

Администрация г. Арзамаса Нижегородской области
ОО «Педагогическое общество» г. Арзамаса
Психолого-педагогический факультет Арзамасского филиала
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского»
Кафедра социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный
университет»

Международный симпозиум

Социальная педагогика в социальных практиках

Сборник материалов

13-16 мая 2013 г.

Арзамас-Москва
2013

УДК 37.013.42
ББК 74.6 я43
С69

Научные редакторы:

член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор
Анатолий Викторович Мудрик,
доктор педагогических наук, профессор
Тамара Тимофеевна Щелина

С69 Социальная педагогика в социальных практиках [Текст]:
Сборник материалов Международного симпозиума / Научн. ред.
А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. – М.: БУКИ ВЕДИ, 2013. – 212 с.

ISBN 978-5-4253-0618-0

В сборнике представлены научные статьи учёных, аспирантов, магистрантов в рамках Международного симпозиума «Социальная педагогика в социальных практиках», которые раскрывают теоретические, методологические и практические аспекты проблем социально-педагогической теории и практики в России и за рубежом. Симпозиум продолжил начавшийся в декабре 2011 г. в Таллинне обмен опытом разработки проблем социальной педагогики в России, Финляндии, Швеции, Эстонии, Литве в контексте развития идей научной школы члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора А.В. Мудрика.

УДК 37.0
ББК 74.6 я43

ISBN 978-5-4253-0618-0



© ОО «Педагогическое общество»
© ИД ООО «Ваш
полиграфический партнёр»

Содержание

АРЗАМАС КАК АРЕАЛ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ Приветственное слово мэра г.Арзамаса М.М. Бузина	6
Мудрик А.В. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ.....	8
Leliūgienė I. THE REALIZATION OF SOCIAL PEDAGOGUES RIGHTS AND OBLIGATIONS IN SOCIAL PRACTICE.....	11
Безпалько О.В. РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УКРАИНЕ....	26
Воропаев М.В. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА.....	38
Глебова Л.Н., Щелина Т.Т. ИЗ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ МУНИЦИПАЛИТЕТА.....	43
Джероян М.С. БРИТАНСКОЕ РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ.....	49
Дубровина И.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	63
Киселёва О.О. ИНКУЛЬТУРАЦИЯ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ.....	75
Kraav I. СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ РАЗВИТИЯ В ЭСТОНИИ.....	83

Лизинский В.М. О ВЗАИМОСВЯЗАННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ШКОЛЫ ИЛИ О ВОСПИТАНИИ ПЕДАГОГОВ.....	87
Миновская О.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГОРОДА.....	93
Миновская О.В., Турыгин А.А. О МОДЕЛИ ИСТОРИЧЕСКОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЫ «РОССИЯ-ВОСТОК-ЗАПАД ИЛИ ЧЕТЫРЕ ВЕКА ДОМА РОМАНОВЫХ».....	101
Никитская Е.А. СОВРЕМЕННОЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ И ЕГО ЦЕЛЕЙ.....	108
Никитский М.В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В МАЛОМ ГОРОДЕ.....	116
Патутина Н.А. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СОТРУДНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ КОМПАНИИ.....	125
Пивненко В.Ю. НЕКОТОРЫЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СОВЕТСКИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В 70-80-Е ГОДЫ XX ВЕКА.....	133
Поляков С.Д. ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА ПОВСЕДНЕВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ.....	138
Ребиндер Ю.И. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА РУССКОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ХРИСТИАНСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РУССКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В ПАРИЖСКОЙ ЭМИГРАЦИИ В 20-30-е гг. XX в.....	145

Ромм Т.А., Ромм М.В. КОНТРОВЕРЗЫ ПЕДАГОГИКИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ.....	158
Сидоркин А.М. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОНКЕ ОБРАЗОВАНИЙ.....	164
Склярлова Т.В. СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ В ПРАВОСЛАВНОМ ПРИХОДЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	172
Скрыпникова Е.М. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЯ».....	178
Теркулова И.Н. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ИКТ ВО ФРАНЦИИ.....	184
Шкуричева Н.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА..	190
Шульга А.А. СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ.....	195
Янушкявичене О.Л., Янушкявичюс Р.В. ПРИМЕНЕНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	200
Янушкявичене О.Л., Браницкая Г.А. ТЕСТИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКА.....	206

АРЗАМАС КАК АРЕАЛ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Уважаемые гости, дорогие друзья! От имени администрации города Арзамаса и от себя лично приветствую участников, гостей и экспертов международного симпозиума «Социальная педагогика в социальных практиках».

Для нашего города почётно принимать это важное, а для многих – долгожданное и, в то же время, уникальное научное мероприятие на древней Арзамасской земле. Наша земля всегда славилась силой традиций благотворительности, милосердия и социального служения. А ведь и педагогика в нашей стране традиционно связана с понятиями милосердие и благотворительность. Милосердие – это готовность помочь кому-либо из страдания и человеколюбия, это сильное духовно-эмоциональное понятие, имеющее конкретную, адресную направленность. Благотворительность – это оказание безвозмездной и регулярной помощи всем нуждающимся. На мой взгляд, в основе работы любого педагога, любого воспитателя должны лежать именно эти два понятия, суть которых составляют базовые национальные ценности. Эти ценности мы храним в культурных и семейных традициях, передаём от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям различных негативных факторов современной социальной среды.

Я глубоко убеждён, что среди всех видов педагогики, особое внимание следует обращать именно на социальную. Так как она помогает раскрыть творческий потенциал ребёнка, привить ему любовь к прекрасному, сделать так, чтобы это было ему действительно интересно, а не заставлять воспитанника заниматься нелюбимым делом. Очень важно, что социальная педагогика помогает саморазвиваться, совершенствоваться, заниматься самовоспитанием и самоорганизаций практически в любом возрасте. Так что зачем нужна сегодня социальная педагогика в современном российском обществе, вопрос далеко не праздный, а ответ на него – вполне очевидный: да, нужна! Нужна для благоприятного воспитания подрастающего поколения, его адаптации

к сложным реалиям сегодняшнего дня и подготовки к жизни в дне завтрашнем.

Традиции, о которых я упомянул в самом начале своего выступления, не остались в прошлом. Старики, дети, инвалиды – особая забота городских властей. Но у нас есть хорошие помощники. К счастью, земля Арзамасская не оскудела и меценатами, благотворителями, равнодушными к чужой судьбе людьми, социально ориентированными общественными организациями. В частности, хочу привести пример активной и плодотворной деятельности общественной организации «Педагогическое общество» г. Арзамаса, которой руководит доктор педагогических наук профессор Т.Т. Щелина. Данная организация за 12 лет своего существования реализовала более десятка социальных проектов. В результате реализации этих проектов муниципалитет имеет возможность совершенствовать компетентность соответствующих специалистов, объединить их усилия, создавая систему и алгоритм взаимодействия подведомственных структур, организаций и общественности.

Таким образом, важной задачей современной социальной и гуманитарной науки является формулирование для тех, кто работает в области социальной практики, чётких ориентиров и методов их работы. В социальной сфере власть и наука могут прекрасно взаимодействовать и дополнять друг друга. В этом я вижу один из основных результатов и смыслов проведения нынешнего научного форума.

Желаю всем участникам и гостям симпозиума успеха во всех благих начинаниях, хорошего настроения, приятных эмоций и, конечно, удачи!

*Глава муниципального образования – мэр г. Арзамаса
Михаил Михайлович Бузин*

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

Мудрик А.В.

член-корреспондент РАО,

доктор педагогических наук, профессор

г. Москва, РФ

1. Начнём с предложенных мною двух понятий, которые вынесены в название текста.

Социальная педагогика – отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, то есть воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.).

Такое понимание социальной педагогики позволяет считать её предметом исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития, ценностной ориентации и позитивных самореализации и самоизменения человека.

Социальная практика – виды, типы, формы, способы организации практики, в ходе которых индивидуальный или групповой субъект, используя социальные институты и организации, включается в систему общественных отношений различных уровней и характеров, в ходе которых взаимодействует с различными факторами и сегментами социума, влияя на них и дифференцированно воспринимая их влияния в процессе позитивного или негативного самоизменения.

Попутно замечу, что в педагогике уже успели редуцировать философско-социологическое понятие социальная практика до одного из компонентов социального

проектирования, используемого в учебной и внеучебной работе с учащимися (С.М. Азаркина, Г.М. Беспалова, В.Г. Никитина и др.).

М.П. Гурьянова рассматривает социальную практику как общественно полезную деятельность, направленную на решение какой-либо социальной проблемы; воспроизводство социальных ресурсов. Она более корректно редуцирует обсуждаемое понятие.

2. Социальная педагогика в том или ином объёме находит или может найти применение в тех или иных аспектах очень большой номенклатуры социальных практик. На сегодняшний день она довольно прочно укрепились в сферах воспитания, социальной работы, приходской работы, перевоспитания (если таковое возможно в нынешней системе пенитенциарных учреждений).

Как показывают материалы ряда исследователей, социальная педагогика фактически имеет имплицитное применение в работе с персоналом в крупном частном бизнесе (Н.А. Патутина), в подготовке и переподготовке специалистов таможенного дела (Р.В. Данилов), в работе с личным составом МВД, погранвойск, армейских подразделений и флотских экипажей и др. (во многих профильных вузах существуют факультеты и/или кафедры социальной педагогики).

3. В перспективе может стать весьма продуктивным применение социально-педагогического знания в социальной политике. Социальная политика – это одно из направлений внутренней политики государства. Содержательно она направлена на решение таких задач, как управление социальным развитием общества; обеспечение удовлетворения материальных и культурных потребностей его членов; воспроизводство социальных ресурсов; регулирование процессов социальной дифференциации общества; поддержание стабильности общественной системы.

Социальная политика определяется законодательными актами и реализуется многочисленными государственными службами: образования, здравоохранения, социальной защиты, труда и занятости и др.

Социально-педагогическое знание оказывается необходимым (но далеко не всегда востребованным) на всех этапах разработки и реализации социальной политики.

Во-первых, оно необходимо на стадии сбора и анализа информации о ситуации, сложившейся в социальной сфере на конкретном этапе развития общества в стране, в отдельных регионах и муниципальных образованиях.

Во-вторых, специалисты по социальной педагогике на основании анализа реального состояния и выявления запросов и возможностей общества должны принимать участие в определении приоритетных направлений и формулировании задач развития социальной системы в стране, регионах, муниципальных образованиях.

В-третьих, необходимо участие социальных педагогов в разработке и реализации программ развития системы социального воспитания на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, включающее в себя: квалификацию ситуации, задачи, этапы решения задач, конкретные меры, ресурсы и способы, необходимые для реализации задач каждого уровня (в том числе, участие в разработке необходимого пакета законодательных, подзаконных и иных актов и документов).

В-четвертых, крайне желательно осуществлять социально-педагогическую экспертизу тех законов, постановлений и иных нормативных документов, которые прямо, а чаще косвенно могут влиять на социальное положение (например, по вопросам здравоохранения, социальной защиты, правоохраны и др.).

В-пятых, необходимо участие социальных педагогов в разъяснении социальной политики как обществу в целом, так и отдельным социокультурным, этно-профессиональным и половозрастным группам населения, что может способствовать появлению общественных инициатив, привлечению ресурсов (человеческих, финансовых, материальных), полезных для реализации социальной политики.

Психологическая наука, объясняя конфликтное поведение человека, ставит его в зависимость от психологических факторов, личностных особенностей индивида, подчёркивая специфику конфликтологии как интегративной отрасли знания.

Гуманистическая психология предполагает построение модели человека, основываясь на четырёх основополагающих принципах: принципе целостности личности; принципе позитивности человеческой природы; принципе развития и принципе активности.

THE REALIZATION OF SOCIAL PEDAGOGUES RIGHTS AND OBLIGATIONS IN SOCIAL PRACTICE

Leliūgienė I.

PhD of Social Sciences

Professor of department of Social work, Faculty of Social Policy

Mykolas Riomeris University

Vilnius, Lithuania

Лелюгене И.

доктор социальных наук

профессор кафедры социальной работы факультета

социальной политики Университета им. Миколаса Ромериса

Вильнюс, Литовская республика

Abstract

This article examines the reality of protecting social pedagogues' rights and the feasibility of performing their obligations as they occur in practice. The authors introduce the importance of the topic, review the scientific literature of social teaching and discuss topics such as managerial performance, image making, and other comparative aspects. The main focus of the authors is to analyse the results of empirical research regarding the feasibility of the rights and obligations of social work pedagogues in the field.

Applying the method of written survey, the sample of the research consists of representatives from a variety of Lithuanian cities and districts around the country. These social pedagogue consultants not only represent their cities and districts but are also best aware of the situation because they have both local and national concerns in view.

The study revealed that despite the establishment of educational institutions for social pedagogues over a decade ago, social pedagogues still continue to deal with the same difficulties as it relates to their

obligations and rights. For example, relatively few social pedagogues have the opportunity to develop professionally, many of them lack professional communication with other specialists in the school community, and many school principals lack education and competences to evaluate fairly and objectively competencies of a social pedagogue, and, therefore, insufficiently support the profession. The survey also showed that most of the social pedagogues are dissatisfied with their working and material conditions, society's attitude and insufficient attention of parents to representatives of this youngest profession in Lithuania.

The article presents a detailed analysis of responses to open questions collected from consultants of social pedagogues, which highlights the relevant problems related to improvement of the indicated problems.

Keywords: social pedagogue, rights, obligations and activities of social pedagogue.

Introduction

The profession of social pedagogue is the youngest profession on the list of pedagogical occupations in Lithuania. Based on the educational research, which was conducted in Kaunas, Palemonas, and Kedainiai Dotnuva Academy Secondary School from 1989–1992, Social Education Services determined the competencies and skills necessary for a social pedagogue over twenty years ago.

During this first decade of its existence, the profession was met with complete resistance and scepticism. It was not until the introduction of several innovations that the Lithuanian Government formally established the position of a social pedagogue (teacher) in 2001. This year (2011) marks the first official decade of the profession. However, considering the beginning of scientific researches, the profession of a social pedagogue has been known in Lithuania for twenty years already.

