной дееспособности до достижения ими совершеннолетия. [...]

Ст.63. Права и обязанности родителей по воспитанию и образованию детей. 1. Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей.

Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей.

Родители имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами.

2. Родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования.

Родители с учетом мнения детей имеют право выбора образовательного учреждения и формы обучения детей до получения детьми основного общего образования.

Ст.64. Права и обязанности родителей по защите прав и интересов детей. 1. Защита прав и интересов детей возлагается на их родителей.

Родители являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношении с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий. [...]

Ст.65. Осуществление родительских прав. 1. Родительские права не могут осуществляться в противоречии с интересами детей. Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей.

При осуществлении родительских прав родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию. Способы воспитания детей должны исключать пренебрежительное, жестокое, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей.

Родители, осуществляющие родительские права в ущерб правам и интересам детей, несут ответственность в установленном законом порядке. [...]

Ст.68. Защита родительских прав. 1. Родители вправе требовать возврата ребенка от любого лица, удерживающего его у себя не на основании закона или не на основании судебного решения. В случае возникновения спора родители вправе обратиться в суд за защитой своих прав.

При рассмотрении этих требований суд вправе с учетом мнения ребенка отказать в удовлетворении иска родителей, если придет к выводу, что передача ребенка родителям не отвечает интересам ребенка. [...]

Ст.69. Лишение родительских прав. Родители (один из них) могут быть лишены родительских прав, если они:

уклоняются от выполнения обязанностей родителей, в том числе при злостном уклонении от уплаты алиментов;

отказываются без уважительных причин взять своего ребенка из родильного дома (отделения) либо из иного лечебного учреждения, воспитательного учреждения, учреждения социальной защиты населения или из других аналогичных учреждений;

злоупотребляют своими родительскими правами;

жестоко обращаются с детьми, в том числе осуществляют физическое или психическое насилие над ними, покушаются на их половую неприкосновенность;

являются больными хроническим алкоголизмом или наркоманией;

совершили умышленное преступление против жизни или здоровья своих детей либо против жизни или здоровья супруга.

Ст.70. Порядок лишения родительских прав. 1. Лишение родительских прав производится в судебном порядке.

Дела о лишении родительских прав рассматриваются по заявлению одного из родителей (лиц, их заменяющих), прокурора, а также по заявлениям органов или учреждений, на которые возложены обязанности по охране прав несовершеннолетних детей (органов опеки и попечительства,

комиссий по делам несовершеннолетних, учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и других). [...]

Ст.72. Восстановление в родительских правах. 1. Родители (один из них) могут быть восстановлены в родительских правах в случаях, если они изменили поведение, образ жизни и (или) отношение к воспитанию ребенка.

2. Восстановление в родительских правах осуществляется в судебном порядке по заявлению родителя, лишенного родительских прав. [...]

Ст.74. Ограничение родительских прав. 1. Суд может с учетом интересов ребенка принять решение об отобрании ребенка у родителей (одного из них) без лишения их родительских прав (ограничение родительских прав).

2. Ограничение родительских прав допускается, если оставление ребенка с родителями (одним из них) опасно для ребенка по обстоятельствам, от родителей (одного из них) не зависящим (психическое расстройство или хроническое заболевание, стечение тяжелых обстоятельств и другие).

Ограничение родительских прав допускается также в случаях, если оставление ребенка с родителями (одним из них) вследствие их поведения является опасным для ребенка, но не установлены достаточные основания для лишения родителей (одного из них) родительских прав. [...]

Ст.77. Отобрание ребенка при непосредственной угрозе жизни ребенка или его здоровью. 1. При непосредственной угрозе жизни ребенка или его здоровью орган опеки и попечительства вправе немедленно отобрать ребенка у родителей (одного из них) или у других лиц, на попечении которых он находится.

Немедленное отобрание ребенка производится органом опеки и попечительства на основании соответствующего акта органа местного самоуправления.

2. При отобрании ребенка орган опеки и попечительства обязан незамедлительно уведомить прокурора, обеспечить временное устройство ребенка и в течение семи дней после вынесения органом местного самоуправления акта об отобрании ребенка обратиться в суд с иском о лишении родителей родительских прав или об ограничении их родительских прав.

РАЗДЕЛ V. АЛИМЕНТНЫЕ ОБЯЗАТЕЛЬСТВА ЧЛЕНОВ СЕМЬИ

Глава 13. Алиментные обязательства родителей и детей

Ст.80. Обязанности родителей по содержанию несовершеннолетних детей. 1. Родители обязаны содержать своих несовершеннолетних детей. Порядок и форма предоставления содержания несовершеннолетним детям определяются родителями самостоятельно. [...]

2. В случае, если родители не предоставляют содержание своим несовершеннолетним детям, средства на содержание несовершеннолетних детей (алименты) взыскиваются с родителей в судебном порядке. [...]

РАЗДЕЛ VI. ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Глава 18. Выявление и устройство детей, оставшихся без попечения родителей

Ст.121. Защита прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей. 1. Защита прав и интересов детей в случаях смерти родителей, лишения их родительских прав, ограничения их в родительских правах, признания родителей недееспособными, болезни родителей, длительного отсутствия родителей, уклонения родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, в том числе при отказе родителей взять своих детей из воспитательных учреждений, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений, а также в других случаях отсутствия родительского попечения возлагается на органы опеки и попечительства.

Органы опеки и попечительства выявляют детей, оставшихся без попечения родителей, ведут учет таких детей и, исходя из конкретных обстоятельств утраты попечения родителей, избирают формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей (статья 123 настоящего Кодекса), а также осуществляют последующий контроль за условиями их содержания, воспитания и образования. [...]

Ст.122. Выявление и учет детей, оставшихся без попечения родителей. 1. Должностные лица учреждений (дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных учреждений, лечебных учреждений и других учреждений) и иные граждане, располагающие сведениями о детях, указанных в пункте 1 статьи 121 настоящего Кодекса, обязаны сообщить об этом в органы опеки и попечительства по месту фактического нахождения детей.

Орган опеки и попечительства в течение трех дней со дня получения таких сведений обязан провести обследование условий жизни ребенка и при установлении факта отсутствия попечения его родителей или его родственников обеспечить защиту прав и интересов ребенка до решения вопроса о его устройстве. [...]

Ст. 123. Устройство детей, оставшихся без попечения родителей.

1. Дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в семью (на усыновление (удочерение), под опеку (попечительство) или в приемную семью), а при отсутствии такой возможности в учреждения для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов (воспитательные учреждения, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения и другие аналогичные учреждения). [...]

При устройстве ребенка должны учитываться его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможность обеспечения преемственности в воспитании и образовании. [...]

Семейный кодекс Российской Федерации (краткий комментарий). М.: БЕК, 1996. С.16-46.

ПРИМЕНЕНИЕ КОНВЕНЦИИ О ПРАВАХ РЕБЕНКА: ПОИСКИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СЕМЕЙНЫХ РЕШЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ, ОСТАВЛЕННЫХ РОДИТЕЛЯМИ ИЛИ НАХОДЯЩИМИСЯ ПОД ТАКОЙ УГРОЗОЙ

ОСНОВЫ ПЛАНА ДЕЙСТВИЙ

Материалы Международного семинара, София, Болгария, 28 сентября - 2 октября 1992 г.

Глава 1. Развивать единую социальную систему альтернативных решений для детей, оставленных родителями или для неблагополучных семей

1.0. Основополагающие понятия

В том, что касается защиты детства, преимущество должно быть отдано сохранению ребенка в его родной семье. Должны быть применены все усилия, чтобы позволить семье сохранить ребенка и предотвратить его оставление или отдачу на воспитание в детский дом. Если сохранение ребенка в семье оказывается невозможным, поиски новой семейной среды будут предпочтительнее отдачи на воспитание в специальное учреждение. Следует сделать все возможное, чтобы ребенок находился в среде, напоминающей ему родную семью; в среде, которая была бы связана с его этнической группой, местными обычаями и культурными корнями.

В каждой стране должна быть создана, развита или укреплена система социальных альтернативных решений. Среди возможных вариантов находим:

- сохранение ребенка в его родной семье;
- возвращение в семью;
- усыновление внутри страны;
- усыновление в другой стране;
- передача на воспитание в семьи;
- передача в специальные воспитательные учреждения.

Хотя предпочтение должно оказываться сохранению ребенка в его семье или возвращению в семью, там, где это возможно, а также решениям семейного типа (усыновление, передача на воспитание) перед решениями институционного типа, следует всегда выбрать вариант, наиболее подходящий для каждого индивидуального случая, исходя из высших интересов ребенка. В принципе, постоянные решения (усыновление) желательнее временных. Тем не менее, промежуточные варианты, как передача на воспитание или в детский дом, могут играть роль предупредительных мер, позволяющих биологическим семьям преодолеть период трудностей и сохранить ребенка. Таким образом, эти решения имеют дополнительный характер.

1.1. Приоритет предупредительным мерам: сохранить ребенка в семье, предпочтительной среде для его развития

1.1.1. Семья: предпочтительная среда для развития ребенка

Общеизвестно, что семья представляет собой наиболее приспособленную среду для развития ребенка и для его безопасности. Семья занимает центральное место в воспитании, приобщении к общественной жизни и ценностям культуры. Родители в первую очередь ответственны за воспитание и образование детей, за удовлетворение их материальных, а также психологических, эмоциональных и духовных запросов, ибо главные свойства личности ребенка и его способности устанавливать отношения с другими членами общества основываются на любви и привязанности к родителям или братьям и сестрам, если они есть. [...]

1.1.2. Профилактика: применять все меры, чтобы сохранить ребенка в семье

Для значительного числа международных и национальных организаций предупредительные меры являются первоочередными. Следует подчеркнуть, что ведущее место в профилактических планах отдается родителям, которые играют главную роль, пользуясь в то же время результатами этих мер. В первую очередь нужно усиливать распространение знаний о незаменимой роли, которую играет семья и, в особенности мать и отец в человеческом развитии ребенка.

Необходимые меры:

а) В отношение семей вообще:

Кампании по информированию общества (семей, подростков и т.д.) об этапах развития и психо-эмоциональных нуждах ребенка, а также о роли матери и отца.

Поддержка и (или) осуществление на всех уровнях мер по социальному, психологическому или финансовому обеспечению всех семей, имеющих детей, а также создание системы мер, предупреждающих оставление их родителями.

Эти меры включают:

- декретные отпуска и отпуска по уходу за ребенком;
- бесплатные медицинские услуги;
- создание рабочих мест и повышение минимальных зарплат, пенсий и пособий по безработице пропорционально повышению стоимости жизни;
- пособия семьям;
- льготы с жильем;
- создание сети яслей и детских садов;
- поддержка родителей в воспитании детей, помощь в определении их физических, психологических и социальных нужд;
- отпуска по болезни ребенка;

- бесплатное питание в школах;

- организация каникул и свободного времени детей;

б) Система дополнительных профилактических мер для неблагополучных семей:

- службы полезных советов в помощь семье и программы обучения родителей для поддержания стабильности семей;

- социальное или терапевтическое содействие семьям в трудном положении;

- информирование, юридическая помощь и советы, чтобы предотвратить все формы эксплуатации - насилие и правонарушения - как физические, так и психологические. Работник социальных служб должен оценить нужды семей и (или) детей;

- воспитание с целью поощрять и развивать ценности, содействующие гражданской ответственности, обеспечивая одинаковые права всем и не допуская дискриминации;

- финансовая поддержка семьям с детьми-инвалидами, образование и советы с целью помочь им противостоять трудностям;

- умножение усилий, чтобы защитить семью и обеспечить безопасность ребенка. Выработка программ по вмешательству в кризисных случаях, чтобы сохранить ребенка в его семье. Как пример можно привести homebuilder models (модели строительства семьи), заключающиеся в усиленных краткосрочных мерах социальной поддержки, направляемых непосредственно в семьи. Это средство позволяет укрепить профилактику и избежать положения, когда ребенок оказывается вне родной семьи.

Преимущества:

Для ребенка: сохранение в семье является лучшим решением.

Для общества: экономические и социальные затраты на профилактические меры будут для государства значительно меньше, чем в случае принятия на себя опеки над ребенком.

1.2. Ребенок, оставленный родителями: выбор решений, соответствующих его личным планам на будущее

[...] Часто оставленные дети (будь то дети "с улицы" или находящиеся в специальных учреждениях) являются не сиротами в прямом значении этого слова. а скорее "социальными сиротами". Как правило, они сохраняют общение или, по крайней мере, какую-либо связь со своей родной семьей.

Если проанализировать подобное кризисное положение с семьями в Центральной и Восточной Европе, положения, иногда ведущего к оставлению ребенка родителями, то их можно разделить на глубинные и непосредственные. Действительно, порой принято останавливаться на непосредственных причинах оставления детей, как например, алкоголизме или безработице, не отыскивая изначальных проблем, возможно лежащих в ос-

нове оставления, таких, как экономические неурядицы, неприспособленность социальных служб или же растерянность перед неизвестностью будущего.

1.2.1. Глубинные причины оставления детей

В настоящее время государства Центральной и Восточной Европы страдают от экономических и социальных неурядиц вследствие происшедших там в последние годы значительных перемен. Как и во многих других странах, стремление правительств уделять первостепенное внимание экономическому развитию или национальной безопасности, а не социальной солидарности, ведет к порочному кругу бедности, из которого, кажется, невозможно выйти и который может привести родителей к крайнему средству - оставлению детей.

Факторы, способные вызвать оставление детей, разнообразны.

- В коллективистских общественных системах государство создало иллюзию возможности решить все проблемы, что вело, помимо всего прочего, к недооценке принципиальной необходимости родителей для развития ребенка. Поэтому некоторые родители продолжают опираться на поддержку государства, доверяя в период трудностей в семье своих детей государственным учреждениям.

- Экономический кризис, затрагивающий, в особенности, наиболее слабые слои общества, способствует распаду семей, насилию, преступности, распространению наркотиков, алкоголизму и т.д.

- Развитие рыночной экономики иногда приводило к отмене или сокращению социальных льгот, присущих социалистической системе: пособия семьям и возможности для детей участвовать в спортивных, социальных, культурных и художественных мероприятиях.

- В некоторых странах последствия загрязнения окружающей среды служат причиной выросшего количества детей-инвалидов, что вызывает растерянность родителей, способную привести к оставлению детей.

- Вооруженные конфликты и политическая нестабильность в некоторых странах существенно увеличивают число сирот, детей-беженцев, не сопровождаемых родителями или взятых на попечение другими родственниками, а также делают невозможной для части родителей заботу о своих детях.

1.2.1. Непосредственные причины оставления детей.

Во всех странах Центральной и Восточной Европы можно обнаружить схожие ситуации, ведущие к оставлению детей или увеличивающие его угрозу.

- Семьи с серьезными экономическими трудностями, проблемами здоровья, отношений внутри семьи; семьи разведенные или разделенные.

- Алкоголизм как средство ухода от нищеты и социальных проблем.

- Стремление скрыть факты оставления детей, инвалидность и социальные проблемы вообще. Дети помещаются в специальные учреждения и проблемы замалчиваются.

- Неприятие матерей-одиночек.

- Табу на вопросы половых отношений.

- Предрассудки относительно некоторых этнических меньшинств. В детских домах, например, можно обнаружить гораздо большее количество маленьких цыган, чем других детей. Вместо того, чтобы признать, что эти дети редко усыновляются или принимаются в другие семьи, этническим предубеждением зачастую пользуются как отговоркой, чтобы осудить представителей ряда этнических групп, якобы способных легче других бросить своих детей.

- Профессиональные предубеждения со стороны врачей и социальных работников: стремление поощрять матерей-одиночек и родителей детей-инвалидов оставлять детей в детских учреждениях. Таким образом дети становятся "социальными сиротами".

1.2.3. Условия взятия ребенка на попечение

Конвенция о правах ребенка провозглашает, что:

"Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством" (Ст. 20, разд.1).

Это имеет место, например:

когда здоровье или развитие ребенка подвергаются серьезной опасности из-за отсутствия заботы или по другим семейным причинам, или же из-за злоупотребления наркотиками и незаконных действий;

- когда меры социальной поддержки семье оказываются несоответствующими;

если передача в другую семью расценивается как лучшее решение, исходя из высших интересов ребенка.

1.2.4. Выбрать наиболее приемлемую меру защиты для каждого ребенка

Чтобы выбрать наиболее приемлемую меру защиты, необходимо изучить семейное, психологическое, эмоциональное, культурное и социальное положение, а также состояние здоровья каждого ребенка.

Как первое возможное решение, всегда следует рассматривать возвращение в семью. Если это действительно невозможно, следует поместить ребенка в среду, наиболее походящую на его семью. Здесь также существуют различные возможности: предпочтительнее пристроить его к кому-либо из членов расширенной семьи (дедушка, бабушка, дяди и т.д.) или же в семью, напоминающую родную в этническом и культурном плане.

- Для детей, которые не могут быть возвращены в свою семью, нужно быстро найти наилучшее альтернативное решение.

- Долговременным решениям, как усыновление, должно отдаваться предпочтение перед кратковременными (передача на воспитание, передача в детские дома).

1.2.5. Система решений, которые можно развить, усилить или улучшить, исходя из прав ребенка

Возможны следующие варианты решения для оставленных детей:

- возвращение в свою семью;
- усыновление внутри страны и в другой стране;
- передача на воспитание;
- передача в детское учреждение. [...]

1.2.5.1. Возвращение в свою семью

Возвращение в родную семью является предпочтительным решением для оставленного родителями ребенка. Усилия, направленные на восстановление семейной среды ребенка, гармонично вписываются в общую стратегию, которая признает основную и незаменимую роль семьи для лучшего развития ребенка и приоритет предупредительных мер. Кроме того, это решение имеет то преимущество, что оно наименее дорогостоящее.

Поэтому необходимо создавать службы, работающие в целях восстановления ребенка в семье, или укреплять службы, уже существующие, чтобы действовать сразу, как только ребенок оказывается в системе детских учреждений.

Процесс возвращения в семью:

Выявить членов семьи ребенка, включая расширенную семью, если необходимо, то и при помощи полицейского расследования.

- Проанализировать специфические проблемы семьи и ребенка.

Применить соответствующие проблемам методы решения или же помочь семьям сделать это: материальная помощь, социальная, психологическая поддержка, работа с семьями (терапия, дезинтоксикация и т.д.), предоставление жилья и т.д.

Установить семьи, где возможно возвращение ребенка.

- Поощрять отношения между семьей и ее ребенком.

- Если необходимо, предусмотреть переходный период для работы с семьей перед возвращением в нее ребенка. В ряде случаев это может быть успешным.

Во всех случаях надо подготовить ребенка к изменениям, все больше вовлекая его в выработанный совместно с семьей план возвращения.

- Принимать участие в судьбе семьи и ребенка до и после возвращения в семью.

1.2.5.2. Передача на постоянное воспитание в другие семьи

1.2.5.2.1. Усыновление

Усыновление [...] - это такая мера защиты ребенка, при которой устанавливаются родственные связи между ребенком, с одной стороны, и, человеком или супружеской парой, не являющимися его родными отцом или матерью, с другой стороны. Важно подчеркнуть, что усыновление - такой процесс, при котором ребенок находит для себя именно семью, а не какую-либо ее замену.

Для упорядочения процесса усыновления должны быть выработаны точные направленные действия.

Прежде всего необходимо провести тщательное расследование относительно личности ребенка, чтобы определить, действительно ли он нуждается в усыновлении и пригоден к нему, во избежание правонарушений и торговли детьми.

- Впрочем, чтобы законным образом было можно усыновить ребенка, не являющегося сиротой, его биологическим родителям нужно выполнить несколько условий: заявить об оставлении ребенка, дать согласие на усыновление или быть лишенными родительских прав (в зависимости от национальных законодательств). [...]

1.2.5.2.2. Усыновление внутри страны

Усыновлением внутри страны называется усыновление ребенка гражданами, постоянно проживающими в той же стране, что и ребенок. [...]

В той же мере, насколько усыновление внутри страны не лишает ребенка культурных и этнических корней, оно предпочтительнее усыновлению в другой стране. Однако, проблема утраты этнических и культурных корней может возникнуть в случае усыновления детей других наций и социально-культурных слоев.

1.2.5.2.3. Усыновление в другой стране

Усыновлением в другой стране называется усыновление ребенка иностранными гражданами или соотечественниками ребенка, проживающими за границей.

Перед тем как приступить к усыновлению в другой стране, необходимо обязательно удостовериться, что внутри страны не может быть найдено никакое иное постоянное семейное решение. Если поиски принимающей семьи окажутся бесплодными в пределах одной страны, нужно в разумный срок рассмотреть возможность международного усыновления. Изменения, вызванные переменой культурной традиции, будут иметь ме-

нее болезненные последствия, чем насильственное удержание ребенка, иногда даже вплоть до совершеннолетия, в детском доме.

Когда выбор в пользу усыновления за границей сделан, следует предпринять меры, исходя из того факта, что ребенок - полноправное человеческое существо, личность со своей собственной ценностью, которая имеет право быть признанной - и не в свете решений, навязанных обстоятельствами или волей других, а сама по себе. Ребенок имеет имя, место рождения, мать и отца, свою культуру и религию, свой уровень физического, умственного и эмоционального развития, возможно, братьев, сестер и обладает своей особенной индивидуальной историей. Он также, с соответствующего возраста, имеет право на выражение своего мнения. В определенное время усыновленный ребенок имеет также право, если он захочет, узнать свое прошлое; при этом следует соблюдать осторожность, чтобы вновь не травмировать ребенка.

Очень важно надлежащим образом подготовить приемных родителей к своей будущей роли, в частности, они должны признать и относиться с уважением к жизни ребенка до усыновления.

1.2.5.2.4. Законодательство об усыновлении

[...] Устанавливая национальное законодательство, следует удостовериться, чтобы гарантии и нормы, рекомендованные для усыновления в другой стране, применялись и к усыновлению внутри страны. Нужно, в частности, попытаться ответить на следующие вопросы:

- Готов ли ребенок психологически и социально к усыновлению?
- Усыновляется ли ребенок законным путем?
-Дали ли родители и, когда это возможно, ребенок согласие на усыновление сознательно и без нажима с чьей-либо стороны?
- Соответствуют ли желающие усыновить ребенка данному ребенку?
- Дала ли разрешение на въезд ребенка принимающая страна?
- Существует ли система наблюдения за усыновлением, которая позволяет поддержать ребенка и приемную семью? [...]

Профессиональные работники в сфере усыновления будут заботиться, в частности, о подготовке приемных родителей, то есть:

-тщательно изучать психологическое, социальное, физическое и экономическое состояние желающих усыновить ребенка и их ближайшего окружения;

- оценивать побуждения и возможности кандидатов (нужно осознавать важность такого шага, как усыновление, для ребенка - выходца из иной среды, а иногда из другой страны, культуры, религии и часто другой расы). Надо определенно знать, отвечает ли план усыновления их желаниям и способствует ли их супружеское и семейное положение такому начинанию;

- помогать приемным родителям сосредоточиться в большей степени на нуждах ребенка, чем на своих собственных. Слишком часто усыновление задумывается как ответ на некие идеализированные запросы приемных родителей, а не как желание дать семью ребенку.[...]

1.2.5.2.5. Возможные опасности в процессе усыновления

а) Спорные или недозволенные процедуры, которых следует избегать, и которые могут возникнуть со стороны агентств по усыновлению, посредников, приемных и (или) настоящих родителей:

- Обмен ребенка на материальные блага для лиц или учреждений.
- Ложное заявление о рождении или отцовстве.
- Судебный порядок, разрешающий "частные" или "независимые" усыновления.
- Выбор детей для усыновления приемными родителями во время посещений детских домов (иногда чисто зрительно, из гуманитарных соображений). В этом случае в основе лежит идеализированное желание приемных родителей, а не выявленные нужды ребенка. Одновременно у невыбранных детей создается ощущение отброшенных, которое возобновляется во время каждого нового выбора.
- Попытки убедить компетентные власти сделать исключения из некоторых законов. Это может привести к очень сомнительному принуждению в других областях.
- Вмешательство неквалифицированных посредников: некоторыми руководит, по преимуществу, жажда наживы, а не этические нормы охраны детства; другие не оказывают всех услуг, рекомендованных при процессе усыновления (выбор приемных родителей, подготовка усыновления, учет психологической совместимости родителей и детей, наблюдение и содействие после усыновления, поиски решений для ребенка в случае неудачи усыновления, информация о стране происхождения и т.д.).
- Поиски детей не в детских домах, а прямо в их родных семьях. В этом случае усыновление не касается детей, действительно в нем нуждающихся, а поощряет оставление детей матерью или семьей. Обычно, такое отношение исходит из концепции усыновления как средства удовлетворить желания части приемных родителей иметь очень маленького ребенка. Одновременно большинство детей, не соответствующее идеальным критериям приемных родителей, остается в детских домах, где они живут часто до взрослого возраста, не имея возможности воспользоваться национальным или международным усыновлением.
- Нарушение равновесия в средствах, создавшееся из-за притока приемных родителей из богатых стран, которые способны заплатить, чтобы получить ребенка - а это уменьшает возможности усыновления детей родителями внутри страны.

б) Давление на биологических родителей:

- Давление на матерей, особенно на матерей-одиночек, обычно до рождения ребенка, в родильном доме или детском учреждении. Оно основывается на убеждении, что ребенку будет лучше в нормальном семейном окружении или в более обеспеченной стране, иногда из чисто материальных соображений.

- Неправильное информирование биологических родителей о последствиях усыновления; некоторые считают, что смогут сохранить отношения с ребенком после акта усыновления.

в) Недостаток усилий и координации между агентствами по усыновлению и детскими домами:

- Недостаток усилий для усыновления тех детей в детских домах, которые не являются сиротами или оставлены незаконным образом.

- Стремление избежать усыновления детей не из детских домов, а непосредственно из семей.

г) Искаженные представления, существующие за границей:

- Концепция, воспринимающая усыновление как средство для приемных семей удовлетворить их потребность в ребенке. Защита ребенка используется как алиби. Права ребенка заменяются правом на ребенка.

- Искаженный образ родной для ребенка страны и положения в ней детей, который распространяется иностранными средствами массовой информации.

- Предубеждение, будто ребенку автоматически станет легче жить в более богатой стране, что ведет за собой концентрацию внимания преимущественно на материальных нуждах ребенка.

1.2.5.2.6. Усыновление при вооруженном конфликте

В случае вооруженного конфликта рекомендовано не совершать усыновлений или передачи на воспитание в другие страны, не установив заранее систему контроля за отправлением и дальнейшими передвижениями ребенка и не приняв некоторое количество предосторожностей. Действительно, часто только после войны можно быть уверенным, что у ребенка больше не осталось обоих родителей или дальних родственников, способных взять его на попечение.

1.2.5.2.7. Усыновление детей в "особом положении"

Усыновление детей, находящихся в "особом положении", будь то из-за серьезной болезни или инвалидности, будь то из-за того, что они старше других, принадлежат к маргинальным слоям или этническим меньшинствам (например, цыганам), должно совершаться с особой предосторожностью.

К усыновлению в "особом положении" равным образом применяется принцип приоритета внутреннего усыновления. [...]

За неимением кандидатов в приемные родители в стране происхождения ребенка, такие дети могут в определенных случаях, благодаря усыновлению за границей, воспользоваться более развитой медицинской или психолого-педагогической инфраструктурой. Это позволит также избежать каких-либо обвинений, основанных на укоренившихся в стране происхождения ребенка расовых предрассудках.

Организации, занимающиеся усыновлением во многих западных странах, специализируются именно на усыновлении детей в "особом положении". Опыт доказывает, что такие дети способны быстро привыкать к жизни в семье. Нередко у больных детей или инвалидов можно заметить серьезные признаки выздоровления, когда они принимаются в семье такими, какие они есть. [...]

1.2.5.3. Передача на временное воспитание в другие семьи

Согласно международной практике, передача на воспитание состоит в том, чтобы доверить ребенка, в принципе на время, лицу или семье, не являющимися его биологическими родителями, с согласия последних (добровольная передача на воспитание) или без такового (принудительная передача на воспитание).

Гарантии со стороны принимающей семьи:

- Принимающие семьи должны быть тщательно выбраны специалистами, разбирающимися в данном предмете.
- Принимающая семья должна представить доказательство хорошего физического и психического здоровья и располагать достаточным жилым пространством, чтобы принять дополнительного члена.
- Родители должны быть готовы пройти соответствующее обучение и следовать советам, а также анализировать свой опыт приема ребенка. После передачи на воспитание родители должны продолжать пользоваться содействием со стороны служб защиты детей и молодежи.
- Принимающая семья должна взяться за эту задачу из социальной солидарности и из любви к детям.
- Приемные родители должны быть готовы поддерживать связи с родной семьей ребенка в той мере, насколько это не мешает его первостепенным интересам.
- Приемные родители должны соблюдать право ребенка знать свое происхождение и свою личность.
- Они обязуются также соблюдать право ребенка на свободу мысли, совести и религии.

[...] Следует осознавать необходимость подготовки принимающих семей, чтобы сократить передачу детей в детские дома, и развития службы советов и содействия. В случае возникновения проблем приемные родите-

ли должны иметь возможность вовремя обратиться к специалистам. Как правило, принимающие семьи более приспособлены к нуждам ребенка, чем детские дома, к тому же это дешевле обходится правительству.

Следует также поддерживать:

- повышение числа семей для приема детей-инвалидов;
- развитие службы передачи на воспитание в семьи на короткий срок, чтобы позволить родной семье ребенка преодолеть трудности. Если возвращение в семью невозможно, передача на воспитание должна превратиться для ребенка в постоянную;
- программы подготовки для принимающих семей, финансируемые из государственных средств;
- процесс гармонизации отношений между родителями и детьми. Дети, переданные на воспитание, должны соответствовать типу ребенка, который семья способна принять. В противном случае, как показывает статистика, существует угроза частых неудач;
- соответствующее информирование семей, желающих принять ребенка.

1.2.5.4 Учреждения, приспособленные к нуждам ребенка и обеспечивающие его права

[...] Дети зачастую передаются на воспитание вне своих семей еще до того, как исчерпаны все возможности, позволяющие сохранить ребенка в его родной среде. Как только ребенок оказывается в детском доме, контакты с его семьей мало поощряются. Следовательно, только малое число детей возвращается в свои семьи после пребывания в детском доме.

В большинстве случаев передача в детские дома имеет очень пагубные последствия для развития ребенка, особенно с психической точки зрения. Неполнота эмоциональной жизни может вызвать у ребенка различную реакцию:

- внешняя адаптация, когда отрицательные последствия неполноты эмоциональной жизни влияют на поведение ребенка только в стрессовых ситуациях;
- тенденция понижения активности, ведущая к апатии и большему интересу к вещам, чем людям;
- тенденция повышения активности, уход в трудно сдерживаемую социальную активность, не умея создать при этом прочные привязанности;
- тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь постоянно привлечь внимание взрослых.

Несмотря на серьезные эмоциональные сложности, которые может вызвать длительное пребывание в детском доме, нужно тем не менее отметить, что на короткий срок передача в детский дом может считаться приемлемым решением, в частности, в случае если ребенок нуждается в особом уходе, который можно обеспечить лишь там. Поэтому передача в дет-

ский дом должна продолжать значиться среди альтернативных решений для оставленного ребенка, но ее прежде всего стоит рассматривать как временную меру перед возвращением в семью или усыновлением. Детские учреждения играют определенную роль в обеспечении прав детей, доверенных им, когда те законным образом оставлены родителями или их родители не могут быть найдены. [...]

Меры для улучшения положения детей в детских домах:

- Убедиться в подходящем размере детского дома для определенного количества детей и разделить их на небольшие группы.

Создать социальное и эмоциональное окружение, близкое к семейному: организация семейного типа (небольшие группы), воспитатели и дети живут в самостоятельных группах, каждая из которых имеет свой бюджет, свой отдельный вход и т.д.

- Поощрять внимание к психо-эмоциональным нуждам ребенка.

- Как и в семье, сохранять детей разных возрастов в одном учреждении и ограничить переходы детей из одного детского дома в другой по возрасту.

- Не разделять братьев и сестер по разным учреждениям.

- Укреплять связи между детьми в детском доме и их родителями (свободные посещения и т.д.).

Развивать у детей умение общественные навыки, чтобы позволить им приобрести необходимые самостоятельные личные качества перед уходом из детского дома.

Сделать учреждение открытым для окружающего общества, чтобы облегчить детям их будущую жизнь.

Улучшить внешний вид детского дома, чтобы сделать его более гостеприимным и теплым. "Персонализировать" его различные части и позволить каждому ребенку располагать некоторыми предметами и хотя бы небольшим пространством только для себя.

- Развивать сеть частных семейных детских домов и детских деревень, где детей принимают несколько человек или семья (различие между этой системой и передачей на воспитание в семью в том, что в первом случае в группе всегда есть кто-то, специально подготовленный для такой работы).

- Устраивать, если необходимо, специальные учреждения для детей в "особом положении". Иногда дети-инвалиды нуждаются в специальном уходе, который может предоставить только детский дом.

Повышать подготовку персонала детских учреждений, чтобы обогатить их личные знания.

- Предложить им новую подготовку, чтобы они могли найти другую работу, если учреждение закроется.

1.3 Заключение

В каждой стране, в зависимости от внутреннего положения, необходимо установить критерии выбора решений или наиболее благоприятные решения для каждого ребенка.

В общем и целом, для охраны детства:

а) решениям семейного типа (возвращение в родную семью и, если это невозможно, усыновление, передача на воспитание в семью) должно отдаваться предпочтение перед институционными. Решения семейного типа, как любые другие, следует обеспечивать системой помощи, которая содействовала бы их хорошему функционированию (подготовка кадров и т.д.). Не стоит проводить строгие границы между разными категориями семейных решений, так как к одному ребенку может быть применимо сразу несколько вариантов, в зависимости от изменения его личного и семейного положения.

б) окончательным решениям (возвращение в семью, усыновление) надо отдавать предпочтение перед временными (помещение в детский дом, передача на воспитание). Когда решение семейного типа невозможно, передача в детское учреждение может быть приемлема в высших интересах ребенка, если она при этом временна, ее главная задача - возвратить-таки ребенка в семью и если проводится большая работа по улучшению отношений ребенка с его семьей.

в) внутренним решениям (возвращение в семью, усыновление внутри страны) надо отдавать предпочтение перед международными (усыновление в другой стране).

Усыновление и передача на воспитание в семью должны всегда рассматриваться в исходном семейном контексте, потому что к благополучию ребенка следует стремиться не изолированно, а в связи с его личной историей и людьми ему близкими. Поэтому эти два решения нельзя расценивать как идеальные, но как возможные, если возвращение в семью не получилось. Кроме того, они нуждаются одновременно в точном выявлении потребностей и в рассмотрении каждого конкретного случая.

Следует отметить, что разные подходы дополняют один другой, и нужно их рассматривать с точки зрения приоритетов, а не какой-либо иерархии. При одном исключении: предупредительные меры, то есть сохранение ребенка в его семье, всегда предпочтительнее. Основная идея заключается в том, чтобы принять наиболее подходящее решение для каждого ребенка, исходя из его нужд, прав и высшего интереса.

Выбирая одно или другое решение, следует учитывать потребность в преемственности и постоянстве при осуществлении выбранного варианта, а также желательность дать ребенку семейное окружение, которое было бы наиболее близким этнической, религиозной, культурной и языковой среде его происхождения. Временные меры должны рассматриваться только в

связи с дальнейшими постоянными, и среди временных мер решения семейного типа следует предпочитать институционным [...].

Для этого нужно увеличить сеть людей и учреждений на внутреннем и международном уровне, а также выработать законодательство, определяющее конкретные меры по охране семьи и ребенка.

Надо также организовать систему подсчетов, которая бы регулярно оповещала общественность о том, каким образом используются выделенные для детей средства.

Наконец, несмотря на сложности и напряжение, есть много чему поучиться друг у друга, получая пользу от объединения сил.

Применение Конвенции о правах ребенка: поиски альтернативных семейных решений для детей, оставленных родителями или находящимися под такой угрозой. Женева, 1993. С.4-20.

РАЗДЕЛ XI.
СРЕДСТВА И МЕТОДЫ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Социальная педагогика обладает набором методов и приемов работы, который включает в себя методы педагогики, а также специфические приемы и пути, используемые в социальной работе. Социальная работа, в свою очередь, наряду с собственными приемами, использует педагогические методы. Автор не ставит своей задачей рассмотрение педагогических методов, т.к. они достаточно широко освещены в специальной литературе. Он считает важным дать характеристику специфических методов и приемов как социальной педагогики, так и социальной работы.

Выражение "методы в социальной работе" используется социальными работниками для обозначения специфических вмешательств. Это понятие получило распространение в европейских странах под влиянием практики социальной работы в США. Такое понимание методов соответствует исторически сложившимся, независимо друг от друга, направлениям социальной работы.

И.Нойфельд отмечает, что "методы принято рассматривать как часть социальной работы, отвечающей на вопрос, "как это делается?". Концепцию методов рассматривают как своего рода каркас, рамки, в пределах которых социальные работники применяют свои знания и навыки, определяют эффективность своей работы. "Методы,- продолжает И.Нойфельд,- включают систематизированный свод правил, позволяющих осуществлять социальную работу, разумно действовать на "рабочих полях".

Различают три основных метода социальной работы: социальная работа в отдельном (конкретном) случае или индивидуальная социальная работа; групповая социальная работа; социальная работа в общине или общинная организация.

Метод социальной работы в отдельном (конкретном) случае или индивидуальная социальная работа используется различными типами агентств, учреждений: больницами, клиниками, судами, промышленными предприятиями, детскими (детские дома, сады, школы и т.д.), муниципальными, военными учреждениями и проч. В основе этого метода лежат психосоциальная и бихевиористская концепции. Социальные работники ставят своей задачей сформировать позитивные суждения, выработать навыки у клиентов, испытывающих трудности, для того, чтобы помочь им, их

семьям решить внутренние, личные, межличностные, социально-экономические проблемы, проблемы окружения через прямые, непосредственные контакты работника и клиента. Многие социальные работники рассматривают данный метод как синоним практики клинической социальной работы.

Многие исследователи справедливо определяют индивидуальную социальную работу как процесс решения проблемы с целью предоставления опоры и побуждения клиента разобраться в проблеме и справиться со своей жизненной ситуацией. Большинство определений этого метода социальной работы подчеркивают аспект адаптации индивида к его социальному окружению, а не необходимость изменения социальных условий, вызвавших критическое состояние [14,138].

Приступая к оказанию помощи клиенту, необходимо учитывать обстоятельства (внутренние и внешние), которые заставляют человека обратиться за помощью и обязывают социального работника оказывать помощь. Для профессионального индивидуального общения с клиентом важны навыки использования различного рода бесед, диалога, составляющих методический инструментарий этого метода социальной работы.

Групповая социальная работа это метод, который используется для оказания помощи индивидам в налаживании контактов с определенными группами. Он включает различные виды деятельности: образовательную, воспитательную, воссоздающую, осуществляемые в свободное время клиентов под руководством социального работника-руководителя группы.

Многие специалисты понимают социальную групповую работу как метод, "который помогает индивидам через наполненные определенным смыслом групповые переживания поднять свою социальную дееспособность, лучше понять и приобщиться к решению как личных, групповых, так и общественных проблем".

В практике социальной работы принято различать группы по определенным признакам:

- по характеру членов группы: возрасту (дети, пожилые и т.д.), полу (женщины или мужчины), социальным критериям (матери, учащиеся и т.д.);
- по характеру проблемы, что служит критерием для групповой терапии и касается всех членов групп (например, группы психически больных, группы риска, группы детей из неполных семей, группы вдов и т.п.);
- по виду программы группы (например, дискуссионные, спортивные, мастеровые и т.п.);

по целевой направленности группы (например, досуговые, политические, просветительские и т.п.).

В практической деятельности используются и другие критерии для групп, например, формальные или неформальные группы, временные или долговременные, гомогенные или гетерогенные и т.д. Кроме того, группа может быть определена и по количеству ее членов, по характеру контактов

участников, структуре, системе принятых правил и норм, по функциям, целям, задачам и т.п.

Участие в группах, как правило, осуществляется на добровольных началах, кроме групп осужденных в тюрьме, участие в которых для их членов обязательно.

Групповую социальную работу часто называют по ее результату "строительством характера". По своим целям она близка социальной работе в конкретном случае. Каждый человек имеет потребности, которые могут быть удовлетворены только в процессе группового взаимодействия. Каждая группа имеет право определять свою собственную деятельность. Социальный работник формирует группу людей со сходными проблемами, например, группу детей или молодежи, престарелых, с которыми, используя определенные техники, проводится соответствующая работа. Данный метод применяется в работе с группами в детских приютах и учреждениях, а также в больницах, учреждениях образования, досуга, для престарелых и т.п.

Основу этого метода социальной работы составляют междисциплинарные исследования малых групп, в которые свою лепту вносят социология, психология, теория поведения, антропология, педагогика, андрогогика, коммуникативное учение, а также теории ролей и конфликтов.