Relevance of the study. Social pedagogues (educators) are trained in five universities and other non-university institutions of higher education in Lithuania. Several doctoral theses (L. Majauskienė (2007), O. Merfeldaitė (2007), A. Urbonienė (2005)) have already analyzed the structure of social pedagogues' activities, socio-educational support team activity and reasons for choosing this profession. Recently, the activities of social pedagogues in

Lithuanian mainstream schools have received deeper and more explicit analysis from different aspects and on a variety of levels. These experts, G. Barkauskaitė-Lukšienė (2002), V. Kucinskas and R. Kucinskiene (2000), G. Kvieskienė (2001, 2002, 2005), I. Leliūgienė (1997, 2003), analyzed the performance characteristics of social pedagogues. R. Cepukas (2002) conducted the first study assessing the needs for the profession in general education schools, highlighting the social and professional characteristics of teacher. J. Buzaitytė-Kašalynienė (2003) studied social education in secondary schools. R. Markevičiūtė (2002) examined the social functions of teacher education and the rights and obligations of the feasibility of consistency in practice. J. Andriuškevičienė (2005) examined the occupational aspirations of school leaders in determining what they expect from their social pedagogue in their school. A. Baušytė (2001) examined problems of teachers' professional development and fatigue problems that emerge from inappropriate planning and organization of social pedagogue's work. In her doctoral thesis L. Majauskienė (2007) examined overall structure of a social pedagogue in different contexts (Lithuania and Germany, a comparative study).

All the five universities in Lithuania that train social pedagogues participate in these study activities. This is particularly reflected in the Master's and Bachelor's papers, some of which have been published in the prestigious scientific journals such as the "Tiltai/Bridges" (Klaipeda University), "Social Sciences" (Kaunas University of Technology), "Social Education" (Vilnius Pedagogical University), "Social Work" (Mykolas Romeris University), and "Physical Education, Education, Sport Science" (Lithuanian Academy of Physical Education). A number of publications on special pedagogues' activities in the aforesaid scientific journals have been written by professor I. Leliūgienė from the Institute of Education at Kaunas University of Technology which were prepared in cooperation with other researchers and colleagues: the article with the co-author A. Urbonienė (2007) focused on the obstacles to social pedagogue's activities; in their article the professor, V. Baršauskienė and E. Mertinkaityte (2008) discussed management activities of a social pedagogue. S. Prochorenkiene (2008) discussed the image of the social pedagogue at school and the expression of competence. L.

Majauskienė (2006) conducted a comparative analysis of teacher social activities within the general educational structures of different cultures (Lithuania and Germany). In addition, a study was conducted and a Master's paper was defended by Terechovienė R. (2010) on the expression of social pedagogues' competence at school. Finally, L. Paulauskaitė (2010) analyzed the ethical norms for social work pedagogues.

However, the feasibility study of implementation of social pedagogue's rights and obligations was conducted the first time and social pedagogues – educational consultants – that included representatives from 47 Lithuanian districts/cities (all 60 municipalities of Lithuania) were interviewed. Education consultants in Lithuania are trained in accordance with the Regulations of Educational Consultants' Training, Performance and Accountability approved by the Minister of the Education and Science of RL (of the June 7, 2005; No: ISAK-1041). Social pedagogues and educational consultants are trained following the requirements of the Ministry of Education and Science and are expected to assist their less experienced colleagues in successful pursuance of their career ensuring efficiency of social and educational support.

The goal of the article is to reveal rights of social pedagogues and the feasibility of implementing their obligations in practice.

Methodology and organization. In order to investigate the social pedagogue rights and the feasibility for carrying out their obligations in practice, the quantitative survey method was used to conduct this study. In addition to closed questions, a number of open questions were also used in the survey. The survey included convenience sample since one social pedagogue educational consultant was chosen who came from 47 different districts of Lithuania to educational consultant training courses. This selection of respondents is appropriate because it is assumed that district and city school boards delegate social pedagogues consultants with best competence and who are generally able to express their views on matters relating to topical issues of social pedagogues in a well-reasoned way. They also know what to do in order to optimize the professional activities in the field that will improve their working conditions. This category of social teaching consultants can be

described as the elite of social pedagogues. Preparation of the questionnaire was also in accordance with a social pedagogue's job description, approved by the Lithuanian Ministry of Education and Science on the 14 December, 2001; No. 1667 where rights and obligations of social pedagogues are described. This document has been amended and supplemented only on a few occasions over the last 10 years and has remained almost the same.

The collected data was processed calculating the percentage distribution of the respondents. Quantitative data analysis was performed using the statistical package SPSS (Statistics Package for Social Sciences) for Windows 12.0.

Results of the research

The demographic data of the respondents. The study sample of social pedagogues consultants mainly included women. Work experience: 26.3 percent of social pedagogues had a working experience 6 years and more, 23.9 percent of the respondents had accumulated 5 years of experience, 8.7 percent of social pedagogues-consultants had been working for 4 years, 21.7 percent for 3 years, and 13 percent for 2 years. It can be concluded that more than half of social pedagogues became consultants after they had acquired from 4 to 6 years of experience in this field. Educational background and qualification of the respondents: 64 percent of the respondents acquired necessary qualification of a social pedagogue, 36 percent of them stated that they obtained Master degree in Educational Science or Social Work. 46 percent of the social pedagogues have senior teacher's category, 13 percent of the respondents are methodologists. Other results: 59 percent of social pedagogues in the research were from district schools, 39 percent of them were from institutions in towns and cities, 2 percent did not provide many data on the institution they represent.

It is important to note that about 30 percent of specialists delegated to professional development courses for social pedagogues-consultants did not have Bachelor's degree in Social Education though worked as social pedagogues, 4 percent of the respondents were from a different sphere. These respondents came from a variety of different nonspecialty areas, so it can be assumed that a number of departments of district and city local governments

were irresponsibly choosing individuals to the training courses and ignoring the previously mentioned requirements provided for in the Regulations for Training, Activity and Accountability of Education Consultants.

Following the Part 2 “Rights and Responsibilities of Social Pedagogues” from the aforesaid „Qualification Requirements and Job Descriptions of Social Pedagogue”, an attempt was made to identify professional relationships of social pedagogues school authorities in terms of receive support and information. The survey revealed that only 28 percent of social pedagogues from town schools and 24 percent of them from district schools always received support from school administration. 8.6 percent specialists from city and 21.7 percent of social pedagogues from district institutions occasionally get support from school authorities. The rest of the respondents indicated that support was extremely rare or was never provided.

The results also showed that social pedagogues received little support from the Services Child’s Rights Protection to address child protection issues: 23.9 percent of social pedagogues in the city and 19.5 percent of the respondents in districts receive assistance from this service only occasionally. The comparison of responses of the respondents from urban and rural areas revealed that specialist working in districts get support from the child protection services much more frequently compared to those in towns.

Representation of child’s rights. Every fifth rural and urban social pedagogue (21.7 percent and 21.7 percent respectively) often represents children’s rights in various institutions. 6.9 percent of the respondents from cities and 10.8 percent of them from rural areas pointed out that they rarely do that. It can be concluded that social pedagogues do not play a leading role protecting child rights. Conditions for professional development. 34.7 percent of social pedagogues in city and 36.9 percent of them in districts indicated that they are always provided with opportunities to professionally improve and to develop own competences. However, 17.3 percent of social pedagogues from districts can only sometimes use this option.

Possibility to implement responsibilities of social pedagogues. The survey showed that when identifying child’s needs, 41.3 percent of social pedagogues received help from class masters, while 19.6

percent of respondents performed these functions without any support from surrounding people. About 39 percent of social pedagogues always have the opportunity to choose methods for work with children; 48 percent of the respondents indicated that they may do it only occasionally, while 11 percent are able to do it very rarely. It can be concluded that individual work of a social pedagogue with children, who need socio-educational support, are conditioned by unidentified obstacles, which prevent specialists from method local performance of intervention actions to improve child's well-being and safety.

Working with documents. 37 percent of social pedagogues pointed out that they collect and file the relevant documentation related to provision of support to children. However, 52.2 percent of social pedagogues do find child support documentation relevant and they do not keep children's personal files. Such trend indicates that more than half of social pedagogues lack competence and understanding in this field.

Professional communication of social pedagogue with school authorities. 45.7 percent of social pedagogues pointed out that they keep school leaders constantly informed about the complicated situation of a socially supported child. 41.3 percent of the respondents do it when necessary. However, 10.6 percent of social pedagogues stated that school authorities are not interested in information on children's social status.

Opportunities to consult with other school professionals. 58.8 percent of educational consultants say that they do not have access to school psychologists, health professionals, or school leaders. Only 8 percent of the respondents consult with psychologists and only 4.3 percent of them discuss professional issues with health-care workers and 26 percent contact school authorities. It can be concluded that school psychologists and health care professionals prioritise individual activities and are not likely to work in a team with social pedagogues.

Working with client groups. 71 percent of the respondents stated that most frequently they have to work with children at risk. However, only 37 percent of social pedagogues often work with parents. The fact that 56 percent of social pedagogues pointed out

that they rarely work with children's parents aiming at child's wellbeing, safety in the family and at school. This proves insufficient competence of specialists to organise and plan own activity and to properly allocate priorities. 67.4 percent of social pedagogues argue that they spend most of the time to meet the basic needs of children, taking into account each child's social and educational situation. One-third of the respondents attributed no importance to these functions, pointing out that sometimes they address issues related to child's basic needs. 72 percent of social pedagogues said that sometimes they have to deal with children, who face drug and alcohol addiction problems, experience sexual, emotional or physical abuse or encounter other problems. About one-fifth (20 percent) of the respondents have to address these problems daily, whereas 87 percent of social pedagogues deal with problems related to the involvement of children at risk into after school activities and during summer vacation. 50 percent (i.e., half of the survey respondents) indicated that they allot all their time to identification of children's educational support needs. 26 percent of the respondents research these needs only once per quarter and 22 percent of the social pedagogues in the survey do it rarely. It can be concluded that while identifying children's needs for social-pedagogical support a social pedagogue does not receive sufficient assistance from other teachers and administration; therefore, the needs of children are left without the attention they deserve.

Consultation to teachers. The respondents from cities and districts stated that 23.9 percent of them rarely consult the class masters on issues related to development of children's social skills. 32.6 percent of social pedagogues consult them once per week, while 23.9 percent of respondents hold consultations once per quarter.

Visits to homes (families) of at-risk children. 84 percent of social pedagogues, if necessary, visit children of at-risk families. 4.3 percent of respondents visit such children either once per week or month.

Working conditions and time-consumption. 75 percent of social pedagogues have their own office and a computer. The respondents spend from 30 minutes to 19 hours per week on consultations, from 1 to 18 hours on individual work, from 1 to 21

hours visiting institutions, and from 1 to 22 hours working with parents of at-risk parents. 30 percent of social pedagogues mentioned that school authorities provided them with a professional job description in the beginning of their professional activity at school. However, 25 percent of social pedagogues pointed out that school leaders ignored the job description of social pedagogue approved by the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania. Instead, they create their own procedures and requirements for obligations and responsibilities of social pedagogues. Heads of institutions are not able to competently conduct control of social pedagogues' activity (Figure 1).

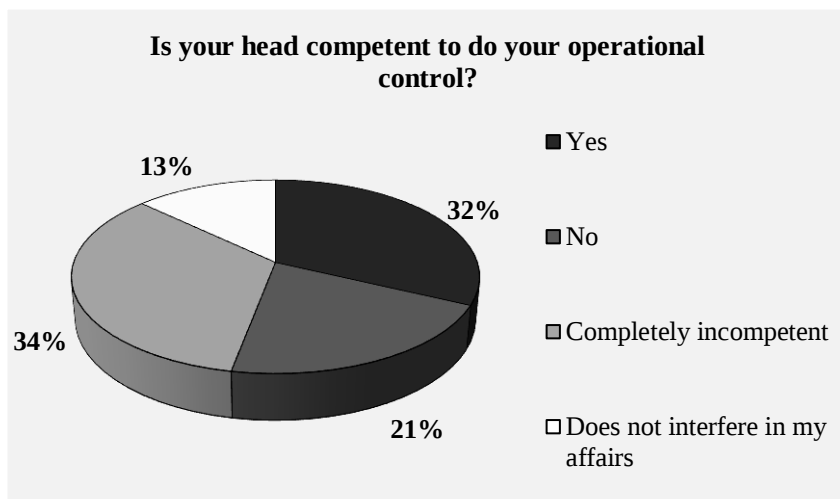


Fig. 1. Social pedagogue performance evaluation (percent)

The consultants of social pedagogues, who participated in the survey, social consultants were given an open question, which enabled the authors to formulate the basic requirements and comments to improve working conditions. The following table contains original respondents' answers (see Table 1).

Table 1.

The main requirements expressed by social pedagogues for improvement of their working conditions, properly carrying out the obligations

The reasons why social pedagogues have burdensome obligations	What should be done to prevent social pedagogues from leaving schools?	What should be done to facilitate the improvement of working conditions for social pedagogues?
<i>Social pedagogue is over loaded (records of school students' nutrition and transportation, etc.)</i>	<i>Raise salaries</i>	<i>Ministry of Education and heads of schools should require the administration to be well aware of the social pedagogue responsibilities, activities and functions</i>
<i>School leaders do not understand the work of social pedagogues</i>	<i>Flesh out and renew the job description of soc. pedagogue</i>	<i>Schools must introduce a second full-time position for a social pedagogue, if the number of school students is big</i>
<i>There is no team work (including administration, class masters, psychologists and other professionals)</i>	<i>Supplement pay when additional work is required</i>	<i>New government documents should define functions of a social pedagogue, review the job instructions, reducing the volume of work</i>
<i>Administration should not impose their own works upon social pedagogues</i>	<i>To reduce workloads, additional work, which is not included into the main workload</i>	<i>In terms of education policy, the Ministry of Education and Science should change attitudes to work of a social pedagogue and improve the image of this profession in all possible ways</i>
<i>Definition, obligations and responsibilities of soc. pedagogue are not concretised</i>	<i>School authorities have to explain responsibilities, activities and functions of social pedagogue to all school employees</i>	<i>Allow to have at least 9 hours of lessons with school learners in the school</i>
<i>Social pedagogue must not only perform their functions, but also provide social work services</i>	<i>See as an equal partner dealing with child education issues and allow teaching a few lessons</i>	<i>Increase the degree of family responsibility for their children</i>
<i>Too much work, too much paperwork</i>	<i>Create good working conditions for social pedagogue</i>	<i>Close cooperation among teachers, other professionals and the social pedagogue</i>
<i>the most common</i>	<i>Introduce more than</i>	<i>Raise salaries</i>