Как отмечает И.Нойфельд, результаты этих исследований показывают, что

человеческие отношения определяются динамическими закономерностями;

существуют определенные методы для структурирования и регулирования межличностных отношений;

"однолинейная коммуникация" не имеет отношения к групповой работе, т.к. она воспитывает пассивность;

малая группа способствует выходу из роли "только слушателя";

становится реальным познание собственной точки зрения, собственного жизненного опыта, а также личных потенциальных возможностей и их предела;

в малой группе возможна обратная связь, т.е. выяснение того, как индивид воздействует на других своим словом и поведением;

малая группа может стать инструментом накопления личного опыта, способом упражнения и проверки достигнутого.

Таким образом, социальная групповая работа широко используется с целью оказания человеку помощи через передачу группового опыта, для развития его физических и духовных сил, формирования социального поведения.

Поскольку в социальной работе целевые группы и их проблемные ситуации крайне разнообразны, то не может быть общей методики социальной групповой работы.

Социальная работа в общине или общинная организация рассматривается как основной процесс социальной работы. Целью этого метода

является организация общинного благополучия, когда внимание и усилия социальных служб в основном концентрируется не столько на человеке и его нуждах, или группе и ее росте, сколько на проблемах благополучия общины. С этой целью объединяется и координируется деятельность учреждений, которые оказывают услуги жителям общины: школ, клиник, социальных агентств и проч. - во имя улучшения жизни в общине.

Общинная организация включает в себя деятельность административных учреждений, координацию деятельности учреждений социальной помощи, финансирование их деятельности, установление связей между учреждениями и населением, научное исследование, планирование, создание учреждений социальной помощи и поддержки. Эти виды деятельности осуществляются через социальные агентства, муниципальные и государственные учреждения.

Метод социальной работы в общине подразумевает подключение людей, которые связаны друг с другом прежде всего территориальной близостью, людей, которые социально ущемлены в силу общей сложившейся ситуации в рамках окружающих условий и которые пытаются устранить свое бедственное положение через совместное планирование и проведение определенных мер, используя при этом все свои способности и возможности.

Характер деятельности социальных работников меняется, вместо традиционного попечительства оказывается помощь в целях самопомощи. Процесс социальной эмансипации осуществляется через участие самих социально ущемленных людей. Собственная активная деятельность приводит их к освобождению и от внутреннего состояния психологического давления, которое отравляет им существование. Работа в общине в отличие от чисто индивидуализированных подходов приводит к изменению общественных структур.

Социальная работа в общине имеет некоторые общие признаки. Прежде всего, эта работа - профессиональная деятельность социальных работников. Объект воздействия - это вся община. При этом группы населения становятся действующими субъектами. Социальная работа в общине рассматривает экономические и политические условия как причину социальных бед в регионе и решает существующие и возникающие проблемы на местном уровне.

Следует отметить, что социальная работа в общине интегрирует различные методы не только из арсенала социальных работников, но и методы политических акций.

Главная цель социальной работы в общине - добиться кооперации и создания организационной базы для деятельности специалистов, а также активизации различных групп населения коммуны или общины. Исходный пункт для социальной деятельности в общине - главным образом, социальные конфликты и их предупреждение. Нужно охватывать все проблемы

повседневной жизни людей в жилых кварталах общины, формировать их политическую активность.

Хотя социальная работа в общине строится по территориальному принципу (город, городской или сельский район, микрорайон, село, деревня и т.п.), она должна охватывать многие целевые группы (детей, молодежь, пожилых, домохозяек и т.д.), изучать условия их жизни в городских кварталах, жилых комплексах и проч. Эта работа имеет и функциональную направленность, ибо она ведется с группами, ориентированными на решение определенных задач, касающихся различных объединений, партий, производства, школы и т.п.

Социальная работа в общине рассматривается и как общественно-политическое средство удовлетворения интересов, потребностей и ожиданий жителей общины. Ставится задача, чтобы клиент понимал тесную зависимость и взаимообусловленность личных и общественных проблем и доказывал это своим участием в солидарных действиях, направленных на решение актуальных социальных проблем и конфликтных ситуаций на региональном уровне.

Тем самым социальная работа в общине способствует лучшему взаимопониманию и взаимодействию региональной социальной политики со всеми структурами местных учреждений. Она позволяет в региональных масштабах высветить состояние общества и окружающей действительности в экономическом, политическом, культурном и социальном аспектах и лучше способствовать устранению противоречий и решению многих проблем, которые ставят новые социальные движения, разнообразные гражданские инициативы.

Помимо этого выделяют так называемые вспомогательные методы социальной работы. Они используются для обслуживания основных методов и не имеют самостоятельных функций, которыми обладают индивидуальная, групповая и общинная социальная работа. К вспомогательным относят:

социальное исследование цель его - изучение общественных процессов. На основе этого планируется социальная работа, полученные результаты создают надежную основу для ее осуществления;

- социальное администрирование. Его цели - представить специфику социальных служб, реформировать социальную политику на основе опыта деятельности социальных учреждений. Социальное администрирование включает в себя координацию работы учреждений социальной защиты, разработку и внедрение программ социальной помощи, их планирование, финансирование, координирование, работу с персоналом социальных работников, определение их функций и видов деятельности;

социальное действие. Социальную работу всегда связывают с социальным действием, которое относят к окончательным задачам работы. Оно включает в себя координацию усилий учреждений социальной работы для

решения социальных проблем, что ведет к изменению общественных институтов, преодолению несправедливости, улучшению условий жизни. Инициаторами социального действия могут быть как социальные работники, выполняющие свои обязанности в учреждениях социальной помощи, органах управления, на производстве, учреждениях просвещения и досуга, в армии и др., так и сами люди, которых непосредственно затрагивают проблемы;

- социальная политика - деятельность и принципы общества, которые указывают способы вмешательства и регулирования взаимоотношений между людьми, группами, общинами и социальными институтами. Эти принципы и деятельность могут быть реализованы на основе социальных ценностей и обычаев, определяют распределение ресурсов, уровень благополучия населения. Социальная политика включает планы и программы образования, здравоохранения, борьбы с преступностью, материальное обеспечение и гарантии, социальную помощь и обеспечение, осуществляемые центральными и местными властями, неправительственными организациями, обществом в целом. Социальная политика определяет социальные перспективы, ее результаты сказываются на доступе к социальным благам и снятии общественного напряжения;

- социальное планирование - процедура, используемая для достижения предопределенного типа социоэкономических структур, которая может рационально управлять социальными изменениями. Оно включает сбор фактов, анализ альтернативных программ действия, подготовку рекомендаций для тех, в чьей власти внедрить предложения.

Горячев М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. Самара: Изд-во "Самарский университет", 1997. С.32-37.

ЛЕЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ

[...] По мнению большинства лиц, внимательно изучающих маленьких детей, характер ребенка образуется между двумя и четырьмя годами, в это время родителям еще легко утвердить свое влияние и создать необходимые условия для образования твердого характера. И если родители в это время смотрят на свою задачу сквозь пальцы, то больших трудностей стоит затем исправить эту подчас роковую ошибку. [...]

Дефекты характера также складываются в раннем возрасте. Родители часто упускают из вида это существенное обстоятельство в поведении исключительного по характеру ребенка: одни - по незнанию и своей неопытности в деле воспитания, другие - в силу родительского пристрастия или, наоборот, грубого и жестокого к нему отношения, наконец, третья катего-

рия родителей создает в ребенке трудный характер вследствие глубокого безразличия к формированию его личности.

Чем достигается исправление характера? Всеми мерами, которые делают поведение ребенка нормальным и выправляют его в социальном отношении. Такие меры могут быть социальными, педагогическими, психоневрологическими, физического оздоровления или же могут представлять их комбинацию. В большинстве случаев требуется воздействие на таких детей при помощи двух или более из упомянутых мероприятий.

В задачу предлежащей работы не входит изложение всех указанных видов корректирующего воспитания. Мы подробно остановимся только на методах и приемах *педагогического лечения и психонервного лечения* (психотерапии).

[...] Методы лечебно-педагогической коррекции классифицируются нами прежде всего на две большие группы: педагогические и психотерапевтические.

Педагогические методы, в свою очередь, подразделяются на следующие разделы.

I. Методы общепедагогического влияния, содержащие в себе лечебно-педагогические указания, касающиеся всех видов недостатков характера, а иногда и всех категорий детской исключительности.

1. Коррекция активно-волевых дефектов.
2. Коррекция страхов.
3. Метод игнорирования.
4. Метод культуры здорового смеха.
5. Действия при сильном возбуждении ребенка.
6. Коррекция рассеянности.
7. Коррекция застенчивости.
8. Коррекция навязчивых мыслей и действий.
9. Метод профессора П.Г.Бельского.
10. Коррекция бродяжничества.
11. Самокоррекция.

II. Специально или частнопедагогические методы, которые направлены на коррекцию тех или других конкретных и ярко выраженных ненормальностей и недостатков характера.

1. Коррекция тиков.
2. Коррекция детской скороспелости.
3. Коррекция истерического характера.
4. Коррекция недостатков поведения единственных детей.
5. Коррекция нервного характера.
6. Прием борьбы с ненормальным чтением.

III. Методы коррекции через труд.

IV. Методы коррекции путем рациональной организации детского коллектива.

Психотерапевтические методы распределяются нами по следующим основным видам:

I. Внушение и самовнушение.

II. Гипноз.

III. Метод убеждения.

IV. Психоанализ.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ

Общепедагогические методы

Коррекция активно-волевых дефектов. В нашу эпоху небывало повышенной общественной активности чрезвычайно насущным для каждого является вопрос о том, насколько человек, благодаря личным качествам, может достигнуть известного успеха в общественной жизни. Это зависит от различных свойств человека, в том числе и от его воли. Она должна быть сильной, крепкой, здоровой, чтобы он был способен преодолевать трудности в борьбе и работе, упорно добиваться поставленных целей.

[...] Человек во всех своих поступках определяется окружающей его социально-экономической средой. Это не означает, что человек подобно автомату механически, без личного участия, отвечает на любой раздражитель среды. Это означает, что в выборе и совершении своих поступков он подвергается в первую очередь влиянию этой среды, оставаясь в то же время полноценной личностью. Вот эти реакции человека на среду, когда ему приходится выбирать те или иные действия, мы и будем называть его волей. С физиологической точки зрения, такого рода деятельность организма обеспечивается деятельностью подкорковых мозговых узлов. Медицина знает такие болезни, когда поражаются именно эти подкорковые узлы, и тогда человек лишается энергии, активности, делается вялым, апатичным, малоподвижным, ненормально много спит; и тогда врачи определяют, что его воля больна. Таким образом, под *волей* мы понимаем социально-экономически и биологически обусловленные поступки человека.

Врачебно-педагогическая коррекция недостатков воли у детей состоит в следующем.

Укрепление слабой, больной воли должно проводиться систематически. Для этого прежде всего необходимо, чтобы у кого-нибудь из окружающих была твердая воля; воспитатель ребенка со слабой волей должен служить источником воли, из которого он черпает подкрепление, т.к. воля индуцируется, передается от одного человека к другому. Люди с неустойчивой волей не могут воспитать крепкую волю.

У слабовольных детей недостаточно развита установка (внимание) и нет центрированных склонностей к чему-либо: такой ребенок на всех смотрит одинаковыми глазами; для него все любопытно, все ново, но все новое для него скоро стареет, надоедает, т.к. он интересуется лишь внеш-

ней стороной явлений. Вследствие этого многообразие городской жизни, масса всегда новых впечатлений отнимают так много энергии у слабовольного, что после дневной сутолоки он испытывает только усталость и спутанность мыслей. Чтобы избежать этого, необходимо удалить ребенка в таком случае от городского шума, лишить плохо переносимого им разнообразия. Уменьшая количество рецепций (восприятий), мы тем самым увеличим их интенсивность. Ребенок видит и слышит немногое, но получает возможность глубже взглянуть на вещи, дольше заинтересовываться ими. Постепенно задерживая внимание ребенка на тех или других интересующих его явлениях, открывая перед ним новые и новые их стороны, побуждая его не только пассивно рассматривать и понимать эти явления, но и стремиться к достижению какого-либо успеха, можно пробудить в его сознании желание что-нибудь сделать, добиться, довести до конца начатую работу, получить впервые удовлетворение в труде, а это уже явится несомненным толчком и опорой его самодеятельности.

Несколько другой тип слабовольных детей создается нередко однообразием школы, где ребенок не имеет возможности проявить свою индивидуальность, а приспособиться к окружающему ему недостает сил. Однако он умственно развит соответственно своему возрасту, иногда и выше, имеет настойчивое желание заниматься, но не тем делом, к которому его приставили, например не школьными уроками, к ним у него отвращение, он их исполняет через силу, с тоскливым чувством. И в то же время он отдается с особым удовлетворением тому, что нравится. Он или усиленно читает посторонние книги, или же с увлечением занимается ручным трудом, с большой охотой проделывает всевозможные однообразные и тяжелые работы. [...]Такому ребенку тесно в четырех стенах, он ищет независимости, ему нравится подвижная деятельность, труд иного рода. Предоставьте ему делать то, что он хочет, и окружите его при этом полным вниманием. Удовлетворите его сполна, дайте ему насытиться любимым делом, и тогда он незаметно для себя сможет выполнять и неинтересную и нелюбимую работу.

Все дети подражательны и внушаемы. Если слабовольный ребенок будет видеть вокруг себя людей настойчивых в своих требованиях, решительных, строгих к своим словам, обещаниям и т.п., то невольно он сам постепенно усвоит подобные же черты характера.

Требования в выполнении какой-нибудь работы, занятия всегда должны соразмеряться с силами, знаниями и навыками ребенка. Здесь особенно тщательно должна соблюдаться дозировка всякой работы: постепенное увеличение нагрузки на ребенка, имеющего те или иные недостатки в волевом усилии.

Для развития настойчивости, энергии, активности, умения следует добиваться поставленной цели, выдержки в работе. Для всего этого, с одной стороны, необходим интересно обставленный труд, а с другой самовос-

питание (для развития положительной воли) и самокоррекция (для воспитания задерживающей воли, иначе говоря - для выработки в ребенке самообладания).

Нередко родители делают большую ошибку в воспитании, допуская предупреждение всех малейших желаний неустойчивого, капризного, изнеженного ребенка, поощрение его бесплодных стремлений, устранение такого ребенка от всяких волнений, неприятных огорчений. Подобные условия изнеживают ребенка и, в частности, ослабляют его волю. [...]

В аналогичных случаях, а также вообще при всяких активно-волевых дефектах детский коллектив и метод коррекции через коллектив дают чрезвычайно эффективные результаты, в чем мы могли постоянно убеждаться, но, однако, при обязательном условии - правильно поставленном учреждении и хорошей организации коллектива.

Коррекцию слабоволия, развитие и укрепление воли весьма разумно начинать с физического воспитания: с так называемых естественных движений (бег, коньки, лыжи, плавание, гребля, кислородные экскурсии и т.п.), вольных игр, организованных подвижных игр. В борьбе с детским слабоволием эти виды физического воспитания оказывают большую услугу и притом двойную, т.к. они физически оздоровляют и одновременно способствуют исправлению слабости характера. Физическое воспитание вырабатывает в слабовольном ребенке отсутствующие черты характера: социальные эмоции, выносливость, выдержку, смелость, решительность, мужество и т.п. Физическое воспитание должно осуществляться живо, забавно, весело и интересно.

С наступлением некоторого улучшения воли дальнейшая ее коррекция ведется разнообразным физическим трудом (и в мастерской, и при самообслуживании и т.п.) с постепенным присоединением умственной работы. Такая последовательность обусловливается тем фактором, что физический труд возбуждает организм, ускоряет дыхание и кровообращение, улучшает пищеварение и общий обмен веществ и тем самым ставит мозг в лучшие жизненные условия, а все это, в свою очередь, является очень хорошей предварительной подготовкой к школьным занятиям, к самостоятельному чтению книги и вообще ко всякому интеллектуальному усилию. [...]

Воспитание должно вселять в ребенка и юношу уверенность, что он может понять, может сделать то или иное дело, и научить его радоваться всякому сделанному им усилию.

Необходимо научить ребенка желать и приводить в исполнение свои желания, настаивать на них, словом, осуществлять их. Для этого полезно давать ему задачи различной трудности. Эти задачи в течение долгого времени должны быть доступны ребенку и усложняться лишь по мере развития его сил. [...]

При коррекции дефектов воли одну из первостепенных ролей играет психотерапия в различных ее формах, искусно и умело применяемая опытной рукой, доступная для детского понимания.

Оздоровление нервной системы проводится наряду со всеми указанными методами и чисто лечебными мероприятиями [...].

Следует отметить, что немаловажное значение в изложенной нами системе коррекция слабоволия имеет строго соблюдаемый лечебно-педагогический режим, преследующий цель гигиенического накопления и расходования психофизической энергии слабовольных детей и юношей.

Коррекция страхов. При коррекции страхов не следует рассказывать страшных историй не только на ночь, но и днем и читать газетную хронику происшествий; нужно ребенку предоставить возможность откровенно делиться своими переживаниями, связанными со страхом, и устранить все внешние его поводы. В некоторых же случаях простейшим средством является произвольное вызывание припадков страха (внезапный резкий шум и т.п.) до тех пор, пока ребенок не привыкнет к нему.

[...] Страх есть аффект, и, как при всяком аффекте, задачей коррекции является развитие в ребенке искусства самообладания. Это приносит ему пользу на всю жизнь. [...]

В общем надо сказать, что, кроме терпеливого старания отучить ребенка от его беспричинных страхов, лучше всего действует спокойное убеждение, уговор. Строгостью тут ничего не сделаешь.

Метод игнорирования. Исключительным по характеру детям никоим образом нельзя показывать, что в них видят исключительность. Все они, кроме истерических детей, совершенно не могут выносить того, чтобы быть центром внимания. Лишь кажущееся невнимание к их резким дефектам характера ведет к тому, что они постепенно подавляют некоторые свои психопатические проявления. Еще менее того должны они знать, что их считают ненормальными, т.к. это неизбежно ведет к тому, что одни их них преувеличивают свои психические аномалии, другие же совсем не желают быть ответственными за свои поступки.

В коррекции недостатков характера истеричных детей метод игнорирования дает особенно хорошие результаты - их рисовка, театральность, болезненное стремление всячески обратить на себя внимание при дружном проведении всем персоналом этого метода очень быстро поддаются сначала смягчению, а в дальнейшем и исчезновению, что, в свою очередь, совоспитывает, сокорригирует и другие недочеты характера.

Метод культуры здорового смеха. Научными исследованиями [...] установлено громадное ежечасное и ежеминутное значение в жизни человека вообще и в частности ребенка здорового смеха, радости, веселого настроения. [...]

Влияние радости особенно усиливается по отношению к исключительным детям. Для примера можно сослаться на детей, склонных к уеди-

нению, замыканию в себе, аутизму. Здесь и врач, и педагог, наряду с другими мероприятиями, должны использовать и метод создания вокруг ребенка радостной атмосферы. [...]

С этой целью мы можем рекомендовать следующее. Во-первых, необходим специальный подбор книг для чтения, надо устранить из них те, которые насыщены скептицизмом и пессимизмом. Здоровым чтением может служить лишь та литература, которая в состоянии привить детям бодрость, отвагу, желание побеждать природу. Наряду с этим следует предлагать детям чтение веселых, комических книг.

Крайне желательно иметь среди педагогов хотя бы одного живого, энергичного, смеющегося и своим поведением заражающего детей.

Среди детей нередко встречаются весельчаки, склонные к юмору, балагуры. Медико-педагогическое учреждение обязано выявить и затем всячески культивировать эти склонности и затеи. Помня неуравновешанность, необузданность, импульсивность исключительных детей, педагогическому персоналу необходимо следить за тем, чтобы это было в определенных границах, чтобы шутки не переходили в постоянное поддразнивание одного и того же ребенка, не превращались в извод, травлю, истязание его.

Дети часто из ничего создают свой цирк: Петрушку, инсценировки, шарады в лицах и примитивных костюмах, простенькие спектакли; особенно это процветает в тех случаях, когда среди них имеются артистически одаренные.

Шутки, прибаутки, загадки также веселы и забавны и потому весьма полезны в деле коррекции ребенка, отклоняющегося от нормы.