<i>way of solving all the problems is left for a social pedagogue alone, there is no cooperation with the administration, school authorities</i>	<i>one full-time position of social pedagogues in schools, especially in areas where the number of school students is big</i>	
<i>The ideas from Ministry of Education and Science are simply „imposed from the top” to schools and there is too little training, soc. pedagogues are not trained to implement the government documents</i>	<i>Establish a steering group of pedagogues to conduct seminars about work of a social pedagogue. School carry out surveys on soc. pedagogues and their activities</i>	<i>School heads should not exploit soc. pedagogues but should care for their working conditions, keeping in mind their teachers' authority and prestige</i>
<i>There is no particular executive act, which defines the inter-institutional cooperation</i>	<i>Rally professionals working at school: health care specialists, psychologists, soc. pedagogues and others for the teamwork</i>	<i>It is important to develop the role of social pedagogue as moderator, mediator, team leader</i>
<i>Soc. pedagogue are assigned too many new responsibilities without considering possibilities to perform them</i>	<i>School authorities must be able to assess young soc. pedagogue competence and work</i>	<i>Create possibilities for professional development</i>
<i>Insufficient knowledge how to fill in documents, a wide range of different documents, which are not standardized.</i>	<i>Help soc. pedagogues</i>	<i>Introduce one more full-time position of a social pedagogue</i>
<i>Lack of understanding of the social pedagogues' activities in society</i>	<i>Provide legal bases for establishment of soc. pedagogue/educational consultant posts in Department of Education of each municipality</i>	<i>Provide the necessary facilities and resources for work and transportation for visiting children's homes</i>
<i>Increasing documentation, bureaucracy, and the children do not ever work</i>	<i>Transfer to other professionals some pupils documentation management</i>	<i>Department of Education in each municipality should provide methodological and practical assistance for the social pedagogue</i>

<i>The volume of paper work increases –no time for work with a child</i>	<i>Delegate documentation of free nutrition of children at school to other employees</i>	<i>Departments of Education should provide social pedagogues with more qualitative methodological and practical support</i>
<i>transportation costs are not covered, when soc. pedagogues visit children's homes</i>	<i>Introduce posts of assistant to soc. pedagogues at school</i>	
<i>Social pedagogues are assigned additional tasks as „scapegoats“</i>	<i>Department of Education should employ specialists, who are in charge of consulting social pedagogues (probably districts were meant)</i>	
<i>Schools have to introduce a second full-time post for a social pedagogue</i>		
<i>A big number of non-reimbursable expenses</i>		

The above charts and graphs indicate that the work of a social pedagogue is very difficult as they are often asked to do more than their job description requires and also receive inadequate assistance to fulfil their job obligations. Some of their obligations include writing evaluations and reports, documenting free meals, transportation of school students and other documentation tasks. There are additional expenses incurred by social pedagogues that will not be reimbursed as they travel to families in villages or to other institutions. Social pedagogues' salaries are relatively low compared with the number of students they serve. Moreover, social pedagogues need to attend to many more students than there are in the normative documents. Consequently, they often need to work extra hours without additional pay. Although social pedagogues' salary is higher compared to that of social workers, the survey showed that 40 percent of professionals are not completely satisfied with their salary, 28 percent of the respondents are completely dissatisfied with it and 26 percent of respondents believe that the salary should be bigger.

The survey also highlighted the reluctance of most students to have the teacher involved in their social problems. Some students

remain indifferent to themselves and their problems, which can lead to further behaviour problems. All of this may be very hard for social pedagogues. Plus, isolation and parental indifference to children's issues – particularly the dysfunctional family reluctance to cooperate with the school and solve problems – remain a challenge for social pedagogues and are very difficult to cope with. Finally, respondents highlighted the indifference of the school and the fact that some teachers turn away from the socio-educational problems or presume that the problems will be solved by themselves. As a result, there is a lack of cooperation and social pedagogues are unable to perform their prescribed obligations properly.

The survey also showed that social pedagogues are most dissatisfied with the professionals supervising social competence of teachers in municipal administration departments of education. Only 26 percent actually think that the supervising professionals are competent enough, 37 percent state that they are not very competent, whereas 36 percent of social pedagogues point out to insufficient competence of specialists in the education departments and their failure to properly supervise social activities.

The following chart based on survey results reveals the situation regarding protection of the rights of professionals. (see Figure 2).

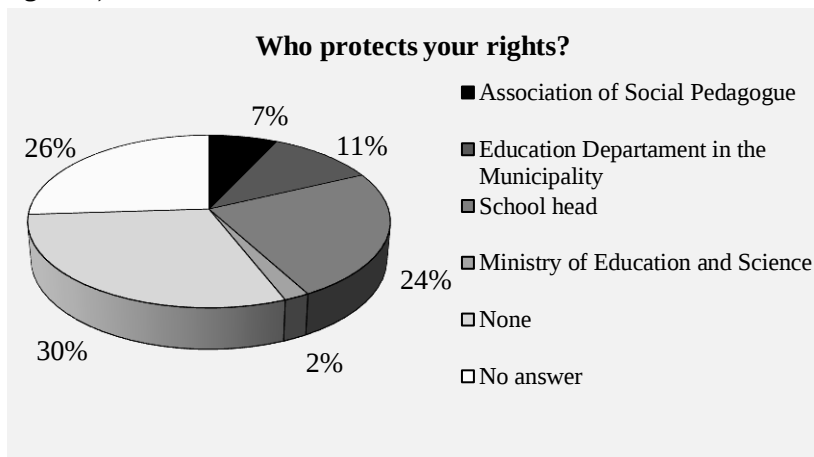


Fig. 2. Who protect the rights of social pedagogue?

It can be concluded that the Association of Social Pedagogues provides insufficient attention to protection of rights of social pedagogues (7 percent of the respondents support the statement). Or perhaps dissemination of information is not appropriate? Only 11 percent of the respondents stated that they are protected by education departments. According to social pedagogues, school authorities defend their rights slightly better (24 percent). However, 30 percent of the respondents mentioned that no one defends the rights of social pedagogues.

Conclusions

The investigation revealed that after more than ten years since the establishment of formal posts for social pedagogues that there is still a big gap between the normative documents for a social pedagogue and the real opportunities to exercise the rights and obligations in practice.

The major obstacles that prevent from the proper implementation of rights and responsibilities include insufficient professional competences of school authorities and specialists from municipal administration, evaluating the importance of the post of a social pedagogue, overload with additional work as well as failure to create suitable conditions for pedagogue in the school community making attempts to include other professionals into the team that provides support to a child.

Social pedagogues are not satisfied with the pay received as socio-educational aid for children that require trips outside the school, which are not included into the basic salary. Social pedagogues are of the opinion that the job descriptions should be reviewed and salaries adjusted to the changing economic and social conditions in the country as they affect the school.

Literature

1. Andriuškevičienė J. Socialinis pedagogas profesinėje mokykloje: Master's paper. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2005.
2. Barkauskaitė-Lukšienė Ž. Socialinio pedagogo veiklos reglamentavimo gairės. // Socialinis ugdymas. – 2002. – No. – 5.
3. Baušytė A. Socialinių pedagogų profesinės raidos ir nuovargio problemos (lyginamasis aspektas): Master's paper. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2001.

4. Buzaitytė-Kašalynienė J. Socialinio pedagogo veikla bendrojo lavinimo mokykloje. // Acta paedagogica Vilnensia. – 2003. – No.10.
5. Čepukas R. Socialinių pedagogų veiklos, profesinių kompetencijų ir studijų tikslų santykis. // Pedagogika. – 2002. – Vol. – 53.
6. Kučinskas V., Kučinskienė R. Socialinis darbas švietimo sistemoje: teoriniai aspektai. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2000.
7. Kvieskienė G. Socialinių pedagogų kompetencijos metmenys. // Pedagogika. – 2001. – Vol. – 53.
8. Kvieskienė G. Socialinio pedagogo kompetencija. // Socialinis ugdymas. – 2002. – Vol. – 5.
9. Kvieskienė G. Pozityvioji socializacija: monograph. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2005.
10. Leliūgienė I. Žmogus ir socialinė aplinka: textbook. Kaunas: Technologija, 1997.
11. Leliūgienė I. Socialinė pedagogika: textbook. Kaunas: Technologija, 2003.
12. Leliūgienė I., Baršauskienė V., Mertinkaitytė E. Socialinio pedagogo vadybinė veikla. // Socialinis darbas : research papers. – 2008. – No. – 7 (3).
13. Leliūgienė I., Prochorenkienė S. Socialinio pedagogo įvaizdis mokykloje. // Tiltai. – 2008. – No. – 3 (44).
14. Order No. ISAK-1041 of June 7 2005 of the Minister of Education and Science of RL “On Approval of Regulations for Training, Activity and Accountability of Education Consultants”. Valstybės žinios, 2005, No. 73-2666; 2008, No. 73-2848; 2010, No. 102-5308.
15. Order No. 1667 of the 14 December, 2001 of Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania „The Social Educators Qualification Requirements and Job Descriptions”, Valstybės žinios, 2002, No. 24-896, No. 101-4526, 2010, No. 2-79, 2011, No. 14-628.
16. Majauskienė L. Mokyklos socialinio pedagogo veiklos bendros struktūros paieška skirtinguose kontekstuose (Lietuvos ir Vokietijos lyginamoji studija): doctoral thesis. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2007.

17. Majauskienė L., Leliūgienė I. Mokyklos socialinio pedagogo veikla: bendrieji struktūros komponentai kaip lyginamosios analizės rezultatas. // Socialinis darbas: mokslo darbai. – 2007. – No. – 6 (2).
18. Markevičiūtė R. Socialinis pedagogas ugdymo įstaigoje: funkcijų, teisių ir pareigų dermės realizavimo galimybės praktinėje veikloje : bakalauro darbas. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2002.
19. Merfeldaitė O. Socialinės pedagoginės pagalbos veiklos modelis bendrojo lavinimo mokyklose: doctoral thesis. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2007.
20. Paulauskaitė L. Socialinio pedagogo etikos normų raiška profesinėje veikloje : Master's paper. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2010.
21. Terechovienė R. Socialinio pedagogo kompetencijų raiška mokykloje : Master's paper. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2010.
22. Urbonienė A. Studijuojančių socioedukacinio darbo specialybės profesinio pasirinkimo motyvacija ir jos vystymosi edukacinės prielaidos: doctoral thesis. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2005.
23. Urbonienė A., Leliūgienė I. Barriers for the Application of Social Work Values in Practice: a comparative approach. // Socialiniai mokslai. – 2007. – No. – 1 (55).

РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УКРАИНЕ

Безпалько О.В.,

д.п. н., профессор

*директор Института психологии и социальной педагогики
Киевского университета имени Б. Гринченка, г. Киев, Украина*

Социальная педагогика как относительно молодая отрасль гуманитарного знания оформилась в начале XX в. Большинство исследователей связывают её с именем немецкого философа

Пауля Наторпа, который в 1899 г. в книге «Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности» (первое русское издание вышло в 1911 г.) предметом социальной педагогики определил «социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни» [2, с.86]. Основываясь на идеях известных немецких педагогов Адольфа Дистервега и Иоганна Генриха Песталоцци, он акцентировал внимание на том, что теория воспитания должна учитывать предпосылки жизни личности в сообществе, при этом речь идёт не только об отношениях между отдельными людьми, но о человеческой общности в её разнообразных формах: семья, сообщества, религия, государство. По утверждению П. Наторпа, «понятие социальной педагогики означает признание того факта, что воспитание индивида во всех отношениях обусловлено социальными причинами, точно так же, как с другой стороны предоставление человекоориентированной направленности общественной жизни зависит от соответствующего этой направленности воспитания лиц, которые должны принимать участие в этой жизни» [2, с.210].

Со времени обнародования социально-педагогических идей П. Наторпа прошло более ста лет. За этот период социальная педагогика как отрасль педагогической науки прошла непростой путь развития – от получения официального признания до разработки методологических основ (социально-педагогических теорий, концепций, тезауруса, принципов и т.д.). Особенно активно этот процесс проходил в середине 90-х гг. XX – начале в. и закономерно сопровождался появлением различных точек зрения о сущности, объекте, предмете, задачах социальной педагогики среди российских ученых (В.Г. Бочарова, Т.А. Василькова, Б.З. Вульфов, М. А. Галагузова, А.В. Иванов, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, Г.Н. Филонов). Не случайно российская исследовательница Г. Штинова задает риторический вопрос: «Сколько в России социальных педагогов?» [7] Ответ на него можно получить в результате анализа определений, которые давали и дают российские учёные. В частности, они рассматривают социальную педагогику как:

- педагогику социальной работы (В. Бочарова);
- отрасль общей педагогики, которая фокусирует свое внимание на вопросах социального воспитания в процессе социализации (А.В. Мудрик, Ю.В. Василькова, М.М. Плоткин);
- междисциплинарную науку, которая изучает особенности социализации личности в различных сферах социальной среды (М.А. Галагузова, В.А. Никитин);
- комплексную интегративную науку об использовании педагогического потенциала социума с целью гармонизации отношений субъектов социальной среды (В.И. Загвязинский, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев);
- теорию социально-педагогической поддержки детства (А.В. Иванов, Л. Я. Олифиренко).

Анализируя предложенные подходы, нельзя не согласиться с мнением Е.Г. Шаина, который отмечает, что при достаточном наличии публикаций «момент истины» в социальной педагогике как гуманитарной области знания ещё не пришёл, поскольку предлагаются определения этой науки, которые иногда противоречат друг другу. С одной стороны, имеет место слишком большое поле теоретико-прикладных вопросов социальной педагогики, а с другой – их сужение [6, с.81].

Учёные украинской школы социальной педагогики ещё более неоднозначны в определениях социальной педагогики. Так, И.Д. Зверева, одна из первых в Украине дала определение социальной педагогики как науки о закономерностях и механизмах становления и развития личности в процессе образования и воспитания в различных социальных институтах [5].

А.И. Капская в «Энциклопедии образования» представляет совокупное определение социальной педагогики как: 1) отрасли научных знаний и практических действий, направленных на общественное воспитание, формирование просоциальных позиций детей и взрослых, нейтрализацию влияния на них негативных факторов; 2) раскрывает значение конкретных социокультурных условий среды, их влияние на педагогический процесс и выполняет роль посредника между социальной средой

и отдельными отраслями наук; 3) отрасль воспитания, исследует социальное воспитание как социальный институт [1, с.841]. Такое определение является попыткой определённой унификации существующих трактовок понятия «социальная педагогика». Для энциклопедического издания это не совсем уместно, поскольку предложенные варианты в известной мере противоречивы, не совсем корректны в научном плане и не дают чёткого понимания сущности социальной педагогики.

По нашему мнению, наиболее научно взвешенным является определение, данное в паспорте специальности 13.00.05 «Социальная педагогика» и определяющее поле её научных исследований. В нем социальная педагогика – это отрасль педагогической науки, изучающая особенности социального воспитания, воспитательные возможности социальной среды и условия социализации личности, рассматривающая закономерности взаимодействия и взаимосвязи личности в микро- и макросоциуме.