Действия при сильном возбуждении ребенка. Здесь прежде всего надо действовать хорошим примером [...]; разумно налаженным режимом; спокойным течением жизни учреждения. Необходимо постепенно закаливать воспитанников по отношению к физическим лишениям и неприятным психическим переживаниям. Не следует устранять и удалять все то, что может неблагоприятно влиять на их настроение и аффекты. Можно даже давать им повод к проявлению аффекта, чтобы благодаря этому систематически вырабатывать у них самообладание (Циген). Этому способствует строгий распорядок дня. Если сюда присоединится еще дозированное участие в игре и спорте, то этим будет вызвано усиление волевых импульсов, повышение настроения и психической стойкости.

Важнее всего при сильном возбуждении ребенка психическое влияние на него окружающих взрослых. Всякий воспитатель, умеющий влиять на детей силой своей личности, справится с грозным проявлением аффекта.

В худших случаях надо укладывать ребенка в кровать или сделать обертывание или ванну. Ни в коем случае недопустимо при сильном возбуждении воспитанника применять наказание, т.к. во время резких эксцессов (например, бросание в людей чем попало, неистовые крики с плачем и без него и т.п.) ребенок находится в полубессознательном, а потому и без-

ответственном состоянии - человек в аффекте невменяем. Разыгравшийся аффект уже не дает возможности собой овладеть; поэтому следует оградить самого возбужденного и окружающих от него. [...]

С длительным приступом возбуждения борются изоляцией (но без запирания на замок) с постельным режимом на несколько часов или дней. Само собой разумеется, что при этом не должно быть недостатка в наблюдении. Сделайте вид, что вы смотрите на него как на больного,- ставьте градусник, давайте индифферентное лекарство и т.п.

Детей-истериков в момент сильного возбуждения гораздо действеннее не замечать, игнорировать, но ни в коем случае не оставлять без надзора, т.к. некоторые из них с таким болезненным стремлением обращать на себя внимание склонны к попыткам самоубийства. Наказывать их также небезопасно, потому что это может повести за собой значительные неприятные осложнения - появление у них психической немоты, параличей и т.п.

Профессор Н.Н.Тарасевич, [...] со своей стороны, весьма рекомендует ко всем описанным приемам добавлять *метод беседы*. После того как ребенок уже успокоился, благодаря его изоляции и принятым лечебным процедурам, он становится более доступным для контакта с педагогом, для которого раскрываются новые возможности влияния на нервнобольного или психопатичного ребенка. В этих условиях педагогу путем простой и доброжелательной беседы легче и проще интимно подойти к ребенку и глубже понять его поведение. [...] Метод беседы достигает цели тогда, когда ребенок начинает видеть в лице педагога своего наиболее близкого друга и защитника во всех трудных вопросах жизни.

Для полноты изложения этого метода нельзя умолчать о том, что бывают моменты выражения сильного аффекта со стороны не только того или другого ребенка или юноши, но также целой группы и, наконец, в редких случаях это возбуждение перебрасывается на весь коллектив данного учреждения. В подобных случаях причинами оказываются: а) недостаточное питание, хроническое недоедание; б) систематическое проявление грубого, вызывающего поведения кого-либо из нелюбимых педагогов; в) режим учреждения недостаток движения, недостаточное пребывание на воздухе; г) однообразное, скучное, нудное провождение свободного времени, нерациональный отдых; д) дети-вожаки, терроризирующие остальных, подстрекают, разжигают своих товарищей - в результате происходит взрыв аффекта с насильственным протестом против кого-либо из педагогов, врача или члена администрации.

К этим причинам буйного выражения аффекта, гнева, недовольства, злобы и т.п. надо присоединить еще одну, исходящую из злого умысла кого-либо из педагогического персонала. Эту причину в большинстве случаев бывает нелегко и нескоро выявить.

Коррекция рассеянности. Рассеянность у детей, исключительных в отношении характера, обусловливается различными причинами, из которых главнейшими будут следующие.

1) Постоянное отвлечение бесчисленными рецепциями, неустанной сменой мыслей, эмоций, желаний, беспрерывно проникающих в их мозг, что так типично, например, при патологической активности.

2) Интенсивная сосредоточенность. Всем известны анекдоты о рассеянности Данте, Спинозы, Ньютона и многих других великих людей. Их пресловутая рассеянность в действительности есть поразительная наклонность сосредоточения на одной мысли, которая, делаясь господствующей, выключает из сознания все остальное. В детском и юношеском возрасте нередко подобного рода рассеянность бывает тогда, когда имеется налицо сильное увлечение общественной работой, математикой, литературой, искусством, музыкой, спортом, а также при запойном чтении и т.п. При навязчивом состоянии глубокая сосредоточенность ведет к резко выраженной рассеянности так же, как и при больших неприятностях и сильных психических конфликтах.

3) Переживание страхов также служит причиной невозможности сосредоточиться на нужном занятии, работе.

4) Следующей основной причиной рассеянности являются неврои психопатии, в частности сексуальные ненормальности.

5) Наконец, укажем на физические заболевания, недомогания и слабость.

В каждом отдельном случае приходится разбираться в этиологических (причинных) моментах и на них строить план коррекции ненормальной рассеянности. В первом случае задача коррекции сведется к концентрированию поведения ребенка. Во втором случае это будет уменьшение навязчивости путем постепенного привития других интересов. Устранение страхов следует проводить приемами, описанными в разделе коррекции страхов. В остальных случаях оздоровление нервной системы и организма вообще - соответствующими приемами. [...]

Коррекция застенчивости. [...] Застенчивость составляет недостаток характера тогда, когда она проявляется у ребенка не случайно, а постоянно и всюду, с кем бы ни приходилось ему сталкиваться. Застенчивость - это тяжелое психическое состояние, которое может влиять на наше мышление, задерживая, расстраивая его ход, может действовать вопреки желаниям на чувства (эмоции) и, наконец, вызывать у нас неловкие, вынужденные, лишние движения руками, ногами, головой и т.п. Каждому приходилось испытывать чувство застенчивости в различных случаях и особенно сильно, когда приходилось говорить с человеком, которого любишь и уважаешь; или с весьма импонирующим тебе своим умом, талантом, широкой известностью; или лицом, обладающим властью: мысли путаются, язык заплетается, говоришь не то, что хотел и о чем думал, чувства тупеют,

движения неловки... Эти простые народные выражения ярко вырисовывают состояние смущения. [...]

У детей застенчивость проявляется в смущении, робости, неловкости и какой-то кажущейся глупости; она бывает у них в присутствии взрослых людей, им незнакомых, но также и при детях, но более старшего возраста. В некоторых случаях она есть один из симптомов психастении.

Задача коррекции застенчивости состоит в том, чтобы тренировать застенчивого ребенка в общении с людьми. С этой целью мы создаем целую систему поручений: ребенку поручается передать какую-нибудь вещь малознакомому лицу; далее ему предлагается сказать тому же лицу что-либо на словах, что для него является сложнее первого поручения. Подобные поручения постепенно и систематически усложняются в пределах своего дома или учреждения, а затем и вне его; ребенок начинает ходить в близлежащие магазины, почтовые отделения и т.п. Мягко проводимая система поручения осторожно, неформированно дает очень хорошие результаты. Бранью же, суровыми упреками, холодной строгостью, указывал Ф.Шольц, мы только еще более усилим боязливую напряженность бедного застенчивого ребенка; сначала мы должны стараться приобрести доверие робкого, смущающегося ребенка: тогда для нас откроется и его сердце.

Коррекция навязчивых мыслей и действий. При коррективном воспитании детей с этим недостатком характера необходима тактика твердого, уверенного и в то же время бережного отношения. Вследствие того, что речь идет о неустойчивых и чрезмерно впечатлительных детях (при этом с нормальным или более высоким интеллектом), то приходится считаться с сильным недоверием, большим критическим отношением ребенка к педагогу, врачу и тем более к родителям. Ребенок должен прежде всего почувствовать, что его понимают, что в его странностях видят невозможность поступить иначе, что он не может не думать о том, что так насильственно лезет в голову.[...]

Наш многолетний опыт подсказывает, что эти дети и подростки нуждаются в систематическом отвлечении от навязчивых мыслей путем участия в работах и занятиях, построенных индивидуально для каждого из них в соответствии с нормальными, здоровыми интересами; если эти последние находятся в зачаточном состоянии, их надо углубить или расширить; при пассивности интересов - активизировать их.

Вольные игры на свежем воздухе, не требующие обдумывания и дающие моторный разряд внутреннему напряжению, уменьшают гнет тяжелого настроения и вызывают чувство радости. Также полезно физическое воспитание и спорт. Существенным дополнением к ним являются сильные обтирания жесткой щеткой и ванны с переменной температурой.

Однако все указанные приемы надо применять с большой постепенностью в силу того, что энергичная коррекция навязчивости может лишь повысить страхи ребенка и тем самым усилить данный эффект. По

этим же соображениям весьма осторожно надо относиться к предложениям недостаточно опытных врачей поместить ребенка в специальное учреждение.

Метод профессора П.Г.Бельского. Бельский сконструировал весьма интересный метод индивидуального воздействия на трудного ребенка. Меры такого воздействия сформулированы им следующим образом:

1. Дружественная эмоциональная связь воспитателя с ребенком позволяет в начале работы над собой подчиниться требуемому режиму ради близкого, любимого, чтобы доставить ему радость и тем самым и себе.

2. Катарзис - очищение психики от предшествовавших, травматизировавших его переживаний путем "эмоциональных" бесед педагога или товарища - друга с попутным указанием на неправильную целевую установку поведения, а также избрание ребенком новых форм социально полезных установок, другими словами, сознательный отказ от прежнего поведения.

3. Постепенный перевод эмоциональной энергии, освободившейся после катарзиса, на новые социально полезные цели на основе закона трансформации эмоций:

а) перевод эмоции на смежную с ней, близкую по природе эмоцию, например эмоции азарта - в спорт, физического мазохизма - в психический, т.е. поэзию грусти; нарциссизма (самовыставления, самолюбования) - в драматическую работу, исполнение красивых героических ролей в спектакле и т.п.;

б) изменение целевой установки данных эмоций (например, целесообразен перевод хаотической стихийной агрессивности в агрессивность по отношению к объективным социально враждебным феноменам), поручение ответственных должностей в самоуправлении в целях борьбы за лучшие формы общежития данного коллектива и т.п.;

в) обращение эмоции в ее противоположность: агрессивность, садизм по отношению к людям, животным может превратиться под влиянием детского коллектива, воздействия педагогов, социальных оценок в нежную любовь, в уход за больными, слабыми товарищами, младшими детьми, животными;

г) раскупорка интравертировавшихся эмоций (обращенных на самого себя) путем широкого социально радостного общения с окружающим коллективом, причем в тяжелых случаях вначале через общение с близким другом (взрослым или ребенком), а также с небольшой группой избранных, наиболее чутких товарищей. Это особенно важно в случаях упорного онанизма на почве автоэротизма, самовлюбленности, являющейся следствием разрыва с теми, на кого была направлена в детстве любовь (мать, отец, другие близкие).

4. Постепенный отрыв ребенка от индивидуальной связи с педагогом и полное направление психической (любовной) энергии на коллектив. Этот

отрыв, к сожалению, с трудом проводится даже лучшими педагогами вследствие субъективных переживаний (трудно отдалиться от любимого). Необходимость этого отрыва ясна, ибо тесная связь с любимым препятствует направлению всей энергии на цели коллектива. Кроме того, при жизненной неудаче возможна фиксация на образе воспитателя: поиск в лице близкого спокойного убежища и отказ от борьбы. В случае невыполнения этого возможен уход в болезнь, в невроз как защитное средство от неприятных раздражителей среды (болен, не должен уже работать, нести тяготы жизни, все ухаживают, оказывают помощь, снова его "я" в центре внимания).

Далее П.Г.Бельский добавляет, что все индивидуальные меры должны проводиться в коллективе и с коллективом воспитанников, без правильной организации которого работа не представляется возможной.

Коррекция бродяжничества. [...] Объективная оценка причин побегов должна учитывать [...] состав воспитанников; среди них нередко бывают тяжелые психически больные с неудержимым стремлением к странствованию, бродяжничеству, которые своим страстным стремлением легко заражают других совоспитанников.

Известно также, что у истеричных детей временами бывает своеобразное сумеречное состояние с болезненными влечениями к странствованиям. Ребенок убегает из дому или детского учреждения, бродит на свободе и через несколько дней возвращается (или его доставляют), не будучи в состоянии объяснить, что с ним происходило в эти дни. [...]

Нередко фактором такого бродяжничества является ненормально выраженное влечение к половым излишествам и извращениям или к наркотикам (дурманам).

Следующими моментами, вызывающими патологическое бродяжничество, являются два психических заболевания - циклотимия и шизофрения. Оно может быть обусловлено, кроме того, особым психопатическим состоянием, описанным венским профессором Августом Рейссом под термином *импульсивное бродяжничество.*

Для полноты изложения этимологии надо упомянуть, что наряду с бродяжничеством, обусловленным биопатическими причинами, есть так называемое нормальное, вызываемое социальными условиями (нужда, сиротство, семейные неприятности, ссоры, эксплуатация, психическая индукция и т.п.). Этот вид бродяжничества мы не имеем в виду и ограничиваемся только ненормальной его формой.

Задачей коррекции будет устранить все, что вредно отражается на нервно-психическом здоровье ребенка, и подвергнуть основное заболевание специальному лечению. Каждый отдельный случай, естественно, требует индивидуальной психопатологической оценки, индивидуального лечебного отношения и воспитания. Этому особенно способствует основательное изучение каждого случая. Метод воспитания через коллектив также дает значительные результаты, и поэтому нужно комбинирование обо-

их методов. В настоящее время уже есть много фактов и наблюдений, говорящих о том, что дети, участвующие в организации, в кружке, пионерском отряде и пр., значительно сильнее отвлекаются от своего нездорового влечения и глубже вовлекаются в нормальную детскую жизнь, но при одном обязательном условии - вдумчиво налаженной организации детского коллектива. Необходима тщательно проводимая дифференциация детей по группам и малочисленность каждой группы, что предполагает достаточный состав педагогического персонала и его сговоренность, дающую возможность проводить всеми работниками (преподавателями, воспитателями, инструкторами, администрацией) единую тактику воспитания детей.

Рационально поставленный труд - умственный и физический - и также организованный досуг вызывают в ребенке удовлетворение от содержательно проведенного дня. Использование разных видов творческого, а не только шаблонного труда, проведение частых экскурсий, ближних и дальних, игр и спортивных мероприятий соответственно возрасту позволяет организовать разнообразную жизнь с живыми и яркими впечатлениями, чтобы не было скучно, серо и однообразно.

Самокоррекция. Всеми признано, что один из весьма продуктивных методов воспитания характера у нормальных детей - это самовоспитание. Только самоотверженно работая над собой и для других, мы имеем успех в своей общественной жизни. Этот принцип, как показывает опыт, применим и по отношению к детям с исключительным характером, но в данном случае необходима конкретизация: воспитывать в себе нормальные черты характера и исправлять его дефект. Отсюда наш термин *самокоррекция*; он включает в себя положительную и отрицательную стороны одного и того же акта воспитания. Естественно, что делать и то и другое в высшей степени трудно, и всякий, кому приходилось перевоспитывать невропсихопатичных детей, легко согласится со мною. Однако же это дело небезнадежно, тем более если к самокоррекции приучать ребенка с ранних лет.

Исключительного в том или другом смысле ребенка следует приучать сознавать и понимать свои недостатки и слабости с тем, чтобы он знал и умел применять средства борьбы с ними. Эти дети нуждаются в том, чтобы у них было создано сознательное стремление к усилению своих хороших черт и к устранению ненормальных свойств характера. Очень уместно время от времени говорить ребенку:"Недостатки, которые вкоренились в тебя, будут еще долго мучить тебя и после того, как ты уже освободишься от них,- они могут проявиться в твоих детях, и тебе придется еще раз побороть их воспитанием".

В учреждениях, изредка даже в семьях, можно поставить дело воспитания так, что дети будут заинтересованы самостоятельно бороться со своими дефектами. Вы беседуете с ребенком, убеждаете или внушаете ему, что если он будет стараться выздороветь, то он уже находится на полпути к выздоровлению. Такая тактика, согласованно проводимая всеми лицами,

окружающими ребенка, может ускорить и улучшить медико-педагогическую коррекцию.

Привожу некоторые примеры.

Воспитателям не удается организовать послеобеденный сон, т.к. этому мешает один мальчик из группы. Обыкновенные меры на него не влияют. Но стоило только его самого призвать на помощь, как он согласился и добровольно исполнил данное им обещание.

Обычно детям не нравится постельный режим, от которого они всячески стараются отделаться, однако можно достигнуть того, что многие из них будут сами спрашивать разрешения лечь в лазарет, как только почувствуют надобность в успокоении нервной системы. [...]

Специальные педагогические методы

Коррекция тиков. Особого внимания требуют появляющиеся уже в раннем возрасте у исключительных детей движения, которые происходят против их воли. Еще у младенцев можно наблюдать игру пальцами, своеобразные гримасы, позже также морганье и дрожанье век. У детей старше наблюдается особое нервное подергивание; наиболее известная форма его - подергивание лица, т.е. гримасы (морганье, фырканье, подергивание уха); далее подергивание плеча или руки; особенное топанье ногой; издавание одного и того же странного звука; раскачивание из стороны в сторону с одновременным вскрикиванием. Иногда можно установить, что эти особые формы тика наследованы, потому что отец и мать в детстве отличались такими же тиками. Ипсация (онанизм) в раннем возрасте может также возникнуть как тикоподобная привычка.

Кроме болезненных тиков, вызванных мозговым раздражителем, бывают еще и привычные тики, которые могут проявляться и у нормальных детей в виде шалостей и дурных привычек (ковыряние в носу, обгрызание ногтей, сдирание прыщиков или малейших шероховатостей кожи и т.п.).

Специальная гимнастика является очень хорошим способом коррекции тиков, т.к. она учит приобретать власть над телом и движениями. Эта гимнастика, являясь одним из психомоторных способов коррекции, состоит из простых упражнений и имеет целью путем соответствующих гимнастических движений снова овладеть двигательными импульсами. При этом необходимо иметь в виду, что задерживающая мышечная гимнастика направлена на остановку тика с помощью тренировки в неподвижности мускулов, охваченных тиком. Хорошие результаты дает также тренировка в размеренных по команде движениях мышц, пораженных тиком. Для усиления лечебного эффекта оба вида гимнастики следует проделывать, во-первых, под контролем зеркала, с чем дети очень скоро осваиваются и должным образом оценивают это преимущество, и, во-вторых, в

присутствии врача или педагога-дефектолога не менее 4-6 раз в неделю, т.к. более длительные промежутки ослабляют успех. [...]

Наставлениями, наказаниями и попытками стыдить почти ничего не достигается, раз уже тик до некоторой степени укоренился. Из чисто врачебных способов в старшем возрасте иногда отлично помогают психотерапия, электротерапия. Надо во всяком случае помнить, что наследственный тик поддается педагогической и медицинской коррекции, как и приобретенная привычка.

Коррекция детской скороспелости. Раннее созревание свойственно преимущественно единственным детям, т.е. которые растут и воспитываются в семье без братьев и сестер. Последыши у пожилых родителей и единственные сыновья среди дочерей также обычно развиваются преждевременно и слишком быстро. Скороспелое развитие часто ведет к кажущейся одаренности, пустоцвету. Медленно развивающаяся здоровая психика крепнет и растет с течением времени, между тем как другая быстро сгорает.

Скороспелость обусловливается, главным образом, социальными факторами, из которых на первом месте стоит уродливое воспитание и пребывание только среди взрослых; раннее систематическое обучение, изучение языков, занятия музыкой; постоянно и неустанно проводимое "занимание" ребенка взрослыми - родителями, бабушками, тетками и т.п.; ненормальное, страстное логическое чтение книг. Раннее посещение театров также дает слишком много впечатлений, которые не усваиваются нервной системой; ярко освещенный экран в темной комнате и быстрая смена движений часто гипнотизируют детей. [...]

Для коррекции детской скороспелости надо устранить указанные недостатки воспитания и поменьше нянчиться с ребенком, поменьше его "воспитывать". Природа заботится о поддержании и развитии в ребенке здоровых черт характера, и в этом отношении мы можем повторять наставление Жан-Жака Руссо: главное - не мешайте, не препятствуйте и искусственно не ускоряйте естественное развитие. Всякий родитель и воспитатель должен поступать тут, как осторожный врач, который не нарушает естественного течения болезни своим неуместным рвением, а стремится распознать ее признаки и нежной рукой без насилия направляет к желанной цели.

Исправление истерического характера. Наш многолетний опыт по изучению и большая практика по воспитанию детей с истерической конституцией говорят о том, что медико-педагогическая коррекция является весьма сложным и тонким делом как по своей цели, так и по своим приемам, которые частично могут быть применимы также и к другим типам исключительных детей. Однако, несмотря на всю сложность коррекции этих детей, получаемые результаты перевоспитания весьма ощутимы тогда, ко-

гда в каждом случае коррекция проводится рационально, систематически и индивидуально.

Детская истерия принадлежит к излечимой недостаточности характера, только браться следует за нее как можно раньше.

Очень рано она обусловливается известного рода психической инфекцией, что мы называем несколько рельефнее - психической индукцией. Последняя или исходит от какого-либо члена семьи, или переносится благодаря постоянному общению с истерическим субъектом, которому поручено воспитание данного ребенка.

Обыкновенно родители и родственники слишком балуют аномальных детей или, наоборот, чересчур строго с ними обращаются. Из этих обстоятельств вытекают следующие выводы:

1) Наблюдения показывают, что даже благоразумным родителям очень трудно относиться к маленькому пациенту с должной объективностью, оставаться спокойными и хладнокровными, соблюдая золотую середину между изнеживанием характера и его коррекцией. Обычно ребенок является для своих домашних предметом особой заботы и баловства [...].

Поэтому лучше всего поместить ребенка в чужую семью с соблюдением обязательного условия - инструктирования со стороны специалиста-врача или в санаторно-педагогическое учреждение, где вся атмосфера насыщена рациональным отношением к ребенку, где не переоценивают его истерические проявления, где перемена всей обстановки и новизна ее сначала отвлекают, а затем и сдерживают капризы истерика и таким образом постепенно успокаивают его нервную систему.

Часто благодаря удалению истерического ребенка из родительского дома достигается излечение не только его, но также других членов семьи, т.к. этим нарушается тот заколдованный круг, вследствие которого психические особенности ребенка переносятся на остальную семью и обратно.

2) Не следует упускать из виду, что здесь большую роль играет личность врача или педагога, которым поручено данное лечение. Это личное влияние авторитетных людей можно рассматривать как внушение, причем мы охотно соглашаемся с существующей мыслью, что успех коррекции детской истерии при помощи гипноза зависит в меньшей степени от способа лечения и в значительно большей степени от того, кто лечит. Врачи давно уже пришли к выводу: истерию излечивает не лекарство, а врач. [...]

3) Для коррекции истерических детей заслуживают внимания три метода: целесообразно применяемое игнорирование; фиктивное, иначе называемое безразличным, лечение; так называемый метод "огорашивания", "заставания в расплох".

Метод *игнорирования* применим во всех тех случаях, в которых ребенок до тех пор был предметом чрезмерного внимания и когда существуют ипохондрические признаки. В подобных случаях заранее говорят ребенку, что не признают у него никакой болезни, что все это его воображение и

притворство. Лучше и вернее, не говоря об этом воспитаннику, не обращать внимания на его заявления, что он болен.

Метод *фиктивной, мнимой коррекции* особенно пригоден в раннем детском возрасте в тех случаях, когда стимулируются (выдумываются) отдельные расстройства. Он состоит в том, что ребенка уверяют, что если он выпьет это лекарство (вместо которого дается соленая или сладкая вода), то он будет совершенно здоров. [...]

Метод *"заставания врасплох"*, или метод *"ошеломления"*, состоит в том, что на ребенка воздействуют путем энергичных требований и запретов, например:"Подними руку. Ходи. Стой. Не говори шепотом, говори громко" и т.п. Вследствие этого у ребенка не остается больше времени, чтобы болеть, и он приучается исполнять все приказания беспрекословно.

Подобные меры воздействия составляют искусство главным образом врача. Но и здесь педагогический элемент выступает на первый план, т.к. далеко не все равно, как будет себя вести в каждом данном случае врач, как он начнет и какое время выберет для коррекции.

Коррективное воспитание истериков необходимо поставить так, чтобы отвлечь их от болезни и одновременно внушить им, что они ответственны за все свои поступки и что их ошибки и поступки происходят не из болезненных причин. [...]

Коррекция недостатков поведения единственных детей. [...] Единственные дети нуждаются в социальных мерах, т.е. в создании около них здоровой физической и психической среды, которая постепенно вела бы их характер к выравниванию, исправлению, нервную же систему - к закаливанию и успокоению. В этом деле необходимы индивидуально-педагогическое влияние и психогигиенический режим, назначаемый в каждом отдельном случае. Родители не должны превращать единственного ребенка в "игрушку", надо по возможности меньше с ним "носиться, возиться", не изнеживать его характер, воспитывать в коллективе детей, помня, что только в общении со сверстниками ребенок остается ребенком. [...] Перевоспитание одиноко растущего ребенка проводится не только путем индивидуальных мероприятий, но также путем "коллективизации" (А.Б.Залкинд), т.е. через детский коллектив.

Исцеление нервного характера. В этом случае на первом месте стоит телесное здоровье, с которым так тесно связано правильное нервно-психическое развитие. Поэтому необходимо следующее:

1) Урегулировать питание, сон, пребывание на свежем воздухе, затрату мышечной энергии, а также и отдых.

2) Крайне целесообразно физическое воспитание (естественные движения, игры, экскурсии, спорт). В данном случае физическое воспитание укрепляет нервную систему и наряду с этим корригирует дефекты характера.

3) Коррекцию недостатков воли у нервного ребенка весьма разумно начинать с физического воспитания. Когда здесь достигнуты некоторые результаты, тогда возможно продолжать развитие воли сначала физическим, а затем умственным трудом; и то и другое нужно проводить очень интересно для нервнонеустойчивого ребенка.

4) Следующее место в коррективном воспитании нервного ребенка должен занять метод воспитания через детский коллектив [...].

5) Важно с ранних лет приучать ребенка, чтобы он верил в себя. Для этого требуется, чтобы все окружающие ободряли его, снисходительно относились ко всему, что он делает и говорит по доброй воле. Крайне нужно, чтобы ребенок никогда не падал духом. [...]

6) Лучшим средством против недостатков характера нервной молодежи является могучее влияние личного примера. Чтобы научить детей быть твердыми, надо самому проявлять твердую волю по отношению к ним. [...]

7) В наш век, век ребенка, странно говорить о телесном наказании. Однако оно существует, родители широко пользуются им, и до тех пор, пока это так, мы - врачи и педагоги - вынуждены настаивать на полном отказе от него, т.к. физическое наказание совершенно бесцельно и вредно по отношению к нормальным детям, тем более оно отрицательно сказывается на нервных детях. Оно делает их озлобленными, мстительными. [...]

Хлопки, пинки, побои не содействуют укреплению, оздоровлению нервов, а, напротив, ослабляют нервную систему, делают нервных детей еще более робкими, пугливыми, лишают их личности и воли. Лаской, увещанием, наконец, авторитетным энергичным словом следует широко пользоваться при воспитании нервной молодежи. Самое главное - воспитывать в ней, как нами выше было сказано, крепкую волю, которая научит их быть господами самим себе, научит их сдерживать свои нервы, свои слезы, свои капризы. [...]

8) Болезненно повышенная психомоторная активность нервных детей лучше всего, по нашему мнению, корригируется постельным режимом, который путем психофизического покоя действительно успокаивает нервную систему и значительно умеряет непомерную подвижность их мускулов и психических процессов.

9) Сильные и частые капризы, с врачебной точки зрения расцениваемые как проявления ненормальной нервной возбудимости и болезненного негативизма (упрямства), успешно могут корригироваться общим лечением нервной системы и правильным подходом к ребенку со стороны окружающих, в частности, прибегая к способу отвлечения или игнорирования.

10) Необходима тщательная и постоянная борьба со всякого рода физическими недугами: малокровием, увеличением бронхиальных желез, запорами, поносами. Головные боли, мигрени также подлежат лечению. [...]

14) Беспокойный сон, не дающий ребенку должного отдохновения, сон с так называемыми ночными страхами, а также недостаточный сон с поздним засыпанием или ранним пробуждением всегда должен заставлять родителей, педагогов и врачей упорядочить дневное времяпровождение.

15) Коррекция недостаточного, капризного аппетита сводится, главным образом, к урегулированию времени приемов пищи; к контролю за количеством и качеством питания и к неперекармливанию. В других случаях не следует возбужденно изводить ребенка, сильно приставать к нему в связи с плохим аппетитом. Полезно усилить питание витаминами и не бояться давать острые кушанья.

16) Наконец, для оздоровления нервной системы хорошо пользоваться водолечебными процедурами (ванны, обтирания и т.п.), назначаемыми врачом применительно к каждому отдельному случаю.

17) Корригируя те или другие проявления детской нервности, необходимо помнить об общем психическом лечении нервной молодежи. Большое приложение здесь имеет психотерапия, которая дает хорошие результаты при условии, что она вполне будет приспособлена к пониманию ребенка или подростка.

18) С помощью той же психотерапии, а также и речевой гимнастики производится лечение заикания. Педагогам и родителям следует помнить, что заикание во всех случаях связано с невропатией или психопатией и что в основе исправления заикания лежит лечение нервной системы.

19) [...] Нервность - это болезнь, и т.к. болезнь главным образом *характера*, то ее необходимо лечить специальным воспитанием, иногда и перевоспитанием, чтобы устранить различные психосоматические недостатки. [...]

Приемы борьбы с ненормальным чтением. Надо помнить, что чрезмерно обильное чтение, носящее страстный и навязчивый характер, которое заставляет ребенка нарушать свои физиологические потребности и забывать интересы своего возраста, безмерное чтение, целиком его поглощающее и порабощающее,- такое чтение ведет к поразительно быстрому, неестественному созреванию - скороспелости и перезрелости ребенка. Кроме того, оно создает и общее, и нервно-психическое его истощение. Отсюда совершенно логически вытекают мероприятия: не допускать такого абсолютно ненормального чтения и превращения орудия, может быть, самой высшей культуры в орудие истощения нервной системы; не всегда можно и следует делать это очень радикально, поэтому один час в день все же оставьте для чтения; т.к. в большинстве случаев этим страдают дети с повышенным умственным развитием, то полезно бывает использовать психотерапевтические приемы (внушение или убеждение); наконец, необходимо отвлечь созданием нормальных интересов - нельзя отнять одно, не заменив другим. Наша практика говорит, что благодаря этим медико-педагогическим мерам одержимость чтением очень скоро сходит на нет.

Методы коррекции через труд

Метод коррекции через труд выделяется нами на том основании, что он чрезвычайно важен как для общего социального воспитания ребенка с трудным характером, так и для коррекции отдельных форм его поведения.

Для советской педагогики, в том числе и для лечебной, ясно, что трудовая деятельность ребенка является источником не только его профессионального образования, но и социального воспитания. В различных мастерских ребенок приобретает целый ряд навыков, важных для его дальнейшей профессиональной деятельности: он учится столярному или слесарному делу, проходит школу рисования, готовится стать музыкантом и т.д. [...] Однако наиболее существенную роль труд в мастерских играет тогда, когда он рассматривается с точки зрения коллективистского воспитания, формирования социально активной личности. [...] В условиях коллективного труда он научается ценить себя и других, приучается относиться к другим так же, как и к себе, начинает сознавать все преимущества совместных форм деятельности и правила их осуществления. [...]

Наряду с этим труд в мастерских стимулирует развитие положительных творческих способностей исключительного ребенка. Поэтому наиболее благоприятными условиями будут те, что предполагают именно творчество. [...]

В общем можно было бы представить следующую систему коррекции ребенка с ненормальностями характера, применявшуюся нами многие годы в нашей медико-педагогической клинике.

1. Вызывание и развитие общей работоспособности, примером чего могут служить дети, имеющие отвращение к труду в большинстве случаев в результате ненормального семейного и школьного воспитания. Таким детям первую работу приходится давать чрезвычайно интересную и связанную с необходимостью проявлять личную инициативу. В результате ребенок, раз пережив удовольствие от творческой активности и будучи оценен в этом коллективом товарищей, приобретает охоту к труду. Таким образом умело поставленный и специально приспособленный к особенностям ребенка первый акт труда может произвести большой сдвиг в поведении ребенка.

2. Выработка систематичности и выдержки в работе. Обычно мы пользуемся приемом длительных заданий, которые требовали бы от ребенка систематического и последовательного выполнения им трудового задания в течение более или менее продолжительного времени, начиная от получаса и кончая несколькими днями и потом неделями. Этот прием ценен потому, что он заставляет ребенка довести до конца начатую работу, сосредоточивая на ней свое внимание.

3. В связи с этим стоит следующий момент нашей системы - момент культуры интереса, который имеет два направления.

Во-первых, это отвлечение ребенка от нежелательных, отрицательных интересов, которое совершается путем замены его близким, но социально полезным. [...]

Во-вторых, это развитие новых интересов. В нашей школе весьма желательно развитие интересов общественного порядка, куда могут войти интересы, связанные с организацией красного уголка, с участием в оформлении стенгазеты и т.п.

4. Развитие общей активности, особенно у пассивных детей. Этот пункт говорит о том, что самый процесс труда в мастерской, его темп, ритм, общая трудовая обстановка - все это способствует повышению трудового тонуса, который сильно зависит от коллективных условий труда. Всякий ребенок, попадая в среду активно, весело и радостно работающих товарищей, сам как бы заражается, индуцируется общим настроением коллектива. Его движения становятся более быстрыми, он стремится не отстать от других детей [...], он положительно активизируется коллективом. Поскольку эта активность связана с приятными переживаниями, она переносится и за стены мастерской.

В результате мы подчеркиваем, что метод коррекции через труд как метод трудовой терапии действительно имеет своим следствием *оздоровление личности* ребенка. В каждом отдельном случае необходимо индивидуализировать указанный метод и заботиться о разумном его выполнении.

Метод коррекции путем рациональной организации детского коллектива

[...] У деспотичных детей условия коллективной жизни и труда, как показывает наша практика, исцеляют свойственные им недостатки; рельефно это выступает у детей-одиночек, единственных детей. Попав в атмосферу коллектива, такой ребенок сталкивается с личностями товарищей, предъявляющими к нему требования взаимного уважения и взаимной помощи. Когда такой маленький деспот не подчиняется законным требованиям своих товарищей, он много теряет, т.к. перестает быть полноправным членном коллектива. Коллектив никогда не мирится с тем, чтобы кто-нибудь держался в нем антиколлективно, антисоциально. Разумеется, в таких случаях требуется чрезвычайно внимательное отношение педагога, чтобы вхождение ребенка с деспотическими чертами характера в коллектив не было связано с еще большим усилением конфликта между ним и коллективом. В результате длительного, планомерного влияния коллектива на трудного ребенка он постепенно избавляется от своего недостатка: придя в школу деспотом и тираном, он возвращается домой с нормальными социальными эмоциями.

Вторым результатом воздействия коллектива на ребенка является повышение у него общей активности и формирование навыков организованной работы.

Далее коллектив прививает исключительному в отношении характера ребенку целый ряд недостающих ему социально ценных эмоций: например, развивает дружбу, взаимопомощь, сочувствие и т.п. Здесь сглаживаются контрасты, пробуждается нормальное честолюбие, выравниваются как эмоциональные, так и активно-волевые недостатки характера. В коллективе эти дети скорее улучшаются, чем в семье.

Каждому педагогу приходится исключительного ребенка наблюдать постоянно и констатировать колоссальное влияние коллектива на слабохарактерных и безвольных детей, которые благодаря ему изо дня в день приобретают активность, решительность, настойчивость, твердость, стремление доводить до конца начатое дело, умение систематически работать и тем самым увеличивать свою продукцию, и умственную, и физическую.

Коллектив также приучает ребенка к законным формам взаимной конкуренции, что так часто отсутствует у подобных детей и что особенно нужно будет в их дальнейшей общественной жизни.

Наконец, что касается детей с дефектами характера, которые одновременно являются слабоодаренными, коллектив служит одним из источников их общего развития (понятно, если он стоит выше этих детей в умственном развитии). Здесь ребенок, находясь в коллективе, подражает своим более развитым товарищам и тем самым усваивает те навыки, которые ему как изолированному индивидууму были бы недоступны. [...]

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ

Предварительные замечания. В настоящее время никто не будет оспаривать общепризнанного у нас положения, что всякий педагог, и тем более педагог специальных школ и домов, должен вести воспитание своих учеников, предварительно изучив их социально- биологические особенности:; другими словами, работа педагога школы должна быть обоснована психологией, а деятельность педагога, занятого воспитанием исключительных детей, неминуемо освещена психоневрологией.

К этому присоединяется еще и другая особенность коррективного воспитания одновременное лечение и воспитание. Педагог специальных медико-педагогических учреждений, чтобы быть медицински образованным, в частности, психиатрически подготовленным, обязан знать все практикующиеся в них методы коррекции, в том числе и психотерапевтические. [...] Для гипнотической и психоаналитической практики требуется глубокое общемедицинское и особенно психопатологическое образование и, кроме того, соответствующий опыт.

Психотерапия ставит своей задачей не лечение психики, а лечение психологическими методами. Под *психотерапией* мы подразумеваем психическое воздействие на человека при всяком его нездоровье, которое иногда кажется сначала чисто физическим, однако улучшается благодаря разумному психическому влиянию. Применение психотерапии, таким обра-

зом, не ограничивается болезненными состояниями нашей психики, характера, интеллекта, а распространяется на весь организм.

Психотерапия включает в себя следующие методы: *внушение наяву* - естественное внушение и самовнушение, *гипноз*, *психоанализ* и *метод убеждения* (так называемая *рациональная психотерапия*).

Внушение и самовнушение

Внушение во врачебной практике и в воспитании. [...] Наибольшим применением и наибольшей продуктивностью область внушения пользуется в практической, лечащей медицине и педагогике. [...]

Всякий воспитатель и педагог, имеющий дело с исключительным в отношении характера ребенком, в своей работе пользуется внушением гораздо шире, и потому процесс внушения приобретает здесь неизмеримо большее значение. Одна из особенностей детской психики

легкая внушаемость - дает педагогу возможность вводить внушение в свою систему воспитания как один из важных факторов влияния на ребенка и получать эффективные результаты в выравнивании поведения искривленной личности и больше того - прививать своему воспитаннику нормальные черты характера, желательные в его настоящей и будущей общественной деятельности. [...]

Подробное изложение методики подобных внушений, необходимой как для педагогов, так и врачей, совершенно невозможно. Здесь все зависит от заинтересованного и чуткого отношения внушаемого, значения его личности в глазах внушаемого, знания и правильного анализа тех или иных дефектов характера, симпатии и доверия к внушающему со стороны ребенка или юноши и, главное, от умения облекать в живую, образную речь и просто, понятно излагать все те детали, которые требуются обстоятельствами. При этом важно помнить о двух существенных видах внушения: прямом и косвенном, причем эффект от последнего иногда сильнее, чем от первого.

О внушаемости. [...] Дети особенно восприимчивы к внушению. Чем более человек интеллектуально развит и более культурен, образован, тем податливость к внушению меньше по сравнению с людьми умственно ограниченными и малоразвитыми. Всякого рода чрезмерная работа, вызывающая утомление мозга, повышает внушаемость. В таком же направлении действуют тяжелые переживания, например смерть близкого человека. Подобные моменты могут вызывать временно усиленную внушаемость. У детей психопатичных, невропатов и главным образом у истеричных наблюдается ненормальная внушаемость как постоянное явление. Тогда ребенок невольно подражает всему тому, что около него происходит, в утрированной форме: стоит кому-либо в группе закричать, засмеяться, стукнуть, встать, поднять руку, выругаться и т.п., как истерик сейчас же с неудержимой силой начинает проделывать те же самые действия.

Не все можно внушить человеку наяву, не всякий поддается данному внушению, степени восприимчивости внушения также различны. Нормальная внушаемость у психически здоровых людей стоит в тесной зависимости от того обстоятельства, насколько делаемое внушение вообще соответствует внутреннему складу человека, его убеждениям, симпатиям и, в частности, пассивному или критическому его отношению к делаемому внушению. [...]

Наряду с внушаемостью существует еще и *самовнушаемость*. И эта особенность здорового человека бывает различной по степени и по содержанию. У тех лиц, у которых небольшая склонность к образованию самовнушений, эти последние могут держаться незначительное время. При повышенной самовнушаемости мы наблюдаем, что сегодняшние самовнушения через несколько дней сменяются другими, которые, в свою очередь, скоро уходят, чтобы уступить новым или тем, которые уже были однажды. [...]

Если бы мы пожелали теперь определить понятие *внушаемость*, то скажем вместе с другими исследователями этой проблемы, что под *внушаемостью* понимается склонность человека подвергаться влиянию других людей и влиянию представлений, вызванных самовнушением.