Таким образом, в результате контент-анализа приведённых определений можно сделать вывод, что ключевыми дефинициями для социальной педагогики являются социальное воспитание и социальная среда. При этом заметим, что социальное воспитание определяется ещё как разновидность социально-контролируемой социализации, а среда является её необходимым условием. Именно поэтому считаем целесообразным рассматривать перспективы развития социальной педагогики, базируясь на современных парадигмах социального воспитания, которые обусловлены динамичностью, противоречиями сферы жизнедеятельности личности, определяют процессы формирования социальности человека в современном социуме [4, с.19].

Методологической основой в новой парадигме социального воспитания является положение о том, что человек – продукт социальных отношений, а соответственно воспитательный процесс является социально детерминированным, поскольку к нему приложены все формы социального бытия (в других источниках факторы / агенты социализации) – семья, школа, церковь, СМИ, общественные

организации, сообщества, другие социальные институты. Все они задействованы в формировании социальности человека, которое проявляется на уровне мировосприятия, мировоззренческом уровне, уровне практической деятельности и взаимодействия в социуме. Мы разделяем позицию российского учёного М.М. Плоткина относительно того, что социальность является одной из ключевых характеристик индивида, отражающей его способность быть членом общества, и результатом социального воспитания, а процессы в социуме – доминантой социальности [3, с.12]. Таким образом, социальное воспитание актуализирует проблему разнообразия субъектов воспитательной деятельности, которая, по утверждению Т.А. Ромм, осуществляется в широком контексте многообразной, противоречивой, полисубъектной повседневной реальности [4, с.21]. Поэтому все субъекты социума являются носителями различной социальности, что обуславливает в современных условиях расширение содержательного контекста воспитания в целом за счёт осмысления их роли и места в социальном становлении индивида.

Очевидно, что местом «дислокации» социального воспитания является социальная среда. В современных социокультурных условиях социальная среда рассматривается как совокупность различных сфер, которые довольно часто «пересекаются», дополняя друг друга, а иногда и компенсируя отсутствие нужных воздействий. Сейчас социальная среда – это не только существующая общественно-экономическая система, совокупность различных групп (семья, референтная группа, коллектив и т.д.), социальных институтов, непосредственное окружение личности, но и виртуальные агенты социализации (Интернет, социальные сети, блоги и т.д.). Поэтому социальное воспитание должно быть ориентировано на развитие социального потенциала индивида, поскольку в современных условиях уже нельзя ограничиться лишь усвоенными человеком общественно признанными нормами и правилами, социального опыта, необходимо соединить их с индивидуальными социально приемлемыми потребностями и запросами личности, которые

обусловлены особенностями её индивидуальности и условиями жизнедеятельности в определённой среде.

Указанные подходы позволяют уточнить объект и предмет социальной педагогики, трактовка которых сегодня также неоднозначна и дискуссионна. Преимущественно объект социальной педагогики определялся в конце XX -начале XXI в. российскими и украинскими учёными как процесс развития человека в социуме под воздействием совокупности социальных взаимодействий (Г.Н. Филонов, Л.В. Мардахаев, 1998), человек как член социума (В.А. Никитин, 2002), взаимодействие человека и социума в различных его видах и типах (И.А. Липский, 2004), дети и другие лица, которые нуждаются в поддержке в процессе социального развития (А.В. Иванов, 2010), координация и особенности влияния социальных явлений, процессов и отношений на социальное функционирование детей и молодёжи (А.И. Капская, 2008).

Предметом социальной педагогики определяли: процесс социального воспитания личности, исследования воспитательных сил общества (А.В. Мудрик, 1999), педагогические аспекты социального становления и развития личности, приобретение ею социального статуса (В.А. Никитин, 2003); закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта и включения индивида в систему общественных ролей, прав, обязанностей Л. Е. Никитина, 2003), закономерности взаимодействия личности и социальной среды (И.А. Липский, 2004), воспитание человека в социуме (А. И. Капская, 2008).

Мы не ставим целью анализ приведённых позиций, однако с учётом вышеизложенного считаем, что объект социальной педагогики можно определить как процесс обретения человеком социальности под влиянием совокупности социальных явлений, процессов и отношений. Соответственно, предметом является социальное воспитание личности в различных сферах общественной жизни [5].

С учётом этого социальная педагогика как отрасль педагогического знания в контексте современной парадигмы социального воспитания должна ориентироваться на:

- изучение воспитательных возможностей различных социальных институтов в формировании компонентов социальности личности (социальной активности, социальной компетентности, социальной позиции, социальной мобильности и т.п.);
- обоснование условий самореализации и самоактуализации личности в различных условиях социальной среды;
- определение путей предупреждения социальной дезадаптации личности в различном микросоциуме;
- разработку технологий социально-педагогической защиты и поддержки представителей различных групп детей и молодёжи в процессе социального воспитания;
- определение путей взаимодействия различных социальных институтов в социальном воспитании личности.

Подтверждением того, что социальная педагогика является отраслью педагогической науки, служит постановление Президиума экспертного совета ВАК Украины от 14 сентября 2006 г., согласно которому она имеет шифр научной специальности 13.00.05 и паспорт специальности, в котором определены направления научных исследований этой науки. Однако с позиций сегодняшнего и высказанных выше теоретических соображений, хотим отметить, что сейчас паспорт специальности требует уточнения, поскольку имеют место определённые точки пересечения социальной педагогики теории воспитания, социальной педагогики и социальной работы. Так, отдельные направления исследований в этом паспорте представлены в такой формулировке; «Теория и история социальной педагогики и социальной работы в Украине и за рубежом», «Содержание, формы и методы социально-педагогической и социальной работы», «Профессиональная подготовка социального педагога, специалистов по социальной работе».

Начиная с 1998 г. в Украине защищено 17 докторских и около 170 кандидатских диссертаций с шифром 13.00.05 – социальная педагогика. Среди них всего лишь 6 работ посвящены вопросам социальной работы. Стоит отметить, что все они касаются или анализа зарубежного опыта социальной

работы, или же подготовки социальных работников. Однако было бы не объективно утверждать, что остальные диссертации, защищённые под шифром 13.00.05 «Социальная педагогика», касаются проблем сугубо социальной педагогики. Многие из них посвящены проблемам реабилитации, профилактики, деятельности социальных служб различного типа, являются общими как для социальной работы, так и для социальной педагогики. Проблемы социальной работы рассматриваются также и в психологии. Так, среди отраслей психологических наук выделена специальность 19.00.05 «Социальная психология, психология социальной работы». На основании вышеизложенного можно констатировать, что сейчас социальная работа в сфере научных исследований в Украине занимает позицию «младшей сестры» по отношению к социальной педагогике и психологии, поскольку не имеет своего отдельного шифра научной специальности.

Анализируя темы и содержание диссертаций, можем сделать вывод, что преимущественно исследования в области социальной педагогики были посвящены различным аспектам социализации личности, социальному развитию студентов высших учебных заведений, организации досуга детей и молодёжи, профилактике негативных явлений в детской и молодёжной среде, формированию здорового образа жизни детей и молодёжи, различным аспектам социальной работы с семьями, организации социального воспитания в общеобразовательных учреждениях различного типа, подготовке будущих социальных педагогов к реализации различных направлений социально-педагогической деятельности, работе с различными категориями детей.

Сегодня в Украине функционирует два специализированных учёных совета с правом принятия к защите докторских диссертаций (Институт проблем воспитания НАПН Украины, Луганский национальный университет им. Т. Шевченко) и три специализированных учёных совета с правом принятия к защите кандидатских диссертаций (Национальный педагогический университет им. М. Драгоманова, Киевский университет им. Б.Гринченка, Донбасский государственный педагогический

университет) по специальности 13.00.05 – социальная педагогика.

За последнее десятилетие в Украине сформировалось несколько ведущих научных школ социальной педагогики. Официально признанной академическим сообществом стала научная школа доктора педагогических наук, профессора, главного научного сотрудника лаборатории социальной педагогики Института проблем воспитания НАПН Украины И.Д. Зверевой. Она подготовила двух докторов и 13 кандидатов наук по специальности 13.00.05 – социальная педагогика. Весомым результатом деятельности её научной школы стала «Энциклопедия для работников социальной сферы» (2012 г.).

Капская А.Й., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова многие годы развивает научную школу «Система профессиональной подготовки социального педагога». Под её руководством разработаны стандарты подготовки социального педагога в высших учебных заведениях Украины, в университете начали издаваться сборники научных трудов «Социализация личности», «Социальная педагогика».

В восточной Украине успешно развивается научная школа заведующего кафедрой социальной педагогики Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, директора научно-исследовательского центра проблем социальной педагогики и социальной работы НАПН Украины, доктора педагогических наук, профессора Харченка С.Я. Он является главным редактором всеукраинского научного журнала «Социальная педагогика: теория и практика», в котором рассматриваются вопросы истории, теории социальной педагогики, отечественной и зарубежной практики социально-педагогической деятельности, публикуются результаты научных исследований украинских и зарубежных учёных.

Вышеизложенное даёт возможность констатировать, что значительное количество вопросов социальной педагогики все ещё остаётся вне поля зрения исследователей. На наш взгляд, сегодня наиболее актуальными и перспективными

направлениями научных исследований в социальной педагогике могут быть:

- история развития социальной педагогики и социально-педагогической практики в Украине и за рубежом;
- теоретико-методологические основы социальной педагогики (парадигмы, концепции, тезаурус, закономерности);
- содержание, формы и методы социально-педагогической работы с разными категориями детей, семей и молодёжи;
- пути взаимодействия и интеграции различных социальных институтов в социальном воспитании личности;
- воспитательные возможности различных социальных институтов в формировании составляющих социальности личности (социальной активности, социальной компетентности, социальной позиции, социальной мобильности, социального опыта и т.д.);
- влияние социальной среды на различные составные социализации личности (половоролева, профессиональная, политическая, этнокультурная и т.д.);
- особенности социально-педагогической работы с детьми, семьями и молодёжью в различных институтах социального воспитания, социальных службах разного типа;
- предупреждение и преодоление социальной дезадаптации личности в микро- и макросреде;
- поддержка и реабилитация детей, которые оказались в сложной жизненной ситуации;
- информационно-коммуникационные технологии как фактор социализации личности в современных социокультурных условиях;
- социальное воспитание личности в детских, молодёжных объединениях и организациях;
- состояние и перспективы развития инклюзии в Украине;
- социально-педагогическая работа с разными категориями детей, семей и молодёжи в странах ближнего и дальнего зарубежья.

За последние двадцать лет в Украине активно развивалась подготовка социальных педагогов в высших учебных

заведениях, что в свою очередь стимулировало создание профильных кафедр. Если в середине 90-х годов XX в. подготовка социальных педагогов осуществлялась в 4 вузах страны, то в 2013 году по специальности «Социальная педагогика» готовят студентов в 35 государственных и 3 частных вузах.

Социальная педагогика является не только отраслью педагогического знания, но и базовой учебной дисциплиной в системе подготовки социальных педагогов. На основании анализа научных работ в сфере социальной педагогики, учебных пособий украинских и российских авторов мы считаем, что цель курса «Социальная педагогика» заключается в раскрытии парадигм социальной педагогики, содержания социально-педагогической деятельности, особенностей развития личности в социуме, роли различных социальных институтов в социальном воспитании личности. Согласно этой цели, целесообразно наполнить курс «Социальная педагогика» такими базовыми модулями: «Теоретические основы социальной педагогики», «Социальное развитие личности», «Характеристика социально-педагогической деятельности», «Семья как социокультурная среда развития личности», «Характеристика детей и молодёжи с различными социально-педагогическими проблемами», «Социально-педагогическая деятельность социальных институтов в системе социального воспитания личности».

Попутно заметим, что, нам представляется целесообразным все вопросы, связанные со сферами деятельности социального педагога, его профессиональными знаниями и умениями, функциями деятельности рассматривать в курсе «Введение в специальность».

Очевидно, что, анализируя вопросы программы курса «Социальная педагогика», нельзя оставлять без внимания учебные пособия и учебники, по которым осуществляется подготовка студентов в высшей школе. За последние шесть лет в Украине издано 8 учебных пособий и 2 учебника по социальной педагогике, рекомендованные Министерством образования и науки Украины. Проведённый нами анализ этих работ даёт

основания констатировать, что большинство из них, к сожалению, условно можно охарактеризовать как своеобразный научный «mix» информации о социальной педагогике, социальной работе, менеджменте, социологии, психологии, технологиях социальной работы, что дезориентирует студента в понимании сущности социальной педагогики. Поэтому сегодня назрела необходимость создания единой типовой программы курса «Социальная педагогика» для всех высших учебных заведений страны и подготовка учебника по этой программе с привлечением ведущих отечественных учёных в области социальной педагогики.

Таким образом, можно констатировать, что сегодня социальная педагогика в Украине состоялась как отрасль педагогической науки, учебная дисциплина и специальность. Дальнейшее её развитие в этих трёх плоскостях будет обуславливаться в области теории развитием новых концептуальных основ, парадигм общей педагогики в целом, и самой социальной педагогики в частности; социальным заказом общества на подготовку специалистов, задействованных в системе социального воспитания и социально-педагогической поддержки личности.

Список литературы

1. Енциклопедія освіти /ред. В.Г. Кремень; АПН України. – К.: Юршком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп; пер. А.А. Громбаха. – СПб.: [б.и.], 1911. – 360 с.
3. Плоткин М.М. Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики / М.М. Плоткин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: в 2 ч. / глав. ред. А.Г. Крипичник. – Кострома: [б. и.], 2012. – Т. 18. – Ч.1. – С. 10-17.
4. Ромм Т.А. Социальное воспитание как научная проблема педагогики/ Т.А.Ромм // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова : в 2 ч. / глав. ред. А.Г. Крипичник. – Кострома: [б. и.],2012.-Т. 18.-С. 18-22.

5. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / [О.В. Безпалько, Веретенко Т.Г.]; за ред. О.В. Безпалько. – К.: Академвидав, 2013. – 312 с.
6. Шаин Е.Г. Российские парадоксы социальной педагогики / Е.Г. Шаин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова : в 2 ч. / глав. ред. А.Г. Крипичник. – Кострома: [б. и.], 2012. – Т. 18. – С. 80-82.
7. Штинова Г. Сколько в России социальных педагогов? / Г. Штинова // Социальная педагогика. – 2003. – № 3. – С. 119-124.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук,

профессор кафедры теории и истории педагогики МГПУ

г. Москва, РФ

Понятие социальной практики относительно недавно стало использоваться в педагогике, и его содержание ещё не устоялось. Как и со многими другими новыми понятиями, причины его появления вынесены за сферу научного познания и несколько не связаны с процессами смены научных парадигм. Процессы модернизации отечественной педагогики идут и будут идти поступательно, и, следовательно, этому понятию суждена долгая и относительно успешная жизнь (до следующего этапа модернизации).