Внушаемость у детей. Известные французские ученые Бинэ и Анри произвели над школьниками простой опыт: им показывали линию длиною в 4 см, дети должны были отыскать ее среди большого количества других линий по памяти или же путем сличения. В тот момент, когда школьники находили данную линию, им внушали следующее:"А ты вполне уверен? Быть может, та линия, а не эта?" Под воздействием этого внушения большинство школьников показало не на первоначально ими найденную, а на внушенную линию. В разных классах получились следующие результаты: в младших классах 81,5% детей поддались внушению, в средних - 76,5% и в старших - 51%; из этого авторы делают вывод, что младшие дети более внушаемы, чем старшие.

Затем Бинэ и Анри проделывали опыты, при которых показанная линия должна была быть вновь начерчена; и в этом случае наиболее сильной внушаемостью отличаются самые маленькие дети. Те же исследователи указывают нам далее, что многократное внушение менее действенно, чем однократное. Средняя внушаемость детей, обладающих высоким, средним и слабым интеллектуальным развитием, одинакова; иначе говоря, внушаемость детей не зависит от уровня их интеллекта. [...]

Гипноз

Цель гипноза. Для повышения внушаемости принято погружать больного в гипнотический сон. *Гипнотизм* происходит от слова Hypnos - сон и означает состояние, похожее на естественный сон и в то же время во многом отличающееся от него главным образом тем, что загипнотизированный во время гипнотического состояния все время подвержен влиянию гипнотизера, находится с ним в сношениях и исполняет его веления. Средство оказывать такое влияние называется *гипнотическим внушением*. Учение о

всех источниках, всех явлениях и всех причинах внушенного сна называется гипнотизмом, или гипнологией. Гипноз есть внушенный сон. *Гипнотерапия* - применение гипноза с лечебной целью.

Целью всякого гипнотического акта является стремление вызвать к усиленной активной деятельности ту область наших психических процессов, которая в данное время находится в состоянии относительного покоя, или, наоборот, погрузить в состояние относительного покоя ту или другую область, почему-либо усиленно функционирующую. Так как состояние покоя физиологических и психических процессов зависит от выпадения самой функции, а также от ее задержки, то мы можем только что сказанному дать такую формулировку: целью гипнотического акта служит стремление изменить силу той или другой мозговой функции или путем непосредственного воздействия на нее, или косвенно - через воздействие на ее задержки. Это стремление к изменению по воле гипнотизера силы функций называется гипнотическим внушением. В предыдущем разделе мы говорили о естественном внушении, здесь же речь идет об искусственном внушении, которое производится пациенту, предварительно повергнутому в своеобразное психическое состояние - гипнотический сон. Гипноз можно вызывать чисто психическими приемами у всех нормальных людей, труднее у нервных и невозможно у психически больных. [...]

Метод убеждения

Сущность метода. [...] В деле лечения психоневрозов и коррекции различных нервно-психических ненормальностей психотерапия путем убеждения, разъяснения оказывает огромную услугу. Многие симптомы психоневрозов являются результатами веры пациента, и, как бы ни была запутана цепь причинности, конечным звеном является уверенность в существовании известных болезненных признаков. Здесь задача рациональной психотерапии состоит в том, чтобы внедрить в психику пациента противоположную уверенность, т.е. что эти признаки исчезли или скоро исчезнут. Справедливо мнение Дюбуа, что нервный пациент находится на пути к выздоровлению, как только он получит уверенность, что он скоро вылечится; он вылечится в тот момент, когда поверит, что вылечился. [...]

Применение метода убеждения к детям. Этот метод широко применяется в воспитательной практике. Педагогика предполагает логическое убеждение, разные способы его идут то параллельно, то сливаются, дополняя друг друга. Особенно обширно поле *рациональной психотерапии* пациентов подросткового и юношеского возрастов, в том числе и детей с нормальным интеллектуальным развитием. Дефекты детского характера очень часто требуют психотерапевтического вмешательства с использованием метода диалога.

Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Просвещение, 1992. С. 51-116.

ИГРА В ТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Игра - это произвольная, внутренне мотивированная деятельность, предусматривающая гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной предмет. Ребенок испытывает удовольствие от процесса игры; ее результат не так важен. В игре физические, умственные, эмоциональные качества ребенка включаются в творческий процесс, и ему могут потребоваться социальные взаимодействия. Таким образом, когда ребенок играет, можно сказать, что он присутствует в этом целиком. Термин "игровая терапия" предполагает наличие некоторой деятельности, которую можно считать игрой. Мы не скажем о ребенке, который читает книгу:"Он играет". В соответствии с определением игры, игровая терапия определяется как динамическая система межличностных отношений между ребенком и терапевтом, обученным процедурам игровой терапии, который обеспечивает ребенка игровым материалом и облегчает построение безопасных отношений для того, чтобы ребенок мог наиболее выразить и исследовать собственное Я (чувства, мысли, переживания и поступки) с помощью игры - естественного для ребенка средства коммуникации.

Большинство взрослых умеют вербально выразить свои чувства, огорчения, тревоги и личные проблемы. Игра является для ребенка тем же, чем речь является для взрослого. Это средство для выражения чувства, исследования отношений и самореализации. Когда им предоставляется такая возможность, дети разыгрывают свои чувства и потребности примерно так же, как это делают взрослые. Динамика выражения и средства общения у детей несколько иные, но чувства (страх, удовлетворение, гнев, счастье, фрустрация, удовольствие) сходны с чувствами взрослых. Если взглянуть на игру с этой стороны, то окажется, что игрушки для детей - слова, а игра - речь. Свести терапию к вербальной экспрессии - значит отрицать существование наиболее графической формы экспрессии: деятельности. Некоторые терапевты видят свою цель в том, чтобы "заставить ребенка говорить". Такая постановка вопроса обычно свидетельствует о том, что сам терапевт испытывает чувство тревоги или неудобства и хочет обрести контроль над ситуацией, принудив ребенка говорить. Терапия не сводится к "лечению с помощью разговоров". Если может существовать "лечение с помощью разговоров", то почему бы не быть лечению с помощью игры? Игровая терапия открывает возможность реагировать на поведение ребенка в целом, а не только на его вербальное поведение. [...]

У детей могут возникнуть существенные трудности при попытках рассказать, что они чувствуют или как на них повлияло то, что они пережили, но если им это позволено, в присутствии заинтересованного, тонко чувствующего, эмпатически настроенного взрослого они могут показать, что они чувствуют, выбрав соответствующие игрушки и игровой материал, действуя с ним определенным образом, разыгрывая определенные исто-

рии. Детская игра полна смысла и чрезвычайно важна для ребенка, т.к. ему становятся доступными те области, где ему трудно найти слова. Дети могут использовать игрушки для того, чтобы сказать то, что они не могут сказать, сделать то, что им самим неловко сделать и выразить чувства, которые могут вызвать неодобрение окружающих. Игра - символический язык для самовыражения; и игра может открыть нам: что пережил ребенок; как он реагирует на то, что он пережил; чувства, связанные с тем, что он пережил; какие желания, мечты и потребности возникают у ребенка и особенности его Я-концепции.

Игра представляет собой попытку ребенка организовать свой опыт, свой личный мир. В процессе игры ребенок переживает чувство контроля над ситуацией, даже если реальные обстоятельства этому противоречат. [...]

[...] Цель игровой терапии, центрированной на ребенке, состоит в том, чтобы помочь ему:

1) развить более позитивную Я-концепцию;
2) стать более ответственным в своих действиях и поступках;
3) стать более самоуправляемым;
4) выработать большую способность к самопринятию;
5) в большей степени полагаться на самого себя;
6) выработать способность к самостоятельному принятию решения;
7) овладеть чувством контроля;
8) развить сензитивность к процессу преодоления трудностей;
9) развить внутренний источник оценки, и
10) обрести веру в самого себя.

Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Межд. пед. академия, 1994. С. 23-25, 82-83.

ФОРМА ВОЛЕОБРАЗУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
Упражнение и учение

Мы описали те *формы организации*, в какие должна укладываться всякая работа, посвященная воспитанию воли. [...] Спрашивается, в каком общем виде совершается воспитание воли, каков общий характер действий, выполняемых при этом как воспитателем, так и воспитываемым?

На этот вопрос издавна отвечали установлением трех основных факторов воспитания: первый из них *природа* или предрасположения воспитанника; этот фактор принимается за нечто данное; второй - *упражнение*, и третий - *учение*. Что из двух последних факторов упражнение, непосредственное действование, должно предшествовать, что благодаря последующему учению оно должно только начать сознавать себя, приобретать в силу этого большую уверенность и делать более регулярные успехи,- это уже

давно познано и находится в ясном согласии со всем, что до сих пор доказано. Чтобы действование и даже хотение было усвоено, для этого воля и действие должны сперва решиться вступить в дело, а лишь затем учение может успешно влиять; только в таком случае это будет практическим учением, учением действовать и даже ходить. [...]

Но для того, чтобы действовать воспитывающим образом, упражнение и учение должны соединяться в одном и том же элементе *общности*. [...] Общность является в формальном отношении элементом воспитывающего упражнения и учения точно так же , как в материальном отношении она представляет собою то дело, которое при посредстве упражнения и учения постепенно приближается к совершенству.

Отсюда возможно вывести то, что мы имеем в виду - именно, форму волеобразующей деятельности, т.е. воспитывающего упражнения и учения. Упражнением, в практическом смысле, является всякое воспитывающее, общностное действование, а практическим учением - воспитывающее уяснение действующими этого их действования. Но для того, чтобы то и другое было воспитывающим, т.е. волеобразующим, необходимы три знакомых условия: прежде всего должен быть вызван интерес, едва заметно развивающиеся вначале силы влечений должны быть приведены в движение и как бы выведены из дремотного состояния посредством возбуждения, раздражения, доставления подходящих объектов; во-вторых, пробудившемуся влечению, которое стремится перейти в действие, должны быть приданы единство направления, определенность цели, понимание правила и закона и потребность в них; в-третьих, именно благодаря этому для сознательного теперь действования должно сделаться ясным *полное* единство цели, самосознание идеи. Этим было бы закончено дело воспитания, т.к. отныне отпущенная на свободу, самосознательная воля стала бы сама намечать для себя правильные пути, не нуждаясь в руководителе. Разумеется, учение и движение вперед никогда не прекращаются, но обучение и руководительство, получаемое от других, заменяется самообучением и собственным руководительством. [...]

[...] Каждый отдельный акт воспитательного совместного действования может быть, в свою очередь, разложен на те же три этапа; мы называем их: *действие для образца, участие в действии, подражание действию*. Первое, что должен делать воспитатель и в каждом частном случае, это всюду - пробуждать интерес, давать пример или образец, побуждающий к подражанию, показывать и проделывать перед глазами. Затем следует наблюдение за действиями учащегося и непосредственная помощь в случае нужды; наконец - испытание и копирование со стороны отставшего; новое показывание, но при измененных условиях и потому с иными результатами. Благодаря собственной попытке, хотя бы она была и неудачной, внимание возбуждено совсем иначе, чем вначале, и силы более подготовлены к тому, чтобы надлежащим образом вступить в дело. Таким обра-

зом эти три ступени совместного действования представляют некоторый естественный круговорот, который повторяется на все более высокой ступени и, тем самым, создает возможность длительного, строго закономерного прогресса.

По этим же трем ступеням располагается и сопровождающая деятельность учащегося. Она начинается с еще почти пассивного замечания того, что выполняется перед глазами. Это, разумеется, не безразличное наблюдение, а наблюдение со все большей заинтересованностью, которая наконец, переходит в волевое решение. На второй ступени к отваге, побуждающей решиться на активное действование, быть может, присоединяется чувство робости, заставляющее оглядываться, чтобы видеть, есть ли помощь по близости; затем, когда после первой маленькой удачи смелость начинает возрастать, помощь и ожидание ее все более и более отвергаются, и в конце концов требуется известное усилие над собою, чтобы принять ее. При этом тем лучше усваивается и третье - способность терпеливо переносить критику и стремление исправить то, что сделано плохо. Цель заключается в том, чтобы человек научился сам критиковать свое действие, беспристрастно судить о себе и поправлять себя. Это - важнейшие моменты *способности* к *обучению* со стороны воспитывающего и *податливости обучению* со стороны воспитываемого, по крайней мере поскольку то и другое - обучение и усвоение - зависит от воли. Благодаря им три основных фактора хотения - влечение, поставление цели и практическое самопознание - все время упражняются и, таким образом, развиваются в регулярном ходе воспитательной работы. [...]

[...] На основании последовательности ступеней волевого развития можно сделать безусловное заключение относительно последовательных ступеней познания. Поскольку приобретение познания является делом воспитания, постольку же оно является и делом воли; дух образовывается только при образовании воли, как и наоборот. Следовательно, в обоих случаях последовательность ступеней должна быть одна и та же. [...]

МАТЕРИАЛ ПРАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И ПРАКТИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ

Первая ступень: домашнее воспитание

К низшей ступени, к ступени домашнего воспитания, принадлежит преимущественно область третьей из индивидуальных добродетелей и соответствующая ей сторона добродетели общности. Это - область "чистоты" или нравственного регулирования сферы влечений в работе и потреблении, а следовательно - экономической деятельности в определенном выше, широком смысле. Естественным местом воспитания в этом направлении является дом, и только здесь может в своей чистой своеобразной форме развертываться также соответствующий вид волеобразующей деятельности.

На этой ступени развивается, собственно, еще не воля, а только надлежащее предрасположение к образованию воли, подходящее для этого направление влечений. Но чрезвычайно важно именно то, чтобы здесь было положено правильное основание. Душевное развитие находится здесь еще в самой непосредственной связи с физическим развитием. Заботы о телесном благополучии ребенка и столь рано развивающееся понимание этих забот в нем самом, в безмолвном диалоге матери и младенца,- это, как видел Песталоцци, первый элемент, кладущий основу образованию воли, хотя кладет он основу только в том смысле, что благоприятно подготовляет почву. Когда нежный, столь всецело физический и в то же время столь всецело душевный маленький человечек это улавливает своим чувством, часто уже очень определенным и сильным, когда он начинает отвечать на заботы и ласки матери, а затем также отца, братьев и сестер, тогда он впервые поддается тому чувственному руководительству, в котором мы признали первую ступень воспитывающей общности. Именно на этой основе складывается первоначально любовное отношение к окружающим, которое является важнейшим условием всего дальнейшего психического развития, особенно в этическом направлении, т.е. в направлении общности. И упорядочение эмоциональной жизни на этой ступени также заключается почти исключительно в этом. Где нет недостатка в понимании и любящей заботливости, там даже трудный по своим задаткам ребенок никогда не окажется лишенным помощи против грозящих здесь серьезных опасностей. Это надо сказать, разумеется, не только о самом нежном возрасте, но и обо всем периоде детства; только позднее это является уже не единственным фактором, а одним из факторов наряду с другими, вновь привходящими. Даже девушка и юноша, вероятно, сохраняют еще стыдливо скрывая его - остаток этого чувства, о котором мать не должна почти ничего знать или подозревать, еще того менее - отец, и всего меньше - братья и сестры, ибо оно, конечно, казалось бы сантиментальностью, если бы стало выдвигаться вперед и заявлять притязания на какие-нибудь права. [...]

Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. Спб., 1911. С. 230-238, 253-261.

ПОЧЕМУ ВОЗНИКАЕТ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТЬ?

Термин *трудновоспитуемость* вошел в науку в 30-е годы. Он означает невосприимчивость и сопротивляемость воспитуемого педагогическому воздействию. Причина этой сопротивляемости - чаще всего отставание личности в положительном развитии. Отсюда возникновение недостатков, отрицательных свойств в характере, неправильных установок в

поведении, нездоровых потребностей и т.д. И как тревожный результат - трудные дети, школьники, взрослые с устойчивыми проявлениями отрицательных свойств и отклонениями в поведении. Вероятно, вполне правомерно использовать понятие *трудные дети* без кавычек, как это делал в своих работах А.С.Макаренко, обоснованно считая, что такая категория воспитанников существует. Идентичным является понятие *трудновоспитуемые школьники*. Однако неверно приравнивать их к категории педагогически запущенных учащихся. Педагогическая запущенность - это причина, а не характеристика личности ребенка.

Трудновоспитуемость - проявление отрицательного в поведении человека, конфликтное состояние, рожденное из неприятия предлагаемых установок. Иногда этот конфликт - естественное столкновение противоречий, вызванное всего лишь непониманием друг друга. И тогда природа этого конфликта сама по себе не очень опасна, и конфликт может быть безболезненно устранен. Важно в этом случае понимание диалектического развития жизни. Положительное и отрицательное в мире существует всегда рядом: жизнь и смерть, здоровье и болезнь, плохое и хорошее, доброе и злое. В их столкновении и борьбе развивается жизнь, совершенствуется общество, коллектив, человек. Да и сама история - не есть ли она вечная и непрерывная борьба прогресса и регресса, войны и мира, отживающего старого и нового? [...]

Почему возникает трудновоспитуемость?

Причинами могут быть:

[...] Г. Отставание личности в своем развитии от стремительно развивающихся общественных отношений. [...]

Д. Недостатки и ошибки в общественном воспитании подрастающего поколения. [...]

Недостатки в школьном и семейном воспитании, как правило, ведут к тому, что отдельные подростки выпадают из общей системы воспитания, не воспринимают в должной мере воспитательные воздействия педагогического коллектива, и как следствие отстают в своем интеллектуальном и нравственном развитии. [...]

Причины, вызывающие трудновоспитуемость, не действуют изолированно друг от друга. Никакая отдельно взятая причина не может фактически быть единственной: трудновоспитуемость всегда создается комплексом причин, стечением ряда неблагоприятных обстоятельств. Все причины начинают активно взаимодействовать, если совершаются педагогические ошибки. Внешние отрицательные факторы действуют на психику ребенка, создавая предпосылки внутренних причин негативизма. "Враждебная установка по отношению к внешнему миру, - писал Л.В.Занков, - есть следствие неправильного влияния педагогической среды на процесс развития ребенка". Вот почему важно знать не только воспитанность школьника, но

и его отношение к воспитанию, восприимчивость к педагогическому процессу.

В.Н.Мясищев писал: "В зависимости от качества, длительности и степени неблагоприятного влияния, отрицательные установки и навыки личности могут иметь различное направление: или поверхностный, легко устранимый характер, или глубоко укореняться и требовать длительного, настойчивого, систематического перевоспитания".

К внутренним предпосылкам негативизма относятся:

возникновение неразрешимого конфликта, обусловленного противоречиями между сознанием и поведением, личным и социальным опытом, потребностями и возможностями, целями, установками и способностями их достижения;

сложность и неравномерность формирования личности, которые порождают несоответствия в уровне положительных качеств, отсутствие связи между ними;

отставание в общем развитии, вызванное болезнями и другими неблагоприятными обстоятельствами;

высокое проявление нестандартности ребенка, его яркая индивидуальность или одаренность, которые делают его странным, непонятным для учителей и сверстников;

аномалии в наследственности (выражающиеся в основном в физических недостатках).

Эти предпосылки при благоприятных условиях и правильном воспитании еще не порождают трудновоспитуемости. Но при малейших недостатках семейного и школьного воспитания они активно проявляются, усиливая отрицательную направленность личности.

Анализ взаимодействия внешних причин и внутренних предпосылок дает возможность определить характер их влияния на личностные установки, определяющие поведение индивида. Такой анализ, подкрепленный практически (наблюдениями), помогает педагогу более точно поставить диагноз в каждом конкретном случае.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИСПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Беспомощность части учителей в работе с трудными детьми выражается прежде всего в том, что их методика исправления трудных школьников чаще всего сводится к морализированию и наказаниям. Методика исправления трудных школьников органически связана с общей методикой воспитания. Преодоление трудновоспитуемости и есть совокупность методов воспитания, самовоспитания и перевоспитания, которые обеспечивают устранение отрицательного и углубленное развитие положительного в личностной системе ребенка. Причем ведущее место в этой

работе принадлежит методам перевоспитания. Подчинение методов перевоспитания целям, задачам и содержанию перестройки личности обеспечивает их органическое включение в целостный воспитательный процесс. Одни методы воспитания или одни методы перевоспитания не имеют такого эффекта в преодолении трудновоспитуемости, как их совместное применение.

Одновременно нужна четкая дифференциация методов перевоспитания, определение места каждого метода, средства в этом процессе и установление между ними четкой взаимосвязи. Иначе неизбежно педагог встает на позицию функционализма.

Методы исправления личности одновременно влияют на сознание, чувства, поведение, на развитие личности в целом. Отдельные методы преодоления трудновоспитуемости без взаимодействия друг с другом могут выступать как средство коррекции поведения, комплексное же их применение делает эти методы средством перестройки личностной системы школьников.