Однако кроме своей функции как элемента нового языка новой педагогики, понятие социальной практики остаётся научным понятием, вписанным в контекст множества глубоких социологических и философских теорий. В философии и социологии существует достаточно давняя традиция изучения социальных практик – начиная с марксистской и вплоть до социальных феноменологов А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман и т.п.

Целью данной статьи не является анализ понятия «социальная практика», но мы должны хотя бы в общем виде определить его содержание.

Под социальной практикой мы, вслед за большинством специалистов, будем понимать:

- во-первых, деятельность (не в том смысле, в котором в него вкладывали А.Н. Леонтьев и его последователи);
- во-вторых, деятельность, в которой участвуют (могут участвовать) многие.

Как правило, социальная практика всегда есть нечто устоявшееся, привычное.

Рассмотрение взаимосвязи социальной педагогики и социальной практики предполагает с одной стороны, анализ того, как социальная педагогика влияет на социальную практику (практики), а с другой – рассмотрение самой социальной педагогики как особой социальной практики. В настоящей статье мы остановимся лишь на втором аспекте этой проблемы.

Методологической основой для этого послужит социальная феноменология, работы А.В. Мудрика, Л.И.Новиковой, Н.Л. Селиванвой и др.

Социальная педагогика, по определению А.В. Мудрика, это педагогика, которая изучает воспитание, осуществляемое обществом и государством в создаваемых для этого организациях (А.В. Мудрик, 2002, с. 4). Таким образом, социальная педагогика это и «школьная» и «внешкольная» педагогика. Тем не менее, в практике образования социальная педагогика понимается именно как внешкольная педагогика.

Прежде чем характеризовать социальную педагогику необходимо остановиться на тех изменениях, которые происходят в социальных институтах, собственно в которых она и укоренена.

Первый социальный сдвиг, по нашему представлению, носит глобальный характер: российское общество, наконец, перестало быть традиционным, превратившись в общество, совмещающее черты общества постмодерна и общества модерна.

Сопутствующие этому изменения крайне важны для социальной педагогики: в обществе укоренилась массовая культура в голливудском варианте, постепенно уходит в

прошлое бережное, личностное отношение к детям (за исключением детей так называемого среднего класса).

Распространяющееся информационное общество, глобальные информационные сети приводят к размыванию границ между социальными организациями, препятствуют формированию субъектности детей и подростков.

Упомянутые глобальные факторы неизбежно влекут за собой изменение социальных практик, составляющих основу социальной педагогики.

Однако кроме названных существуют ещё целый ряд значимых факторов.

Во-первых, это деятельность государственных субъектов. Т.е. политика государства по отношению к образованию. Политика противоречивая во многих смыслах.

Она противоречива идеологически: в ней декларируются принципиально несовместимые ценности (либерально-европейские и православные).

Она исходит из принципиально неверных допущений. В нынешнем своём виде управленческая модель, к которой стремится Минобрнауки, а следом за ним – и органы управления образованием субъектов федерации, – утопична. Она основана на ряде предположений. Например, о том, что образование только и исключительно является сегментом экономики с оборотом образовательных услуг, и о возможности полной стандартизации всех процессов, которые идут в образовании.

Кроме того, даже имеющиеся цели реализуются непоследовательно. Многие важнейшие решения, принимаются вне всякой связи с какими-то бы ни было направлениями образовательной политики. Пример – укрупнение образовательных учреждений.

Каковы последствия таких сдвигов для социальной педагогики?

Социальная педагогика, представленная привычными социальными практиками, не может не измениться вслед за социальными институтами, которые этими практиками и образованы. Направление этих изменений сложно

предсказуемы, хотя бы потому, что провозглашаемые цели реформ объективно недостижимы.

То, основное, что можно оценить сейчас, это попытка социальных практик в образовании мимикрировать и тем самым сохраниться. При этом условия для «выживания» различных практик разнятся.

Об этом свидетельствует целый ряд фактов из практики. В школьной ипостаси социальной педагогики пышно расцветают практики контроля. Администрация школ с наслаждением развивает пропускной режим, разрабатывает положения о внутреннем распорядке, вводит систему SMS-информирования о передвижениях учащихся и т.п. Все это презентуется как обеспечение безопасности образовательной среды.

Миф о борьбе за качество обучения – вторая наиболее значимая личина практик контроля. ЕГЭ, репетиционные ЕГЭ, ГИА, промежуточное тестирование – постоянные спутники жизни в школе.

Даже психологическая служба вносит свой значительный вклад в укрепление этих практик, снабжая руководство нужной информацией, а там где у психологов хватает квалификации – формируя в тренингах удобный тип исполнителя.

Новый лик практик контроля ещё только формируется, но даже сейчас он заставляет блекнуть образ авторитарной школы тоталитарного советского прошлого.

В отличие от систем институционального контроля, социальным практикам гуманистического толка, например, практикам педагогического служения, подвижничества, практикам, связанным с реализацией модели «школа – большая семья» типичной для российской традиции не повезло. Они удерживаются в раздробленном, фрагментарном виде, опираясь на отдельных педагогов. Ниши, в которых они сейчас прячутся не вполне подходят для такого содержания: это проектная деятельность и конфессиональная педагогика.

«Внешкольной» части отечественной социальной педагогики так же не удалось остаться в стороне от реформ. Платность услуги кардинально меняет сами основы этой части социальных практик.

Фактически государство постепенно уходит из социальной педагогики улицы. Это и не удивительно, так как если в условиях школы легко монтировать системы контроля, то во дворах жилого микрорайона это затруднительно.

Освободившееся место осваивается другими педагогиками: конфессиональными, диссоциальными и маргинальными по своей сути. Формы этих практик (при кардинальном отличии содержания) достаточно устойчивы: клубы, игры и пр. Но основной прогноз, который можно сформулировать в отношении ближайшего (и не очень) будущего социальных практик, составляющих основу социальной педагогики – это их разрушение.

К сожалению, непоследовательность и противоречивость реформ, их разнонаправленность приводит к тому, что все практики в области социального воспитания разрушаются. Модный проект, просуществовав несколько месяцев (редко – лет) сменяется на другой.

Суть социальной практики – в постоянстве. Основа социальности – привычка. Именно эта основа в нашей стране подвергается столь серьёзному испытанию.

Основываясь на вышеизложенных рассуждениях – основная задача социальной педагогики как системы знания – это способствовать формированию не каких-то определённых, а любых, хоть сколько-нибудь устойчивых позитивных социальных практик.

Список литературы

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П.Бергер, Т.Лукман [Текст]. – М., 1995.- 265 с.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. Изд. 2-е. Испр. и доп./ В.А.Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова [Текст]. – М., 2000. – 346 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ А.В. Мудрик [Текст]. – М., 2002. – 200 с.

ИЗ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ МУНИЦИПАЛИТЕТА

Глебова Л.Н.

доктор педагогических наук, профессор

г. Пенза, РФ

Щелина Т.Т.

доктор педагогических наук, профессор

АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского

г. Арзамас, РФ

Решение проблем современного этапа развития нашего общества во многом зависит от эффективного взаимодействия социальных партнёров, располагающих различным опытом и потенциалом в той или иной сфере. Практика показывает, что традиционное внутриведомственное решение проблем, имеющих отдалённые социальные последствия, сегодня мало приемлемо в силу ограниченности стереотипных представлений исполнителей или отсутствия социальных контактов с необходимыми службами и структурами. Этим обусловлено внимание исследователей (политологов, социологов, психологов, педагогов и др.) к взаимодействию властных (управленческих) структур, государственных и муниципальных учреждений, некоммерческих организаций и самой общественности в решении актуальных проблем современной социальной действительности в целом и в частности тех, которые являются важнейшими составляющими социальной политики современного России в области образования и воспитания.

Наиболее благоприятные условия для развития межведомственного взаимодействия и социального партнерства создаются в регионах, на территории малых городов России, в которых одним из стратегических направлений деятельности администрации является создание условий для проявления и реализации социальных инициатив местного сообщества в

решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума.

Это становится тем более важным с учётом тенденций перераспределения полномочий между центральными, региональными и местными органами управления, расширения прав и повышения ответственности регионов, муниципалитетов и самих образовательных учреждений и их партнёров в формировании стратегии и тактики развития образования и воспитания в регионе.

Такая постановка проблемы ориентирует на создание эффективной системы взаимодействия органов управления образованием, образовательных учреждений с заинтересованными представителями социально-партнёрских групп, общественными организациями и волонтёрами. Функционирование такой системы позволяет интегрировать усилия государственных, муниципальных и общественных структур в решении наиболее актуальных социальных проблем, повысить правовую и психолого-педагогическую культуру специалистов системы образования и населения, что в целом обеспечивает создание условий для прогнозирования, профилактики и решения возникающих социально-педагогических проблем в регионе.

В таком варианте вполне правомерно говорить о социальном партнёрстве как государственно-общественном способе управления развитием образования. И это весьма продуктивно. Поскольку социальное партнёрство не просто предполагает взаимодействие представителей системы образования с различными группами партнёров (медицинские работники, специалисты по социальной работе, работе с молодёжью, сотрудники ПДН ОВД, ФСИН, волонтёры из среды студентов, родителей и других взрослых и т.д.). Оно позволяет выявить неиспользованные ресурсы, объединить воспитательные возможности микросоциума в решении актуальных социально-педагогических проблем, транслировать накопленный опыт для разработки приоритетных направлений развития образования в регионе.

В нашем опыте истоки социального партнёрства обусловлены необходимостью создания единого воспитательного пространства в городе и районе в изменившихся условиях развития детей и самой системы образования. Предполагалось, что в этом пространстве, предвидя неизбежные последствия нарастающих школьной дезадаптации и девиантного поведения учащихся общеобразовательных учреждений; социального сиротства, беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних; а также реформирования уголовно-исполнительной системы, особенно в отношении несовершеннолетних осуждённых, возможно уменьшить эффект развивающихся тенденций и осуществлять профилактику их негативных последствий.

В частности, в г. Арзамасе, как и в большинстве малых и средних городов, демографическая и социальная ситуации развития позволяют прогнозировать увеличение в ближайшие годы числа детей-сирот, детей, испытывающих затруднения в адаптации к школьному и последующим этапам обучения, склонных к формированию раннего девиантного поведения и т.п. Такие прогнозы имеют право на существование в связи с вступлением в детородный возраст поколения, рождённого и живущего в кризисный период развития общества, начиная со второй половины 80-х годов XX века.

Названные проблемы не решаются традиционно применяемыми педагогическими технологиями, разработанными более 60-ти лет назад и рассчитанными на совершенно иную социально-экономическую и социально-психологическую ситуации в обществе, семье, социальном и семейном воспитании. С этих позиций в течение нескольких лет в Приволжском федеральном округе проводился конкурс социальных и культурных проектов (так называемая Окружная ярмарка), направленных на выявление новых социальных технологий и поддержание их практической реализации во взаимодействии органов государственной и муниципальной власти, государственных ведомств и учреждений разного профиля и некоммерческих общественных организаций.

Открытие в конце 90-х годов в АГПИ им. А.П.Гайдара специальностей социального блока дало возможность городу включить психолого-педагогический факультет в муниципальную систему межпрофессионального взаимодействия по работе с детьми «группы риска» в различных направлениях. Созданный в 2000 году на базе АГПИ учебно-методический комплекс объединил усилия вуза и департаментов образования города Арзамаса и Арзамасского района, всех учреждений системы образования, а впоследствии – социальной защиты и помощи населению, здравоохранения, внутренних дел и службы исполнения наказания.

С создания комплекса началась деятельность по организации системы межпрофессионального взаимодействия в работе с детьми «группы риска», которая впоследствии стала основой социального партнёрства заинтересованных организаций, способствовала объединению социально-педагогического потенциала местного сообщества.

В нашей практике широко представлен опыт совместной реализации социально значимых проектов в рамках социального партнёрства региональных и муниципальных органов управления образованием с вузами, общественной организацией «Педагогическое общество», детским домом, Центром социальной помощи детям, станцией юных натуралистов, комитетами территориального общественного самоуправления, подростковыми клубами по месту жительства, ПДН ОВД, воспитательными колониями.

Основная идея в нашем понимании социального партнёрства заключается в создании такой системы социально-партнёрских отношений представителей местного сообщества, которая способствует заинтересованности и обеспечивает заинтересованность в относительно прогнозируемом стабильном экономическом и социальном развитии территории. Именно поэтому каждый совместный проект, реализованный ОО «Педагогическое общество» направлен, в первую очередь, на создание в каждом учреждении «команды профессионалов», способных и подготовленных к реализации освоенных социально- и психолого-педагогических технологий.

Заинтересованность и слаженность во взаимодействии таких команд профессионалов и их социальных партнёров способствует своевременному выявлению острых социально-педагогических проблем в регионе, разработке адекватных способов и технологий их решения, профилактики и прогнозирования возможных последствий социализации различных категорий населения.

Особую актуальность социальное партнёрство приобретает сегодня в связи с введением ФГОС и общего, и профессионального образования. Именно от готовности и способности субъектов Федерации, муниципалитетов, конкретных учреждений к реальному социальному партнёрству во многом зависит возможность и результат комплексного решения целого ряда социально-педагогических задач:

- совместное участие с различными группами партнёров в подготовке совместных планов в области образования, касающихся сфер взаимовлияния;
- привлечение в систему образования дополнительных внебюджетных финансовых средств;
- разработку совместных действий и воспитательных акций по приоритетным направлениям развития образования;
- содействие в трудоустройстве и адаптации к рынку труда выпускников образовательного учреждения;
- создание программ профилактики и снижения асоциальных проявлений в молодёжной среде.

Говоря о тенденциях развития системы профессионального образования в России, проблему социально-профессионального становления будущих специалистов возможно решить посредством приобщения их к участию в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума в период обучения в вузе на основе социального партнёрства. В этом смысле социальное партнёрство может быть представлено как система социально-педагогического взаимодействия преподавателей, студентов и представителей социально-профессиональной общественности и организуется с целью формирования у будущих специалистов устойчивого

мотивационно-ценностного отношения к предстоящей профессиональной деятельности и её субъектам, а также сокращения сроков социальной и профессиональной адаптации обучающихся в вузе.

Новый ФГОС ВПО требует активного участия органов управления муниципалитетами, регионами и общественности в лице работодателей в профессиональной подготовке будущих специалистов. Более того с этого года планирование т.н. контрольных цифр приёма в вузы (т.е. бюджетные места на конкретные направления и специальности) будет содержать федеральную часть и региональную. От нашего грамотно выстроенного партнёрства во многом будет зависеть и профессионализм нашей молодой смены, и общий уровень культуры и образованности населения вверенных нам территорий.

Неслучайно региональная система образования является важнейшим уровнем развития всего российского образования. Он характеризуется возможностью осуществлять управление развитием образования как политическими (с учётом федерального уровня), так и непосредственно собственно профессионально-педагогическими средствами. Здесь происходят наиболее динамичные и глубокие изменения в образовании, обеспечивается сохранение единого образовательного пространства, культурно-исторический и иной опыт жителей конкретной территории включается в содержание и организацию образовательного процесса; осуществляется нормативно-правовое, программно-методическое, кадровое и иное обеспечение изменений в системе образования и управления его развитием. Это позволяет с определённой долей вероятности обеспечивать относительную стабильность развития самого региона и его влияния на социализацию живущих в нем людей, прогнозировать возможные варианты развития и осуществлять заблаговременную подготовку к ним, чему способствует опыт социального партнёрства.

БРИТАНСКОЕ РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Джероян М.С.

аспирант кафедры социальной педагогики ПСТГУ

*научный руководитель: О.Л. Янушкявичене, д.п.н., профессор
г. Москва, РФ*

В настоящее время одной из основных задач, стоящих перед педагогической наукой, является духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений. Поиск путей решения учебно-воспитательных задач, связанных с формированием ценностной системы, как фундамента духовно-нравственного устройства личности, необходимо включает в себя рассмотрение вопроса о религиозном образовании. Внимание к религиозным вопросам объективно обусловлено той ролью, которую играет религия в формировании индивидуального мировоззрения, а также той компенсаторной функцией, которую религия выполняет в отношении последствий жёсткого прагматизма образовательных приоритетов. В то же время вопрос религиозного образования и его духовно-нравственного воздействия остаётся недостаточно изученным российской педагогической наукой.

В государственной (светской) школе Соединённого Королевства наряду с всеобщим гражданским воспитанием осуществляется воспитание учащихся по выбору их семьи на основе духовно-нравственных ценностей традиционных в стране конфессий.

Данная проблема актуальна и для российского общества и общеобразовательной школы, где с 1990-х гг. в условиях демократических преобразований, отказа от монополии атеистической идеологии развивается практика духовно-нравственного воспитания школьников при изучении истории и культуры таких традиционных религий как православие, ислам, иудаизм и буддизм. С 2011 г. преподавание основ религиозных культур и светской этики по выбору вводится в обязательную

часть базисного учебного плана для государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений.

В Великобритании, также как и в России, христианство – доминирующая религия страны по количеству исповедующих её, но кроме неё действуют большие мусульманские, индуистские и еврейские сообщества, а также другие, не такие многочисленные религиозные общины. Кроме перечисленных религий, в настоящее время значительную роль приобрели независимые церкви, а также другие религиозные объединения, обычно называемые культами и сектами.

В Великобритании существуют лишь две официально признанные церкви: англиканская в Англии и пресвитерианская в Шотландии. На территории Уэльса и Северной Ирландии нет государственных религий.

Соединённое Королевство – сегодня страна с преимущественно секулярным населением: только 38 % людей заявляют о своей вере в Бога («a God») (Social values, Science and Technology, 2005 http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_225_report_en.pdf), число жителей Англии и Уэльса, которые идентифицируют себя как христиане, упало с 72% в 2001 году до 59% в 2011 году. Об этом свидетельствуют статистические данные, полученные в ходе недавней переписи.

В это же десятилетие отмечено резкое повышение доли лиц, которые не исповедуют никакой религии (15% в 2001 г. и 25% в 2011 г.). Кроме того, значительно выросла доля мусульманского населения (с 3% до почти 5%). Другой социологический опрос, проведённый в Великобритании в 2011 исследовательским центром Ipsos MORI, показал, что среди жителей Туманного Альбиона, считающих себя христианами, очень невысок уровень церковной активности и понимания христианского вероучения. (Ipsos MORI: <http://www.ipsos-mori.com/Search.aspx?usterm=2011+%d0%b3>)

При ответе на вопрос, почему они называют себя христианами, только 28% респондентов сказали, что полностью признают христианское вероучение. Остальные же 72% считают себя христианами, так как были крещены в детстве или потому что их родители являются членами какой-либо Церкви. Лишь

54% опрошенных, идентифицирующих себя с христианством, описывают свои представления о Боге при помощи понятий христианского вероучения. Остальная же часть респондентов, считающих своё мировоззрение христианским, понимают под Богом законы природы (13%), или видят в Нем некоторую форму разумного начала вселенной (19%); 6 % вообще не верят в Бога.

В Англии, Уэльсе и Шотландии все школы в обязательном порядке преподают предмет, в котором детей знакомят с основными мировыми религиями. При этом в курсе делается акцент на христианство и терпимость к представителям других вероисповеданий. Следует отметить, что до 1988 религиозное образование являлось единственным обязательным предметом в программе школьных дисциплин.

В государственных школах ученики должны ежедневно принимать участие в школьной молитве (Англиканство: современные религии в Великобритании (<http://engchurch.fromru.com/modern03.htm>, <http://www.uk.ru/culture/religion.html>). Родители при желании могут освободить своих детей от изучения религиозных предметов. Школы придерживаются мнения, что богослужения и уроки религии формируют в детях моральные ценности.

В Северной Ирландии также существует определённый минимум знаний о религиях, которые необходимо получить ученику. Активно поощряется интегрированное обучение – обучение детей католиков и протестантов вместе, но на практике протестанты ходят в протестантские школы, а католики – в католические.

1. Введение религиозного образования

Религиозное образование в светских школах урегулировано следующими актами: «Законом от 1944 г» и «Законом о реформе образования от 1988 г.», а также «Актом об образовании 1996г.» (Education Act 1996 // <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>) и «Актом о школьных стандартах 1998 года» (School Standards and Framework Act 1998 // <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/contents>), которые обязывают все школьные программы содержать религиозный компонент. Закон об образовании

гласит: *«Каждая введённая школьная программа должна отражать тот факт, что религиозные традиции в Великобритании в целом христианские, принимая при этом во внимание учения и практику иных основных религий, которые представлены в стране»* (П. 3 ст.375 ч.3 Закона об образовании 1996 (Education Act 1996: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/375>). Отказ от религиозного компонента, так же, как и отказ от молитвы, возможен только по согласованию со школьными властями. Полный отказ не приветствуется, рекомендуется замена. Следует отметить, что помимо государственных действуют и религиозные школы, например исламские, которые имеют право получать государственное финансирование. Преподавание религии в этих школах регулируется особым образом (Education Act 1996: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/part/V/chapter/III>)

Ужасы мировых войн вызвали шок в британском обществе. Именно для поддержки моральных и нравственных ценностей, которые лежали в основе западной демократии, было решено ввести обязательный религиозный компонент в систему государственного образования. Закон от 1944 г. сделал обязательным для школ, получающих госсубсидии, реализацию официально установленных программ религиозного образования. Каждый местный комитет по образованию должен был создать Комиссию по программам, состоящую из четырёх подкомиссий. Две из них представляли интересы религиозных организаций (Англиканская церковь и «другие вероисповедания»).

Законопроект об образовании 1944 года, относящийся к Англии и Уэльсу, известен как Закон Батлера (от имени автора Раба Батлера – Rab Butler) стал первым актом общенационального значения, который, хотя и был в основном, посвящён школьному образованию, в значительной мере упорядочил систему образования в целом и определил органы её управления. Законопроект об образовании 1944 года, который должен был ввести обязательный религиозный компонент в школах, проходя определённую процедуру в обеих палатах Парламента, вызвал дискуссию о роли христианской религии и основой самой демократии: «Для большей части общества Вторая мировая

война воспринималась как столкновение двух идеологий. Для многих это даже была война между нацизмом и христианством, хотя большинство воспринимало её как войну между тоталитаризмом и демократией. Это стало причиной, по которой общество вынужденно было задаться вопросами, что было основанием той демократической идеи, ради которой такое большое количество британских граждан вынуждены были бороться и зачастую отдавать свои жизни. И именно христианская этическая мысль воспринималась как основа социальной стабильности демократических режимов, и было жизненно важно, чтобы подрастающее поколение смогло больше узнать об основах христианской веры, и чтобы у них, как будущих граждан Британии был необходимый моральный стрезень, который смог бы поддержать демократический образ жизни...» (Rosalind Strachan цит. по Ниблетту (Niblett, 1966, с.20)).

Чтобы понять, что побуждает правительство Великобритании ввести обязательное религиозное обучение, необходимо обратиться к политической обстановке того времени. Вторая половина 1930 гг. в Европе – это время возрастающего влияния тоталитарных политических систем и идеологий, таких как нацизм, фашизм и коммунизм. Особенно остро британские власти были взволнованы опытом немецкого фашизма в период Мюнхенского соглашения 1938 г.: «Германия была возрождена новым идеалом: Арийская псевдорелигия вызвала революционное изменение в поведении немцев, что, бесспорно, оказало «несравненно сильное влияние на образ жизни немецкого народа и личность обычного немца». Потребовалась серьёзное противопоставление этим идеям. Что могло стать тем противоиdealом, который мог бы мобилизовать силы и укрепить патриотический дух британского народа? Ведь в начале своего возрождения у немцев была только вера: а где же была вера в границах британского образа жизни, который теперь находился под угрозой» (Loukes, цит. по Дж.Уайт (J.White, 2011)).

Названная причина не являлась единственной в реформе 1944 года. Другой не маловажный фактор, который, вероятно, повлиял на Раба Батлера и его коллег по проекту, был высокий уровень поддержки религиозного образования среди учителей

во время второй мировой войны в государственных школах. В начале 1944 года проведенные опросы показывали, что 90% учителей выступили за введение обязательного межконфессионального религиозного образования в школах (Niblett, 1966).

В 1938 году комитет под председательством Уилла Спенса (Will Spens), бывшего вице-канцлера Кембриджского университета, опубликовал доклад (Spens Report 1938), который рекомендовал расширить обязательное религиозное преподавание (Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools: <http://www.educationengland.org.uk/documents/spens/spens01.html>). Тема была продолжена архиепископом Кентерберийским Уильямом Темплом (William Temple), который использует своё влияние в Британском парламенте и в околопарламентских кругах для привлечения различных церквей страны к поддержке Акта об образовании 1944 года (Education Act 1944).

Закон Батлера, иначе Закон об образовании, относящийся к Англии и Уэльсу был принят в 1944 год, тем не менее в связи со Второй мировой войной оказался отсрочен до апреля 1947 г. (School Attendance FAQ DfES.gov.uk <http://www.dcsf.gov.uk/schoolattendance/faq/#faq18>, Politics.co.uk: School Leaving Age Brief <http://www.politics.co.uk/reference/education-leaving-age> \Catholic History Laws Catholic-History.co.uk <http://www.catholic-history.org.uk/nwchs/plumb/laws.html>)

Согласно закону религиозное обучение (Religious Instruction), становилось обязательным во всех типах муниципальных и контролируемых государством школах. Важно отметить, что сохранялся запрет на узкоконфессиональный характер религиозного образования, во всех государственных школах (закон Форстера о начальном образовании 1870 г, Elementary Education Act). Таким образом, религиозное обучение (RI) становилось единственным обязательным предметом: так как государственный контроль над учебным планом начальной школы был отменен в 1926, а вскоре последовала отмена контроля над учебным планом средней школы в 1945. До 1944 года не было разработано единого стандарта религиозного

обучения в государственных и муниципальных школах в отличие, например, от целого ряда других стран, где преподавание религии было широко распространено.

2. Изменение вектора религиозного образования

В послевоенный период, с исчезновением нацистской угрозы и снижением национально патриотического характера, все меньше чувствовалась потребность в религиозном образовании, как в гражданском факторе. В течение последующих десятилетий формирование парадигмы религиозного образования поменяло сторону своего развития. Идея, что религиозное образование должно поощрять приверженность в первую очередь христианскому вероучению, была заменена на безконфессиональный подход, подчёркивая межконфессиональное понимание религии. Его исключительно христианский акцент, был заменён перспективой преподавания «мировой религии» – происходила постепенная замена христианского конфессионального воспитания на межкультурное и межрелигиозное, что отражало мультирелигиозность британского общества.

С этого момента центральная идея религиозного образования и воспитания состояла в том, чтобы поощрять учеников понимать и уважать верования и обряды различных слоёв общества. Необходимо учесть, что в послевоенные годы британское общество значительно изменилось. Изменился социальный опыт и взаимоотношение полов, образовались новые социальные стили жизни; межличностная сплочённость и солидность, характерная английскому обществу в прошлом, вытеснялась конкурентным образом поведения. Кроме этого, в Соединённом Королевстве и во всем Европейском Союзе значительно увеличилась доля представителей нехристианских религий, в первую очередь ислама. Происходящие в середине XX века изменения привели к поиску новых форм как религиозной жизни, так и религиозно-воспитательной работы.

Принятой в 1988 году реформой Закона об образовании (Education Reform Act 1988: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>) со стороны государства наряду с христианством в просветительских учреждениях введено преподавание и других религий, имеющих в стране своих

последователей. Наряду с изучением христианства используется феноменальный метод по изучению иудаизма, ислама и буддизма. По этому методу, при изучении религии не должен затрагиваться вопрос о том, какая из религий правильная, а какая – нет. Имеется ввиду, что этот метод образования направлен на удовлетворение потребностей общества, где исповедуются различные религии и конфессии. Согласно реформе Закона об образовании 1988 года в средних и начальных школах Англии и Уэльса должен преподаваться и ислам. Впервые преподавание ислама стало осуществляться в 1975 году мэрией города Бирмингема и с этого времени стало официальной частью национальной программы просвещения. Идея закона подчёркивала, что религиозное образование в первую очередь должно решать вопрос, праведно или нет религиозное течение или неконфессиональная религия; программа религиозного образования и учебники не должны создавать неверие у людей к той религии, к которой они принадлежат.