В преодолении трудновоспитуемости все методы действуют во взаимосвязи друг с другом, обеспечивая согласованную перестройку сознания и поведения, воспитание положительных и преодоление отрицательных качеств, координирует разнообразные стихийные и организованные влияния на личность, регулируют отношение к себе и другим. [...]

Все функции методов перевоспитания так или иначе связаны с организацией, мотивацией и осмыслением деятельности. А поскольку деятельность рассматривается и как ведущее средство формирования личности, то методами перевоспитания мы можем назвать способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему личностные черты школьника и способствуют уничтожению трудновоспитуемости. С учетом этого можно выделить такие группы методов перевоспитания:

Методы разрушения отрицательного типа характера: метод "взрыва" и метод "реконструкции" характера.

Методы перестройки мотивационной сферы и самосознания: а) объективное переосмысление своих достоинств и недостатков; б) переориентация самосознания; в) переубеждение; г) прогнозирование последствий отрицательного поведения.

Методы перестройки жизненного опыта: а) предписание; б) ограничения; в) переучивание; г) регламентация образа жизни.

Методы предупреждения отрицательного и стимуляции положительного поведения: а) поощрения и наказания; б) соревнование; в) положительные перспективы.

Каждый метод перевоспитания осуществляется в единстве с общими методами формирования личности. Изменение самосознания, его перестройка на социальной основе предполагают разрушение оправдательных мотивов неправильного поведения, оздоровление всей мотивационной

сферы личности, формирование общественной направленности. Учитель должен умело связать убеждение и внушение с переубеждением: самоубеждением, самовнушением, чтобы разрушить ложные идеалы и неверные мотивы деятельности и отношений.

Точно так же и в перестройке жизненного опыта взаимодействуют приучение и переучивание, упражнения в нравственном поведении и переключение активности воспитанника на социально полезные дела, принятие самообязательств и самоограничения.

Главная функция всех методов перевоспитания координационная - согласованное изменение социального окружения и развития личности, обеспечение активного влияния социальных воздействий и первичного коллектива на все связи и отношения трудного ребенка с окружающим миром (в том числе на отношения в микроколлективах). [...]

При преодолении отрицательных свойств методы перевоспитания выполняют две основные задачи - стимуляция положительного поведения и ограничение вредных внешних влияний. Тем самым методы перевоспитания действуют как дополнение к методам воспитания, создавая благоприятные условия для их воздействия. Преодоление трудновоспитуемости осуществляется уже при активном воздействии методов перевоспитания. Причем методы воспитания и самовоспитания могут способствовать преодолению трудновоспитуемости при условии эффективного использования методов перевоспитания. Таким образом, активизирующая функция методов перевоспитания меняется в зависимости от уровня сформированности, положительных качеств и содержания трудновоспитуемости, ее устойчивости, ее отягощенности.

И последнее: методы воспитания могут непосредственно выполнять работу над собой и завершаться методами самовоспитания: убеждение может подвести к самоубеждению, приучение - завершаться самотренировками, педагогические требования - вызвать требовательность к себе. Преодоление трудновоспитуемости через самовоспитание предполагает воспитание волевых качеств, поскольку самовоспитание - волевой процесс. Нельзя побуждать к самокритике, не формируя самосознание. [...]

Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М.: Просвещение, 1986. С.6-12, 109-113.

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ

ПРИНЦИП I - ПРАВО ДЕТЕЙ НА ЦЕЛОСТНОСТЬ И СТАБИЛЬНОСТЬ ДОЛЖНО БЫТЬ ОСНОВНОЙ ЗАДАЧЕЙ ВСЕХ ПОПЫТОК ВМЕШАТЕЛЬСТВА

Основная потребность всех детей - иметь родителей. Какие-либо нарушения целостности, стабильности следует всяческим образом избегать. Чем чаще дети меняют место жительства, тем больше вреда причиняется им: их умению строить отношения с родителями наносится вред каждой сменой места жительства.

Вот почему важным принципом семейной политики является следующий: ребенку необходимо, по преимуществу, расти в его собственной семье. Работающие в учреждениях социальной защиты детей должны руководствоваться этим принципом. Оказание помощи детям и их семьям является основной целью, поэтому возможности для ребенка нормально расти в его собственном доме придается громадное значение.

Право на контакт и информацию

Важно, чтобы ребенку, воспитывающемуся в общественном учреждении, была предоставлена возможность поддерживать контакт с его настоящей семьей. Этот контакт облегчит возвращение домой, а также ценен сам по себе, даже если не существует планов возвратить ребенка в его семью.

Если предполагается, что опека будет долговременной, то ребенок имеет право на постоянное домашнее окружение, в котором он будет воспитываться и строить отношения с людьми, обеспечивающими опеку. Важным условием для подобного процесса установления связей является то, чтобы как ребенок, так и взрослые имели гарантии постоянства.

Предпочтительно, чтобы детям, воспитывающимся в приемных семьях, не меняли опекунов. Это особенно важно, когда дело касается детей дошкольного и младшего школьного возрастов.

Подростки реже бывают дома, когда начинают посещать школу; побуждения в этом возрасте можно рассматривать как составную часть нормального процесса взросления.

Частые смены места жительства

Если ребенка переместили на новое место жительства или он уже имел подобный опыт, или его возвращение в собственную семью было неудачным и ребенок снова нуждается в переселении в этом случае ему должны предоставить право возвратиться на место предыдущего размещения, исходя, преимущественно, из интересов ребенка.

Если ребенка возвратили домой, чтобы проверить, подходит ли для этого домашняя обстановка, и снова должны вернуть его опекунам, тогда ребенка не должно перемещать снова после этого переезда.

Повторный переезд воспринимается ребенком и опекунами как поражение / неудача.

В кризисных ситуациях родителям должна быть оказана помощь, поэтому опекунства можно избежать. Непрерывное проведение системы воспитательных мероприятий и поддержка важны, поэтому кризисные ситуации можно предупредить, если это вообще возможно.

Опекун имеет право ожидать квалифицированную помощь, чтобы избежать появления нежелательных или неразрешимых кризисов.

ПРИНЦИП II - УСЛУГИ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ ДОЛЖНЫ ОСНОВЫВАТЬСЯ НА ИХ НУЖДАХ, А НЕ ИХ СИМПТОМАТИЧЕСКОМ ПОВЕДЕНИИ

Причины проблем поведения и трудностей

Поведенческие проблемы и трудности детей и подростков могут быть следствием социальных, физиологических, материальных, психологических или педагогических факторов, в которых трудно отделить причины от следствий.

Проблемы (нужды) детей и подростков в опеке и услугах должны диктовать формы помощи, которые они получают или им предлагают. Следовательно, это важно, потому что исчерпывающее исследование проводится для того, чтобы окружить заботой всю жизнь ребенка.

Без распределения по категориям

Важно избегать отбора отдельных групп детей и подростков, т.к. это легко ведет к наклеиванию ярлыков и опасности возложения ответственности за проблемы детей на них самих. Клеймение также может привести организацию услуг к снятию ответственности за детей и подростков, которыми, как принято считать, слишком трудно управлять, и с которыми слишком трудно договориться.

Все, и каждый ребенок или подросток, должны иметь право на получение помощи столько времени, сколько для этого необходимо.

ПРИНЦИП III - ДЕТИ И ПОДРОСТКИ ИМЕЮТ ПРАВО НА НЕОБХОДИМУЮ ПОМОЩЬ, ДАЖЕ ЕСЛИ ИХ РОДИТЕЛИ ПРОТИВЯТСЯ ЕЕ ПРЕДОСТАВЛЕНИЮ. В НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ ДЕТИ И ПОДРОСТКИ МОГУТ ТАКЖЕ ПРОТИВИТЬСЯ ПРЕДОСТАВЛЕНИЮ ПОМОЩИ

Попытки помочь вопреки желанию родителей

Идеалом является добровольное сотрудничество всех сторон. Открытость и честность - важные условия для достижения продуктивного сотрудничества.

Однако известно, что не всегда этого можно достичь. В некоторых случаях может быть необходимым проведение исследований для того, что-

бы определить влияние окружения на развитие ребенка или подростка, даже если родители могут быть с этим несогласны. В таких случаях дети и подростки имеют такое же право на помощь, как и в случаях, когда родители сами просят о помощи. Эти обращения говорят не только о потребности принять на себя родительские обязанности, но также являются сигналом для осуществления помощи в семье.

В случаях, затрагивающих несовершеннолетних, важно подчеркнуть, что это ребенок, который имеет право получить помощь. Родители не должны избегать контактов с властями, если подобные контакты необходимы для детей.

Уход: принудительный или добровольный

Результаты применения различных видов помощи не должны зависеть от побуждений кого-либо к сотрудничеству: или родителей, или детей. Даже если использование принуждения на начальной фазе помощи может проявляться негативно, из этого не следует, что невозможно через некоторое время развить положительные взаимоотношения и сотрудничество. Достаточность и качество предложенной профессиональной помощи является наиболее важным, чем то, оказана (или не оказана) она добровольно или в условиях принуждения.

Осуществление усилий без родительского одобрения требует, чтобы социальный работник определил цели и производил оценку, устанавливал порядок работы, графики, другие планы на какой-то срок и был компетентен в тех случаях, когда приходится иметь дело с конфликтными ситуациями.

Родители и / или дети имеют право получить разъяснение и обоснование вмешательства, так же как помощь социальных служб может допустить возникновение новой ситуации.

ПРИНЦИП IV - ПРАВО ОГРАНИЧИВАТЬ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, КОГДА ИХ ПОВЕДЕНИЕ МОЖЕТ СТАТЬ ВРЕДНЫМ ДЛЯ НИХ САМИХ ИЛИ ДРУГИХ

Воспитание ребенка - это обеспечение заботы и контроль

Главные идеи воспитания ребенка - забота и контроль. Обычно забота предоставляется, а контроль устанавливается естественно, в процессе взаимодействия. Недостаток родительской заботы, часто обнаруживаемый в случаях, привлекших внимание учреждений защиты детей, часто также отмечен недостаточным контролем. Это случается тогда, когда те, кто несет ответственность за воспитание и развитие ребенка, процесс его социализации не в состоянии обеспечить надлежащих условий, внутри которых ребенок может развиваться. Контроль важен для удовлетворения потребностей (нужд) ребенка в развитии, в пределах заданных условий. В то же время важно, чтобы контроль не применялся для того, чтобы обидеть или принудить ребенка. Контроль должен ус-

танавливать для того, чтобы усилить понимание ребенком своего поведения, а также должен использоваться совместно с другими средствами, обеспечивающими понимание и осознание.

Принуждение

Дети и подростки, имеющие поведенческие проблемы, чьи родители не в состоянии контролировать и обеспечивать помощь, с учетом их слабой мотивации получают поддержку учреждений защиты. Она не должна использоваться как предлог предоставления помощи ребенку или контролировать продолжительность предложенной помощи.

По мере взросления возрастают права ребенка принимать на себя ответственность за определение своей дальнейшей жизни. Этим правом не следует злоупотреблять, как будто один ребенок становится ответственным за свое будущее воспитание и развитие.

Право и обязанность принимать решения должны быть предоставлены ребенку таким образом, чтобы он, на сколько это возможно, понял и принял решения, а также, посредством этого, учился делать выбор.

Некоторым детям и подросткам необходимо предоставлять заботу и контроль в течение более длительного срока. Для определения их продолжительности решающими факторами должны быть возраст ребенка и его проблемы, а не детская мотивация в какой-то конкретный отрезок времени.

Ребенка не должны освобождать от общественной опеки, если нет уверенности в надежности средств существования.

ПРИНЦИП V ДЕТИ И ПОДРОСТКИ, НАХОДЯЩИЕСЯ ПОД ОБЩЕСТВЕННОЙ ОПЕКОЙ, ИМЕЮТ ПРАВО НА ЛУЧШУЮ ЖИЗНЬ, ЧЕМ ОНИ ИМЕЛИ В СОБСТВЕННЫХ СЕМЬЯХ

Ответственность общества

Принятие на себя ответственности за обеспечение опеки ребенка или подростка является одной из наиболее насущных задач социальной защиты ребенка. Дети принадлежат к группе населения, имеющей специфические потребности в защите и заботе. Это главный довод (аргумент, причина) для разработки специальных законов, защищающих детей, даже если они живут в своих семьях. Дети, находящиеся под опекой общества, ощущают уязвимость своего положения и поэтому имеют право ожидать большего понимания со стороны других относительно их прав и нужд.

Практика показывает, что дети, находящиеся под общественной опекой, часто нуждаются в чем-то большем, чем-то ином, чем обычно довольствуется большинство детей и подростков. В идеальном случае мы требуем того, чтобы учреждения и службы общественной опеки развивались больше, в отличие от того, что мы требуем от биологических родителей. Неоп-

ределенность и ненадежность часто характеризовали период, в течение которого подрастали опекаемые дети. Для большинства детей, находящихся под опекой, главный выход - создание новой и надежной постоянной основы. Невнимание к большим и малым проблемам, возникшим вследствие перемены места жительства или смены опекуна, серьезно влияют на переживания детей. Система социальной защиты ребенка должна, на сколько это возможно, предоставить ребенку безопасность, если он в ней нуждается. Ответственность системы должна рассматриваться в связи с особыми нуждами, имеющимися у детей и подростков, находящимися под опекой.

Продолжительность

Следует также обсудить сомнения, вызываемые отъездом ребенка из семьи, потому что часто продолжительность отъезда не определяется, и очень важно установить ее перспективный срок.

Дети и подростки имеют право ожидать, что взрослые опекуны отбираются и обучаются в соответствие со спецификой их детских проблем.

Опека детей и подростков охватывает ежедневный уход и ответственность за их развитие, хорошую социальную адаптацию личности.

Важно чтобы опека, предоставляемая вне семьи, находилась под контролем общества; контроль необходим, если ребенок находится под опекой общества, в государственном учреждении или переселен частным образом своими родителями.

Размещение вне семьи

Важно убедиться, что ни один ребенок не оставлен наедине с самим собой или под опекой случайных людей, без четко определенной ответственности. Когда дети помещаются под опеку вне своей семьи, это решение должно быть сделано на основе их нужд и санкционировано ответственными государственными властями.

ПРИНЦИП VI - ДЕТИ И ПОДРОСТКИ, НАХОДЯЩИЕСЯ ПОД ЗАЩИТОЙ ОПЕКИ, ИМЕЮТ ПРАВО СОХРАНЯТЬ КОНТАКТ СО СВОИМ ПРОШЛЫМ, ВКЛЮЧАЯ ЕГО СОЦИАЛЬНУЮ И КУЛЬТУРНУЮ ПОДОПЛЕКУ

Дети и подростки имеют право получить опеку со стороны людей, которые имеют знания и понимание их социальной, культурной и этической подноготной, так же как их религиозную принадлежность. Это особенно важно для детей из групп меньшинств. Уважение ребенка как уникальной личности и цельной натуры должно преобладать в отношениях опекуна.

Поддержка ребенка

Важно знать различные проявления в поведении, которыми могут реагировать дети на поселение вне семьи. Они могут проявлять злость, находиться в состоянии депрессии, испытывать чувство вины, регрессию или апатию; эти реакции могут проявляться, несмотря на предшествующие ощущения ребенка, в связи с отсутствием или недостатком заботы. Дети должны получать помощь соответственно их несчастью и состоянию тревожности, для того чтобы они успешно приспосабливались к новой жизни и новым опекунам.

Дети имеют право знать своих социальных работников, которые работают с ними в переходный период, и получать информацию о возможных изменениях в будущем.

Детям должны понимать причины их переселения и получать достоверные сведения об их родителях. Кроме того детям должны помочь относиться благосклонно к их собственному прошлому и развивать их собственную позитивную индивидуальность.

Конфликты преданности

Контакты с биологическими родителями могут со временем стать причиной конфликтов преданности и эмоциональных проблем у детей, поэтому воля ребенка нуждается в поддержке, помощи и понимании для примирения с его жизненной ситуацией. Службы защиты детей должны гарантировать то, что эмоциональным аспектам отделения ребенка от собственной семьи уделяют адекватное внимание.

Право на контакты с другими близкими людьми

Непрерывность должна включать контакты с другими надежными элементами жизни ребенка в дополнение к контактам с биологическими родителями. В некоторых случаях желательно устанавливать или поддерживать связь с родственниками и друзьями, невзирая на то, есть ли у ребенка контакты с его биологическими родителями или их нет.

Для социального работника важно уделять внимание этим вопросам. Социальный работник обязан помочь ребенку поддерживать связь с семьей и привычным окружением; дети и подростки, находящиеся под наблюдением, имеют право на определенную стабильность в обстановке опеки.

Процесс смены места жительства

Если наступает необходимость переселить ребенка, то он имеет право рассчитывать, что будут предприняты специальные меры, для того чтобы смягчить проблемы, вызванные переездом, так же, как и проблемы, ставшие причиной переезда. Дети и подростки, находящиеся под надзором, имеют право сопровождаться во время переезда социальным работником, которого они знают по своей предшествующей жизни и который помогает им осваиваться в новой ситуации.

Переходный период может быть трудным для ребенка и требует стабильного контакта с кем-то, кто знаком с ребенком и его положением.

Приемные родители и учреждения защиты детей разделяют обязанности по обеспечению, уделяют адекватное внимание эмоциональным аспектам разделения.

Право знать свое прошлое

Дети, живущие дома, обычно имеют родителей и родственников, хранят фотографии, письма, предметы и т.п., которые представляют для них ценность и питают чувство индивидуальности и неразрывности.

Дети, находящиеся под опекой, должны часто вступать в отношения с различными людьми, которые не знают их прошлого и связанные с ним переживания. Одновременно учреждения защиты помогают прояснить отдельные моменты из прошлой жизни ребенка, которые могут препятствовать в оказании помощи ребенку, находящемуся под надзором, составляя автобиографию ребенка. Автобиография может включать фотографии, описание памятных событий в жизни ребенка и т.д. Осуществляя это, можно помочь ребенку спокойно относиться к его пребыванию в приемной семье, а также можно способствовать формированию со временем чувства личностного роста и развития. Это оказывает важное содействие пониманию исключительности личности ребенка.

ПРИНЦИП VII - ДЕТИ И ПОДРОСТКИ ИМЕЮТ ПРАВО НА ИЗМЕНЕНИЕ ПЛАНА ДЕЙСТВИЙ, С ЧАСТИЧНЫМ УЧАСТИЕМ В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ ИХ РОДИТЕЛЕЙ

В поддержку плана действий

План действий должен включать: а) цели; б) оценку способов необходимого вмешательства с точки зрения проблемы семьи или проблем ребенка; в) график определения вмешательства и изменения плана действий; г) временный план жизни ребенка на следующие несколько лет и д) инструкцию для человека, который несет ответственность за ребенка.

Родительское участие

В пределах возможного родителей следует вовлекать в планирование и обсуждение будущей жизни ребенка / подростка.

Родителей также следует вовлекать в обсуждение и оценку изменений, что необходимо им для собственной жизни и для того чтобы ребенок / подросток мог вернуться в родительский дом.

Участие ребенка или подростка

Основываясь на законах, контролирующих опеку детей, ребенок имеет следующие права:

- должны учитываться соответствующим образом интересы ребенка, соответственно его положению, уровню развития и зрелости;

- с 12-летнего возраста мнение ребенка должно выясняться накануне принятия важных решений относительно его личных дел;

- с 15-летнего возраста мнению ребенка должно отводиться существенное значение. Это предполагает, что все, кто ответственен за его опеку, должны быстро и не откладывая выяснить мнение ребенка и учитывать его в процессе принятия решения.

Важно также знать, что ребенок / подросток может испытывать трудности в принятии независимого решения о своей собственной жизни. Не следует оказывает давление на выражение ребенком своего мнения. Более того, не следует возлагать на ребенка ответственность за его участие в принятии решения целиком, потому что это может усилить рост конфликтов преданности.

Не следует злоупотреблять правом ребенка быть услышанным тогда, когда решения, трудные для взрослых, возлагаются на ребенка / подростка.

Дети и подростки имеют право получить исчерпывающую информацию о всех своих законных правах в отношении тех, кто несет обязанности за их опеку. Например, разъяснение содержания указаний, правил поведения и т.д. в учреждении, или содержание контракта с приемной семьей.

Ребенок / подросток имеет право надеяться, что социальный работник осведомлен в вопросе прав ребенка и знает их; что ребенку дана возможность пользоваться ими.

Обязанность государственного агентства обеспечивать информацией родителей и ребенка

Дети и подростки имеют право получать информацию и участвовать в ее обсуждении таким образом, чтобы им гарантировалось полное понимание информации сообразно их возрасту и уровню развития. Это тем более важно, потому что подобная информация предоставляется также родителям в доступной манере.