Закон о реформе образования от 1988 г. продублировал многие положения Закона от 1944 г., а также были введены изменения, которые усилили место религиозного образования в программах. Одним из существенных изменений стало использование термина «религиозное образование» (religious education) вместо «религиозного обучения» (religious instruction). Впервые представителям других религий, помимо христианства, было разрешено принять участие в Комиссии по программам, в составе «не англиканской комиссии». Кроме того, учреждались постоянные консультативные Советы по религиозному образованию (Standing Advisory Councils Religious Education, SACRE) (в 1944 г. они были факультативными), они наделялись функцией контроля исполнения программ (Jackson R, 2005), включали в себя религиозные группы, ассоциации учителей и местные образовательные власти. По закону данный совет должен составлять ежегодный доклад, показывающий, как совместно с властями поддерживается эффективное религиозное образование и богослужение в местных школах. Советы также

могут предписать местным властям пересмотреть их программы, утверждённые для религиозного образования.

Согласно Закону от 1988 г., любая новая официальная образовательная программа должна «отражать тот факт, что христианство является главной религиозной традицией Великобритании, уделяя при этом внимание вероучению и практике других основных религий, распространённых в Великобритании» (п.8.3: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/section/83>), а также, что обязательная общая молитва в школах «должна полностью или в своих основных чертах носить христианский характер» (п. 7.1: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/section>) Ничего не говорилось по поводу христианского воспитания, и закон особенно запрещал прозелитизм. Новые утверждённые образовательные программы в обязательном порядке должны одновременно уделять особое внимание изучению знаний о христианстве и касаться других основных мировых и национальных религий, представленных в Великобритании (Jackson R., 2005, с. 104–106.)

Директора школ могут подать заявление по поводу отмены христианского богослужения для некоторых или всех учеников школы. Заявления подаются местным Постоянным консультационным советам по религиозному образованию. По запросу родителей религиозное обучение и богослужение может предоставляться в соответствии с определённой верой или религией, но основное богослужение не отменяется.

Законы от 1988, 1993 и 1996 гг. были направлены на стандартизацию всего процесса образования (от содержания учебных программ и планов до аттестации) и его централизацию посредством усиления государственного контроля. В области религиозного образования это сказалось, прежде всего, в передаче значительной части полномочий от местных властей (местных школьных комитетов, преобразованных к тому времени в «Местные органы образования» – Local Education Authority) департаменту образования. В 1994 году Оценочной комиссией учебных программ (Qualifications, Curriculum and Assessment Authority) были опубликованы две рекомендательные справочные программы, включавшие

элементы, касавшиеся шести религий в Великобритании (христианство, иудаизм, ислам, индуизм, буддизм и сикхизм), подготовленные во взаимодействии с представителями этих религиозных общин.

В Законе Об образовании 1996 г., измененный законом О школьных стандартах 1998г. (Education Act 1996: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>), повторялись принципы, содержащиеся в предыдущих законах: всем содержащимся государством школам, кроме детских садов и детских классов в начальных школах, предписывается предоставлять религиозное образование и ежедневное богослужение. Родители имеют право не допускать своих детей на эти мероприятия.

Все местные образовательные власти должны принять местно одобренную программу для религиозного образования, которая удовлетворяла бы предписаниям закона Об образовании 1996 г. Особо было отмечено, что несветские сектантские школы, согласно Закону об образовании 1996 г. освобождены от принятия такой программы. Власть квалификаций и образовательной программы (Qualifications Authority and Educational Programm) совместно с представителями различных религиозных обществ Англии и Уэльса разработали две модели программ для преподавания религиозного образования. Обычно эти программы не установлены законом, но могут быть приняты по указанию местных властей для развития местной программы образования. Местные образовательные власти должны пересматривать эти программы каждые 5 лет.

В 2000 г. также были опубликованы не установленные законом планы для религиозного образования в начальных и средних школах, в которых прописаны цели, отражающие “важность религиозного образования”: (1) Религиозное образование развивает знание учеников и понимание христианского вероучения и других религий, представленных в Великобритании; (2) Исследуя проблемы религиозных вероучений, учащиеся учатся понимать и уважать различные религии, верования, ценности и традиции (включая этические позиции жизни), и их влияние на людей, общество, сообщества и

культуры; (3) Уроки религиозного образования способствуют обсуждению вопросов, связанных со смыслом и целями жизни; (4) Ученики узнают о религиозном и этическом учении, что позволит им в будущем сформировать обоснованные суждения по религиозным, моральным и социальным вопросам; (5) Ученики развивают своё самосознание и принадлежность, что готовит их к жизни граждан в плюралистическом обществе; (6) С помощью отличительного нравоучительного языка, религиозное образование развивает навыки учеников задавать вопросы и искать ответы; (7) Религиозное образование поощряет учеников размышлять, анализировать и оценивать свои верования, ценности и исполнение обрядов; (8) Религиозное образование не стремится ни обратить учеников в конкретные религиозные верования, ни поставить под угрозу целостность их собственных верований, превознося одну религию над другой. (9) Религиозное образование не то же самое, что совместное богослужение, у которого есть своё собственное место в школьной жизни (QCA, 2000). Эти планы созданы для предоставления поддержки и материалов учителям, для демонстрирования способов, как религиозное образование может быть представлено в классах.

В 2004 году министр образования Великобритании Чарльз Кларк (Charles Clark) объявил о выпуске новых методических рекомендаций по изучению и преподаванию религии в школах и колледжах, предполагавших изучения христианства на всех уровнях среднего образования, а также возможность изучения учащимися по их добровольному выбору других вероучений (ислама, иудаизма, буддизма, индуизма и сикхизма). При этом также не исключается возможность изучения зороастризма, джайнизма и веры бахаи. В рекомендациях отмечалось, что наряду с изучением религии, прежде всего, христианства, необходимо создавать условия для изучения секулярной философии, а также самых различных идей, вне зависимости от того, в рамках какой религиозной культуры эти идеи выжили. Следует отметить, что данный документ являлся, прежде всего, рекомендательным, а не обязывающим, и призван служить подспорьем в формировании учебных планов конкретных школ.

Концепция модернизации британского образования на период до 2010 года рассматривает школу в качестве важнейшего фактора гуманизации общественно-экономических отношений, формирования у молодого поколения новых жизненных установок личности, которые способствовали бы расширению межкультурного взаимодействия. Поиск новых путей решения учебно-воспитательных задач, связанных с обеспечением мировоззренческого самоопределения личности, формированием ценностной системы, выработкой активной жизненной позиции, адаптацией личности к жизни в открытом обществе, раскрытием перед школьниками духовности и культуры в их многомерности и многообразии, необходимо включает в себя рассмотрение вопроса о взаимоотношениях школьного образования и религии.

3. Моральные ценности в религиозном образовании сегодня

На фоне развития религиозной педагогики в других странах Европы религиозное образование в Соединённом Королевстве остаётся на достаточно высоком уровне. Но если сравнивать уровень научного и общественного интереса, уровень её институционального влияния, её взаимодействия с богословием и общей педагогикой, то её современное теоретическое состояние можно было бы охарактеризовать как состояние застоя. Если это состояние сопоставить с состоянием развития общества, с актуальными социальными проблемами и характерным для современной секулярной Европы отношением к религии, то последует вывод об определённом несоответствии провозглашаемых религиозно-образовательных идей и окружающей действительности, что, в свою очередь, позволяет говорить и о кризисе. Научно-образовательный кризис проявляется в первую очередь в стагнации, в регрессе её теоретического развития. Если в середине 20 века наблюдался всплеск идей и новых теоретических и практических подходов, то сегодня преподавание религии сведено к узко конфессиональному компоненту, недостаточно внимания уделяется методике религиозного воспитания и поиску адекватных времени дидактических подходов. Особое внимание уделяется экуменическим темам (в первую очередь взаимоотношению между

протестантами и католиками), отношениям с иудаизмом и исламом, вопросам феминизма и межкультурных коммуникаций. В Северной Ирландии активно поощряется интегрированное обучение – обучение детей католиков и протестантов вместе, но на практике протестанты ходят в протестантские школы, а католики – в католические. Процесс воспитания и обучения рассматривается в контексте таких понятий, как вера, духовность, этика и культура. Основными местами религиозно-педагогической деятельности определяются семья, школа, община.

В стране, традиционно разделённой на протестантов и католиков, появились группы населения, принадлежащие исламу, иудаизму, буддизму, а также индуизму и сикхизму. За последние десять лет население Англии и Уэльса выросло на семь процентов (до 56,1 миллиона человек), и главным образом за счёт притока мигрантов. Примерно каждый восьмой житель королевства – иностранного происхождения. Самые большие диаспоры – индийская (почти 700 тысяч человек) и пакистанская (более 480 тысяч).

Директора пустующих католических и англиканских школ закрывают глаза на то, что новые ученики исповедуют другую религию – лишь бы их учебные заведения не закрыли. Получается парадоксальная ситуация, например, в Бирмингеме, где этнические меньшинства, главным образом, пакистанского происхождения, в местной начальной католической школе Розария (Rosary Catholic Primary School) только 10 процентов учеников – христиане. Важно отметить, что школа все равно остается католической, ученики, как полагаются, молятся каждый день и ходят на школьные мессы. (Religious Ethos: http://www.rosary.hounslow.sch.uk/New_Rosary_Catholic_Primary_Website/Parish_Links.html)

Анализ педагогического состава одной из школ в Англии, проведённый университетом Уорвика в рамках проекта «Религия в Образовании: Вклад в Диалог или Фактор Конфликта на пути изменения обществ европейских стран?», показал, что из 10 учителей, преподающих религию, только пятеро причисляли себя к христианам, четверо не причисляли себя ни к одной религии, и один учитель был мусульманского вероисповедания.

В 2007 году в данной школе обучалось 1063 учащихся, из которых 76.5% были мусульманского вероисповедания, из них 71.4% – пакистанцы; у 738 учащихся английский был не родным языком (Miller J. and McKenna U.; 2011).

Ряд религиозно-педагогических институтов разрабатывает программы для преподавания исламского религиоведения. Разрабатывается программа по истории Ислама, чтобы просветить немусульман о вкладе мусульман в науку и философию.

Доклад, который называется «Преподавание истории, вызывающей эмоции и противоречия» (Teaching Emotive and Controversial History) отметил также, что многие учителя не испытывают удовлетворения от обсуждения крестовых походов, так как уроки зачастую противоречат тому, чему учат в местных мечетях. Попытке противостоять «исламофобии», в британских школах, от учителей требуют теперь рассказывать о «существенном вкладе мусульман в алгебру и про цифру ноль», на уроках математики и науки, хотя идея ноля возникла в Индии. Исламские лидеры требуют, чтобы исламские проповедники были посланы в каждую школу Шотландии, чтобы преподавать детям ислам, очевидно, в попытке противостоять негативным позициям в отношении мусульман. В Лондоне, 85 из 90 школ реализуют политику «без свинины», что отражает общенациональную тенденцию к запрещению свинины в школьных обедах, опять же – дабы не обидеть мусульманских учеников (http://www.familysecuritymatters.org/publications/detail/dropping-the-holocaust-from-history-lessons-what-some-schools-are-doing-so-that-they-avoid-offending-muslim-students?f=must_reads)

Опыт Великобритании и стран Европейского Союза показывает, что преподавание основ религии в школе является лишь одной и вовсе не доминирующей частью религиозного образования.

Список литературы

1. Education Act 1944. Режим доступа: URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/contents>
2. Education Act 1996. Режим доступа: URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>

3. Education Reform Act 1988. Режим доступа: URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>
4. Hand, M. (2003) Is compulsory religious education justified? in: J. White (Ed.) Rethinking the School Curriculum London, Routledge/Falmer).
5. Jackson R. L'évolution vers un enseignement religieux multiconfessionnel en Grande-Bretagne // Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe / Sous la direction de Jean-Paul Willaime avec la collaboration de Séverine Mathieu. – Paris: Belin, 2005
6. Miller, Joyce, and McKenna, Ursula. (2011) Religion and religious education : comparing and contrasting pupils' and teachers' views in an English school British Journal of Religious Education, Vol.33 (No.2). pp. 173-187. ISSN 0141-6200
7. Niblett, R. (1966) The religious education clauses of the 1944 Act, in: A.G.
8. School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) (1994) Model Syllabuses 1, 2 (London, SCAA).
9. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2000) Religious Education: Non-statutory Guidance on RE (London, QCA).
10. White, J. (2004) Should religious education be a compulsory school subject? British Journal of Religious Education, 26 (2). pp. 151-164. ISSN 0141-6200
11. Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе. – СПб.: Апостольский город, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Дубровина И.В.

*академик РАО, доктор психологических наук, профессор
зав. лабораторией научных основ детской практической
психологии Психологического института РАО
г. Москва, Россия*

В настоящее время одной из важнейших задач системы образования становится задача воспитания, «содержание, формы и

методы которого должны быть в равной мере нацелены на развитие социально зрелой личности, способной к адекватному участию в жизни общества и составляющих его социальных групп» [1, с.7].

Известно, что становление человека как человека начинается с первых минут жизни ребёнка и идёт вместе с его психическим, физическим и личностным развитием на протяжении дошкольного и школьного детства, отрочества, юности. Взросление растущего человека, его постепенная социализация и индивидуализация осуществляются в социальных институтах, таких, как семья, детский сад, школа, вуз, общество в целом, которые создают определённую культурно-социальную среду его обитания.

Л.С. Выготский задавал вопрос: «Каким же образом из хаоса некоординированных движений новорождённого ребёнка возникает стройное и разумное поведение человека?» И отвечал: «Оно возникает под планомерным, систематическим, самодержавным воздействием среды, в которую попадает ребёнок» [3, с. 242]. Между ребёнком и средой возникает своеобразное и единственное отношение, которое Л.С.Выготский назвал социальной ситуацией развития растущего человека, её основу составляет переживание ребёнком среды своего обитания и себя в этой среде.

В социальной среде происходит социализация растущего человека, то есть процесс усвоения им опыта той общественной жизни, тех общественных отношений и культуры, в которую он попал при рождении и в которой растёт и взрослеет. Человек с рождения усваивает социальный опыт, систему социальных связей и отношений – норм, ценностей, традиций, культуры данного общества и ближайшего социального окружения. Изучение психологического аспекта социокультурной реальности современного общества как той среды, в которой взрослеет ребёнок, выявляет многочисленные факты её негативного влияния на становление личности растущего человека, на нравственное развитие молодого поколения страны.