В дополнение, информацию должны подготовить таким образом, чтобы можно было воспользоваться законными правами, такими как право изучать документы из своего дела, в наиболее подходящей манере.

ПРИНЦИП VIII - ДЕТИ ИМЕЮТ ПРАВО ОЖИДАТЬ, ЧТО ИХ РОДИТЕЛЯМ ПРЕДЛОЖАТ ПОМОЩЬ

Помощь и поддержка в доме (семье) должны быть стартовой точкой общественного вмешательства. Родители имеют право получить необходимую помощь, чтобы исправлять вредные для ребенка условия. Помощь должна учитывать способности родителей в изменении условий жизни ребенка.

Возраст ребенка должен быть решающим фактором при определении, сколько времени оказывать поддержку, используя различные способы

вмешательства. Для ребенка временные рамки не должны быть слишком широкими. В то же время социальные службы имеют право установить разумный срок для родителей, для того чтобы исправить ситуацию, ставшую причиной переселения. Родители имеют право знать о продолжительности срока, в отношении которого было принято решение.

Право на посещения

Когда ребенок отделен от домашнего окружения, его родителям должно быть предоставлено право на получение помощи, для того чтобы они могли адаптироваться в этой ситуации или изменить ее. Им следует предоставить право участвовать в процессе принятия решений, касающихся изменения их собственного положения (ситуации), так же как и положения (ситуации) их ребенка. Им следует также предоставить право и обязанность находиться вместе со своими детьми в тех пределах, которые позволяют не слишком ослаблять контакты между ними, так как в противном случае процесс возвращения ребенка домой может стать достаточно трудным.

Тем не менее, с позиции нужд ребенка подобные мероприятия следует начинать через определенный промежуток времени. Также должны быть установлены ограничения на количество подобных попыток.

Поддержка родителей

Важным является знание того, каким образом могут реагировать родители, когда их детей помещают под защиту опеки. Злость, депрессия, чувство вины или печали являются наиболее общими реакциями. Важно, чтобы родителям была оказана психологическая помощь в связи с временным и / или постоянным отделением. Это также косвенно поможет и ребенку в связи с его размещением.

Социальный работник, оказывая помощь родителям, должен относиться к ним с уважением, тем самым стимулируя развитие самоуважения у ребенка. Родителям при посещении своих опекаемых детей должно явно демонстрироваться сочувствие и понимание, т.к. они испытывают при этом эмоциональный дискомфорт.

ПРИНЦИП IX - ДЕТИ И ПОДРОСТКИ, КОТОРЫХ ЗАБРАЛИ ИЗ ИХ СЕМЕЙ, ИМЕЮТ ПРАВО ОЖИДАТЬ, ЧТО АКТИВНО БУДЕТ ИСПОЛЬЗОВАТЬСЯ КАЖДАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ, ЧТОБЫ ВЕРНУТЬ ИХ В РОДИТЕЛЬСКИЕ ДОМА, ОБЕСПЕЧИВАЯ СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ, КОТОРЫЕ НЕ ПОЛНОСТЬЮ ИСКЛЮЧАЮТ ТАКОЕ ВОЗВРАЩЕНИЕ

Возможность осуществления возвращения ребенка в его собственную семью тесно связывают с возможностью родителей поддерживать контакты с ребенком, пока он находится под опекой общества. Применяется ос-

новной принцип: Чем теснее и чаще контакты между родителями и их детьми, находящимися под защитой опеки, тем больше шансов успешного возвращения в родительский дом.

Исключением являются случаи, когда родители совершали серьезные злоупотребления, плохо заботились, или подвергали ребенка инцесту, или насилию сексуального характера. В подобных случаях психические травмы, возможно, столь значительны, что редко поддаются исцелению в кругу семьи.

При краткосрочном поселении, которое имеет целью возвращение ребенка в семью, родителям следует участвовать в принятии решений, касающихся их ребенка.

ПРИНЦИП X - ДЕТИ И ПОДРОСТКИ, КОТОРЫХ ПОМЕЩАЮТ ПОД ЗАЩИТУ ОПЕКИ, ИМЕЮТ ПРАВО ОЖИДАТЬ, ЧТО РЕШЕНИЯ ОБ ИХ ДАЛЬНЕЙШЕЙ ОПЕКЕ БУДУТ ПРИНЯТЫ ДОСТАТОЧНО БЫСТРО, НЕ ПОЗДНЕЕ, ЧЕМ В ТЕЧЕНИЕ ДВУХ ЛЕТ

Стабильный план опеки

Временное переселение и его неопределенность, невзирая на то, кто из взрослых несет ответственность за ребенка в течение срока поселения, вероятно, ведет к недооценке способности и детей, и взрослых строить отношения доверительности. Если временное поселение длится слишком долго, то оно обеспечивает медленный рост и развитие личности. Вместо этого необходимо установить ограничение срока, предусматривающее продолжительность временного переселения.

В течение первого двухлетнего периода ребенок находится под опекой тех, кто, не являясь его родителями, должен принимать решение о будущем переселении ребенка. Возраст ребенка, его представление о времени и, в целом, жизнь ребенка должны служить основой для принятия этого решения. Однако, никогда не следует разрешать, чтобы срок превышал два года.

Конфликт между интересами родителей и детей

Важно добиваться того, чтобы ребенок или подросток рассматривался как неповторимая и уникальная личность. Если существует конфликт между интересами, с одной стороны ребенка / подростка, а с другой - родителей, в первую очередь должны рассматриваться жизнь ребенка и его потребности. Если становится необходимым прекратить контакты между родителями и ребенком, то государственное учреждение должно, безусловно, встать на сторону ребенка.

Если действительно окажется, что ребенок не желает вернуться домой, должно быть рассмотрено и принято решение в течение двух лет, последовавших после разделения, о другом, постоянном размещении. В этом случае биологические родители должны быть лишены родительских прав.

Личный опекун

Если биологические родители лишены родительских прав, ребенку должны предоставить официально назначенного опекуна. Важнейшими задачами опекуна являются поддержка взаимоотношений с ребенком и охрана прав ребенка в его отношениях с биологическими родителями и социальными службами.

Если попытки изменить ситуацию в семье ребенка оказались неудачными и он не может возвратиться в свой дом, то тому, на кого возложены полномочия постоянной заботы, должны быть предоставлены более широкие права и обязанности.

Биологическим родителям должно быть предоставлено право на получение помощи в преодолении горя утраты, чтобы действовать адекватно в условиях новых взаимоотношений с ребенком.

Право биологических родителей на повторное рассмотрение дела в суде следует ограничить и рассматривать только при восстановлении стабильных условий для воспитания ребенка.

Необходимость в принадлежности

Если принадлежность ребенка к биологическим родителям не может поддерживаться в дальнейшем, государственное учреждение должно обеспечить ребенка в стабильной и непрерывной принадлежности другим взрослым посредством усыновления или какого-то другого способа постоянного размещения.

Шлетте С., Хаген Г., Майера Г. Постоянные принципы норвежской системы социальной защиты детей и их применение // Горячев М.Д. Социальная опека над ребенком. Самара: Изд-во "Самарский университет", 1997. С.115-128

СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ
(квалификационная характеристика)

Постановление Государственного комитета СССР по труду и социальным вопросам N 70 от 20.03. 1991 г.

Должностные обязанности. Организует социально значимую деятельность среди населения по месту жительства (в общежитии): детей, подростков, молодежи и взрослых. Принимает меры по созданию условий для плодотворного проведения свободного времени и досуга, научно-технического и художественного творчества, занятий спортом и общественно-полезной деятельностью населения. Защищает интересы детей, подростков, молодежи, способствует предупреждению и преодолению негативных явлений в их среде, оказывает помощь в период социального и профессионального самоопределения. Пропагандирует здоровый образ жизни. Выявляет интересы и потребности населения в различных видах деятельности, разрабатывает программы проведения мероприятий и организует работу с детьми, подростками, их родителями, молодежью, взрослыми по одному из направлений: воспитательно-профилактической, культурно-досуговой и спортивно-оздоровительной работы, технического и художественного творчества. Оказывает помощь семьям в развитии их воспитательных возможностей и положительного влияния. Осуществляет психолого-педагогическую работу с детьми и молодежью по месту жительства (в общежитии), выявляет личные, межличностные и внутрисемейные трудности и конфликты, факты отклоняющегося от норм поведения, семьи социального риска. Занимается профилактикой правонарушений, детского и бытового дорожно-транспортного травматизма, пожаров. Обеспечивает соблюдение техники безопасности и санитарно-гигиенических норм при проведении работы с населением, принятие мер по оказанию при необходимости первой медицинской помощи. Выявляет детей, нуждающихся в опеке и попечительстве, оказывает им необходимую помощь. Осуществляет реализацию задач личностного развития детей и подростков в содружестве с воспитателями, учителями школ и внешкольными работниками. Привлекает различные культурно-просветительные учреждения, общественные организации, творческие союзы, общественность к формированию умственно и физически здорового населения.

Участвует в методической работе, повышает свою квалификацию и профессионализм.

Должен знать: основные закономерности развития личности детей, подростков, молодежи, специфику их потребностей, интересов, установок, мотивов, степень их удовлетворенности; специфику работы в социальной среде, в школе, семье, по месту жительства, в объединениях, группах, компаниях и т.д.; современное состояние и тенденции развития детских и подростковых сообществ, движений, организаций, их роль и влияние на личность ребенка, подростка; функции системы государственных институтов, общественных организаций в части воспитания подрастающих поколений; социально-педагогические, демографические, экологические особенности среды, в которой организуется работа; принципы организации досуга, общения, организации свободного времени; основы трудового законодательства; правила охраны труда, техники безопасности дорожного движения, пожарной безопасности; методику диагностических исследований и развития личности ребенка, подростка, среды; навыки первоначального обучения социально ценным видам общественной, трудовой и досуговой деятельности; анализа и программирования своей работы в социуме; методы работы с семьей и педагогически запущенными подростками, оказания помощи и поддержки.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ
(квалификационная характеристика)

Приказ Министерства образования Российской Федерации и Государственного комитета по высшему образованию Российской Федерации N 463/1268 от 31.08.1995 г.

Должностные обязанности. Осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся (воспитанников, детей). Изучает психолого-медико-педагогические особенности личности обучающихся (воспитанников, детей) и ее микросреды, условия жизни. Выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении обучающихся (воспитанников, детей) и своевременно оказывает им социальную помощь и поддержку. Выступает посредником между личностью обучающихся (воспитанников, детей) и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов. Определяет задачи, формы, методы социально-педагогической работы, способы решения личных и социальных проблем, принимает меры по социальной защите и социальной помощи, реализации прав и свобод личности обучающихся (воспитанников,

детей). Организует различные виды социально ценной деятельности обучающихся (воспитанников, детей) и взрослых, мероприятия, направленные на развитие социальных инициатив, реализацию социальных проектов и программ, участвует в их разработке и утверждении. Способствует установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде. Содействует созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся (воспитанников, детей), обеспечивает охрану их жизни и здоровья. Осуществляет работу по трудоустройству, патронату, обеспечению жильем, пособиями, пенсиями, оформлению сберегательных вкладов, использованию ценных бумаг обучающихся (воспитанников, детей) из числа сирот и оставшихся без попечения родителей. Взаимодействует с учителями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, семейных и молодежных служб занятости, с благотворительными организациями и др. в оказании помощи обучающимся (воспитанникам, детям), нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации.

Должен знать: Конституцию Российской Федерации; законы Российской Федерации, решения Правительства Российской Федерации и федеральных органов управления образованием по вопросам образования; Конвенцию о правах ребенка; основы социальной политики, права и государственного строительства, трудового и семейного законодательства; общую и социальную педагогику; педагогическую, социальную, возрастную и детскую психологию; основы валеологии и социальной гигиены; социально-педагогические и диагностические методики; правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Требования к квалификации по разрядам оплаты

7 разряд - среднее профессиональное образование без предъявления требований к стажу работы;

8 разряд - высшее профессиональное образование без предъявления требований к стажу работы или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 2 до 5 лет;

9 разряд высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 2 до 5 лет или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 5 до 10 лет;

10 разряд - высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 5 до 10 лет или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы свыше 10 лет;

11 разряд - высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 10 до 20 лет;

12 разряд - II квалификационная категория или высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 10 до 20 лет;

13 разряд - I квалификационная категория;

14 разряд - высшая квалификационная категория.

ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА, СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

- Диагностическая. Он как бы ставит "социальный диагноз", изучает психологические и возрастные особенности, способности человека, вникает в мир его интересов, круг общения, в условия его жизни, выявляет позитивные и негативные влияния, проблемы.

- Организаторская. Организует ту или иную деятельность, влияет на содержание досуга, помогает в трудоустройстве, профессиональной ориентации и адаптации, координирует деятельность подростковых и молодежных объединений, влияет на взаимодействие клиента с медицинскими, образовательными, культурными, спортивными, правовыми учреждениями, общественными и благотворительными организациями.

- Прогностическая. Участвует в программировании и прогнозировании процесса социального развития микрорайона и конкретного микросоциума, деятельности различных институтов, участвующих в социальной работе.

- Предупредительно-профилактическая и социально-терапевтическая. Учитывает и приводит в действие социально-правовые, юридические, психологические механизмы предупреждения и преодоления негативных влияний, организует оказание социотерапевтической помощи нуждающимся, обеспечивает защиту прав в обществе, оказывает помощь подросткам и молодежи в период социального и профессионального определения.

- Организационно-коммуникативная. Способствует включению добровольных помощников, населения в социальную работу, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты, сосредотачивает информацию и налаживает взаимодействие между различными социальными институтами в их работе с клиентом.

- Охраннозащитная. Использует весь арсенал правовых норм для защиты прав и интересов клиентов, содействует применению мер государственного принуждения к реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на клиентов.

Бочарова В.Г. Социальная работа: знакомство с профессией. М., 1993.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОДЕКС ЭТИКИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Национальная Ассоциация социальных работников США

Основное предназначение кодекса этики - служить в качестве руководства в каждодневном поведении профессиональных социальных работников. Кодекс является основой для разрешения этических споров, когда поведение социального работника отклоняется от стандартов, выраженных или упомянутых в этом кодексе. Он представляет стандарты этического поведения для социальных работников в профессиональном общении со служащими, с коллегами, нанимателями, представителями других профессий, общинами и с обществом в целом. [...]

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ

I. Поведение и облик социального работника

1. **Стиль.** Социальный работник должен поддерживать высокие стандарты своего профессионального поведения, подобающие социальному работнику.

2. **Компетентность и профессиональное совершенствование.** Социальный работник должен приложить все усилия к тому, чтобы стать и оставаться знатоком-экспертом в своей профессиональной практике и в выполнении своих профессиональных обязанностей.

3. **Служба.** Социальный работник должен обязанности социальной работы как профессии рассматривать как свои прямые обязанности.

4. **Честность.** Социальный работник должен соизмерять свои поступки с высшими стандартами профессиональной честности.

5. **Учеба и исследовательская работа.** Социальный работник, вовлеченный в обучение или в исследовательскую работу, должен руководствоваться договором о проведении научного исследования.

II. Этические обязательства социального работника по отношению к своим клиентам

6. **Первостепенность интересов клиентов.** Прямыми обязанностями социального работника являются его обязанности по отношению к своим клиентам.

7. **Права и прерогативы клиентов.** Социальный работник должен приложить максимум усилий, чтобы воспитать максимум самостоятельности со стороны клиента.

8. **Конфиденциальность и сохранение тайны.** Социальный работник должен уважать тайны клиентов и не распространять информацию, прошедшую в ходе профессиональной помощи.

9. **Гонорары.** Устанавливая гонорары, социальный работник должен убедиться, что они справедливые, разумные, тактичные и соразмерные с видом оказанной помощи и с возможностью клиента платить.

III. Этические обязательства социального работника по отношению к своим коллегам

10. **Уважение, честность и вежливость.** Социальный работник должен обращаться с коллегами с уважением, вежливостью, справедливостью и доверием.

11. **Отношение с клиентами коллег.** В обязанности социального работника входит вести дела с клиентами коллег с полной профессиональной отдачей.

IV. Этические обязательства социального работника по отношению к работодателям и организациям, нанявшим его

12. **Обязанности по отношению к организациям, нанявшим социального работника.** Социальный работник должен твердо держаться обязательств, данных соответствующим организациям.

V. Этические обязательства социального работника по отношению к своей профессии

13. **Защита чистоты, неприкосновенности профессии.** Социальный работник должен поддерживать и развивать значимость, этику, знания и миссию профессии.

14. **Работа в обществе.** Социальный работник должен содействовать профессии, делая социальные службы доступными широким слоям населения.

15. **Развитие знаний.** Социальный работник должен нести ответственность за отождествление, развитие и всестороннее применение знаний в профессиональной практике.

VI. Этические обязательства социального работника по отношению к обществу

16. **Поддержка всеобщего благосостояния.** Социальный работник должен способствовать всеобщему благосостоянию общества.

Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / Отв. ред. Т.Ф.Яркина, В.Г.Бочарова. Т. 2. Москва-Тула, 1993. С.360-363.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ СОСТАВИТЕЛЯ 3

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА И ОБЛАСТЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ 7

Возникновение социальной педагогики и социального воспитания
Историческая справка 7

Воспитание и общность. Социальная педагогика 9

Основные категории социальной педагогики 11

Социальная педагогика - совокупность знаний о человеке как субъекте социального воспитания 13

Социальная работа (педагогика) - новая профессия в нашей стране 17

Главная цель социальной работы 20

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ . 22

Историческая ретроспектива 22

Социальная педагогика в конце XIX - начале XX века 23

Педагогические взгляды П.Наторпа 28

Возникновение социальной педагогики и социального воспитания 29

РАЗДЕЛ III. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ В РОССИИ 35

Государственная благотворительность 35

Земские учреждения детской благотворительности 38

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ 47

Социализация и ее институты 47

Социализация 53

РАЗДЕЛ V. ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ 55

Общественно-педагогические основы социального воспитания 55

Среда как фактор социального воспитания 58

Воспитание, образование, воля, идея 68

РАЗДЕЛ VI. ИНСТИТУТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ 71

Социальная организация для воспитания воли: 71

Школа 71

Свободное воспитание в общностной жизни взрослых 75

Социальная роль семьи и школы 77

РАЗДЕЛ VII. ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ 85
Какие бывают семьи 85
Помогите детям 87
Прежде всего ребенок 89
Социальная организация для воспитания воли: дом 89
Что такое "воспитание родителей". 96
К истории вопроса 96
Термин "воспитание родителей" и сфера его употребления 96
Цели и значение воспитания родителей. 99
Основные задачи 99
Воспитание родителей как часть социальной политики 100

РАЗДЕЛ VIII. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА . 102
Социальная ситуация развития 102
Социальное развитие личности в онтогенезе 103
Становление личности и средовая адаптация 105
Социальное поведение 112
Принципы отношений с детьми 114

РАЗДЕЛ IX. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА 115
Недостатки характера у детей и подростков 115
Тезисы к докладу А.Б.Залкинда "Беспризорность и детские психопатии" 120
Тезисы к докладу Е.С.Лившиц «Социальные корни беспризорности и наша принципиальная линия» 123
Детская беспризорность 124
Правонарушения несовершеннолетних 128
Очерк системы борьбы с детской заброшенностью и преступностью в Америке и Западной Европе 135
Дети, воспитывающиеся в общественных учреждениях, и их общение 138
Плохое обращение с детьми 141

РАЗДЕЛ X. ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА 144
Всеобщая Декларация прав человека 1948 г. 144
Международный Пакт о гражданских и политических правах 1966 г. 147
Международный Пакт об экономических, социальных и культурных правах 1966 г. 148
Декларация прав ребенка 1959 г. 151
Конвенция о правах ребенка 1989 г. 154

Конституция Российской Федерации 161
Семейный кодекс Российской Федерации 162
Применение Конвенции о правах ребенка: поиск альтернативных семейных решений для детей, оставленных родителями или находящимися под такой угрозой 169

РАЗДЕЛ XI. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА 184
Методы социально-педагогической деятельности и социальной работы 184
Лечебно-педагогические методы коррекции 189
Педагогические методы коррекции 191
Психотерапевтические методы коррекции 210
Игра в терапевтическом процессе 214
Форма волеобразующей деятельности: упражнение и учение 215
Материал практических упражнений и практического учения 217
Почему возникает трудновоспитуемость? 218
Основные методы исправления школьников 220
Принципы социальной защиты детей 223

РАЗДЕЛ XI. СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ 234
Социальный педагог (квалификационная характеристика) 234
Функции социального работника, социального педагога 237
Профессиональный Кодекс этики социального работника: Национальная ассоциация социальных работников США 238