Общественное сознание стало терять главное – понимание ценности человека, его жизни; люди стали эмоционально более глухими, циничными, часто не понимают и не хотят понимать

чужого горя; происходит девальвация нравственных идеалов, обесценивание нравственных устоев, падение культуры языка, развиваются этнические предубеждения, утрачивается уважение к труду, закону, формируется отношение к преступлению как явлению обыденному; в средствах массовой информации демонстрируется неуважение к человеку, к его сокровенному внутреннему миру, жестокость, пошлость и т.п. Утрачена очень важная вещь – ощущение таких категорий, как добро и зло, стыд и бесстыдство. В системе ценностных предпочтений, которые характеризуют нравственную атмосферу общества, на первый план выдвигаются такие ценности, как деньги, вещи, власть...

Психологическая неграмотность, низкая психологическая культура современного общества, отсутствие культуры отношений в том жизненном пространстве, в котором живут многие дети, создают условия, при которых ребёнок нередко с момента рождения попадает в «зону риска» – риска не стать человеком.

Школа как один из важнейших социальных институтов несёт определённую ответственность за сложившуюся в стране социокультурную действительность, за психологическую безграмотность и низкую психологическую культуру общества, в частности. Ведь школу посещают все дети, и именно школа «выпускает» молодых людей, получивших общее среднее образование, в самостоятельную жизнь. В вузы, в армию, на работу в различные учреждения, в загсы приходят выпускники школы – молодые люди с уже сформировавшимся мировоззрением, сложившимися ценностными ориентациями, уровнем общей и психологической культуры, представлениями о смысле жизни и пр. Справедливы суждения о том, что «...школа – это последний оплот культуры, и все будет зависеть от того, как пойдут достаточно сложные процессы в этой структуре» [7, с. 308].

К сожалению, во всех современных реформах образования школа предстаёт как отражение смысловой неясности общества в определении того, каким оно хочет видеть молодое поколение страны. Многие инновации, реформации, стандартизации, модернизации в образовании происходят, скорее, в интересах экономических, политических, чем в интересах ребёнка как растущего человека, развивающейся личности, гражданина.

Система общего среднего образования могла бы сделать значительно больше для культурного развития общества и ослабить тем самым негативное влияние социума на подрастающее поколение, если бы более последовательно утверждала культурные, гуманистические ориентиры человеческого существования.

Так, например, к неиспользованным ещё ресурсам, которые могут стать источником дальнейшего развития современного образования, относится культурно-нравственный потенциал научной и практической психологии, которые сейчас весьма представлены в системе образования. Психолог в школе может применять разные способы реализации своих профессиональных знаний и умений. Одной из актуальных и весьма востребованных сфер деятельности педагога-психолога является, например, преподавание психологии, которое позволяет приобщить школьников к психологической грамотности и психологической культуре личности.

Школьные годы являются наиболее благоприятным периодом для приобщения человека к культуре и формирования его мировоззрения в контексте этой культуры. А потому школьное образование по своей сути призвано помогать растущему человеку войти в мир культуры, которая собственно и делает человека человеком. Любая образовательная программа в школе включает в себя много разных учебных предметов, каждый из которых представляет собой область определённой науки и даёт возможность ученику соприкоснуться с этой наукой как частью общей культуры. Содержание любого учебного предмета вводит ребёнка на доступном для его понимания уровне в пространство своих культурных смыслов, значений, расширяет тем самым мировоззренческий горизонт ребёнка, создаёт условия для его развития, предоставляет ему возможность самостоятельного и осознанного выбора своего места в жизни.

К сожалению, в этом поликультурном образовательном пространстве психология как наука о человеке не представлена. Это значит, что человек как ценность не входит в состав базовых ценностей культуры, которые формируются в школьном возрасте. Вообще это парадокс, когда самое сложное явление в

природе и социуме – человек, его развитие как личности и индивидуальности в школе не изучается.

В современном образовании все более углубляется противоречие между знаниями растущего человека о закономерностях развития природы и общества и отсутствием систематических знаний о закономерностях психического и личностного развития самого человека, вступающего во взаимодействие с окружающим миром. Это противоречие усиливается и тем, что в школьных программах сокращается объем предметов гуманитарного цикла, в том числе по литературе, где человек предстаёт в богатстве и сложности своих мыслей, чувств, переживаний, сомнений, которая помогает растущему человеку осознать назначение и ценность человеческой жизни, приобщиться к психологической культуре человеческих чувств, отношений, деяний. И поэтому все более актуализируется задача воспитания психологической культуры личности, которое можно рассматривать как часть целостной системы воспитания в образовательном учреждении, где «каждый участок воспитательной работы выполняет свою, строго определённую функцию в деле формирования личности ребёнка, не дублируя при этом другие участки, а целесообразно взаимодействуя с ними» [2, с.4].

Одним из таких участков воспитательной работы в школе можно считать преподавание психологии как учебного предмета. Психология обладает особым содержанием и особыми возможностями воздействия на школьников, поскольку целью её изучения является «формирование ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и ориентаций, введение в мир большой духовной культуры, формирующей уважение Человека, уважение важнейших человеческих качеств» [10, с. 12]. Ведь на уроках психологии внимание школьников обращается на такие психические явления и психологические особенности личности, которые не являются предметом специального рассмотрения и обсуждения на других уроках: сознание и самосознание; личность и её направленность (цели, идеалы, желания, потребности, ценностные ориентации и установки и др.); отношение к людям и понятие человеческого

достоинства; богатство эмоциональной сферы человека (нравственные чувства, переживания, настроения, эмоциональные состояния и пр.); способности; и др. Иными словами, уроки психологии обладают потенциальной возможностью воспитания психологической культуры школьников.

Психологическое образование, как и любое другое, аккумулирует два педагогических процесса – обучение и воспитание. Обучение больше отвечает за психологическую грамотность, воспитание – за психологическую культуру личности. Только вместе они способствуют развитию человека как человека.

Психологические знания необходимы для приобщения человека к миру культурных ценностей. Важным содержательным аспектом психологической грамотности, отмечает Е.А. Климов [6], является собственно научная – пусть элементарная, но истинная – осведомлённость о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека (язык, знания, уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развитие, чувства, эмоции, отношения, творчество, способы и формы общения людей, смыслы жизни и т.п.). Развитие этих психологических феноменов составляет базу для освоения необходимых социальных и культурных ценностей. Без этой базы никакая культура – культура искусств, литературы, науки, религии, культура общения, отношений и поведения и пр. не может стать собственным достоянием человека, что ведёт к ущербности развития его личности.

Поэтому одна из задач школьного образования должна, очевидно, состоять в том, чтобы обеспечить каждому учащемуся доступ к психологическим знаниям и основанным на них средствам индивидуального развития, которые бы составили базу для освоения необходимых ему культурных ценностей. Активное владение психологическими знаниями позволяет лучше понимать себя, способствует развитию умения решать проблемы собственной жизни, профессионального и гражданского самоопределения, помогает налаживать позитивные отношения и взаимодействия с другими людьми и с миром в целом.

Учащиеся разного возраста в той или иной степени, на том или ином уровне пытаются как-то разобраться в самих себе. Но

их интерес к самопознанию превышает их возможности. Школьник, достигнув определённого возраста, познает себя в физическом отношении. Признаки физиологической зрелости во многом самоочевидны. А понимание себя как личности – процесс более сложный. Он предполагает осознанное взаимодействие со своим внутренним миром, определённое отношение к самому себе, к смыслу своего существования. Поэтому выводы о самом себе нередко бывают ошибочными, так как знаниями о самом себе как человеке школьник не располагает. Неумение понять личностные проблемы, отсутствие представлений об адекватных способах познания себя и других, о возможных культурных способах разрешения конфликтов, неопределённость в оценках и самооценках, намерениях, поступках нарушают позитивное отношение школьников к себе и другим, деформируют образ жизни в целом, толкают к социально неодобряемым формам поведения. Все это препятствует становлению позитивного взаимодействия равноценных и взаимообусловленных процессов развития личности – социализации и индивидуализации, что негативно сказывается на формировании важнейшего личностного образования – психологической готовности к самоопределению, которая связана с процессом постижения самого себя, с развитием личностной рефлексии, с осознанием своих интересов, склонностей, способностей, призвания. Не случайно, Б.Г.Ананьев отмечал, что расплывчатые или грубо схематические представления о будущем самого человека, его таланте и характере – слабейший пункт всех прогностических построений. Сейчас педагоги лихо выстраивают индивидуальный образовательный маршрут для ученика, который мало что о себе знает, а поэтому за качество прохождения этого маршрута и не отвечает. Немало личных трагедий возникает из-за неумения молодого человека понять, определить направление собственного дарования.

Кроме того, нельзя забывать, что «степень социальной зрелости растущего человека – это результат его социализации-индивидуализации как составных содержательных моментов в онтогенезе» [10, с.82]. Социализация – это усвоение правил поведения, норм отношений, способов действий, ценностей

культуры, существующих в обществе. Но усвоение социального опыта имеет субъективный, личностный характер. Социальные нормы входят в индивидуальное пространство личности и там или укрепляются, или преобразуются в соответствии с собственными устремлениями, предпочтениями, представлениями, личностными смыслами и осознанными возможностями самого человека. Иными словами, процесс социализации обязательно взаимодействует с процессом индивидуализации. Индивидуализация – это выработка своего личного отношения к усвоенным нормам, правилам, культуре, субкультуре и пр. Процесс индивидуализации обусловлен осознанием своих чувств, предпочтений, ценностей на основе осознанного отношения к самому себе, к смыслу своего существования.

Вопрос о преподавании психологии в школе не нов. На протяжении, по крайней мере, последних полутора-двух веков в его обсуждении принимали и принимают участие крупнейшие отечественные педагоги и психологи (П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А.П. Нечаев, А.В. Петровский, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов и др.). Учёные справедливо утверждают, что психология необходима как предмет общего среднего образования, так как она участвует в формировании целостного мировоззрения ребёнка: раздвигает границы познаваемого им мира, раскрывает содержание внутреннего мира человека, позволяет лучше понимать себя, учит позитивному взаимодействию не только с окружающей действительностью, но и с людьми, и с самим собой. Б.М. Теплов, по учебнику которого в 40-50 гг. прошлого века школьники изучали психологию, писал, что психология даёт возможность понимать самого себя, а это очень важно для самовоспитания, для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно принести больше всего пользы обществу и получить наибольшее удовлетворение.

Психологическая грамотность необходима не только для развития личности, но и для более успешной учебной деятельности школьников. То или иное универсальное учебное действие может быть полноценно освоено лишь при условии его осознания, понимания сущности психологических механизмов,

лежащих в основе его формирования, что представляется возможным благодаря постижению учащимися научных знаний в области психологии.

Психологическая грамотность представляется необходимой и естественной для нормального развития растущего человека. Но это лишь первый, минимальный уровень психологического образования, который закладывает основу для формирования психологической культуры личности.

Психологическая культура личности – очень ёмкое и многоаспектное понятие, сутью которого является понимание и уважение уникальности, сложности и ценности человека, его жизни, его внутреннего мира.

Психологическая культура личности проявляется во всех областях человеческих отношений: товарищеских, семейных, общественных, служебных и пр. Она не только проявляется во взаимодействии людей, но и обуславливает толерантный характер этого взаимодействия в основе которого – стремление к взаимному пониманию, способность быть терпимым, снисходительным к не похожим на нас другим людям, особенностям их поведения и образу жизни. Психологическая культура личности предполагает тонкость и богатство эмоциональной сферы человека, что позволяет ему воспринимать и понимать чувства и переживания других людей, откликаться на них, сострадать им, испытывать чувства любви, совести, стыда, благодарности и пр. Л.С. Выготский подчёркивал, что «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля». Он утверждал, что « эмоция не менее важный агент, чем мысль» [3, с. 237].

В различного рода переживаниях отражается суть человека, его отношение к людям, к значимым явлениям общественной жизни, к тем культурным и социальным ценностям, которые существуют в обществе. Воспитание чувств, наверное, самая сложная, а потому и трудно решаемая психолого-педагогическая проблема. По словам И.А. Ильина [5], люди постепенно приходят к таким переживаниям, как сочувствие, совесть, достоинство, честь, право, Родина.

Можно предположить, что дефиниция психологической культуры личности – это совесть, т.е. чувство ответственности перед людьми, обществом и собой за свои поступки. Ю.М. Лотман задавал вопрос: «Чему же учатся люди?» И отвечал: «Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести». Он подчёркивал, что «как совесть без развитого интеллекта слепа, но не опасна, так опасен интеллект без совести» [8, с.167]. И отмечал, что совесть – это то, что диктует, как поступить, когда есть выбор. А выбор есть всегда.

Любое насилие – над человеком, законом, обществом, культурой – реализуют люди без совести. Бытие по совести позволяет человеку поддерживать на должном уровне уважение к самому себе и другим людям. В.А. Пономаренко тонко заметил, что «мотивом к нравственной организации профессиональной деятельности выступают не столько профессиональный долг, юридическая ответственность, страх наказания и потеря работы, сколько духовная субстанция в виде доверия, которое люди оказали тебе, то есть совесть» [9, с.93]. Ориентация на общечеловеческие ценности создаёт опору в противостоянии жизненным трудностям, позволяет достойно переносить жизненные неприятности и страдания. Можно предположить, что чувство совести развивается на основе человеколюбия. Неслучайно Б.Л.Пастернак писал, что нарушитель любви к ближнему первым из людей предаёт самого себя.

Ослабление гуманитарной составляющей общего среднего образования обедняет область духовной культуры выпускников школы и ставит перед высшим образованием сложную задачу её обогащения, с чем высшая школа не всегда справляется. Поэтому в современном обществе все больше становится так называемых образованных людей (получивших высшее и выше высшего образование) и все меньше порядочных и культурных. Происходит какой-то порочный круг воспроизводства общего и психологического бескультурья. Очевидно, это происходит потому, что во многих высших учебных заведениях, как и в средней общеобразовательной школе, распалась связь и взаимообусловленность образования и культуры: культура перестала определять смысл и ценность образования.

Психология должна стать в сознании выпускников средней школы необходимым компонентом научной картины мира. Поэтому нужна научная, систематическая психология, а не знакомство учащихся с отдельными психологическими вопросами на уроках литературы, истории, биологии, физиологии, на различного рода тренингах и развивающих занятиях с психологами.

Психологическое образование, приобщение школьников к основам психологической культуры можно считать одним из существенных условий воспитания социальной зрелости учащихся. Духовная, внутренняя (психологическая) культура выступает для последующих поколений ориентиром высочайшего уровня в развитии смыслов жизни и стратегий поведения в обществе. Воспитание молодого поколения в контексте культуры человеческого взаимодействия во все времена рассматривалось как условие выживания человечества. Современная школа должна стать более конкурентоспособной в плане культурного развития учащихся, становления их человеческого достоинства, гуманистического мировоззрения. Выпускникам необходимо понимание того, как разобраться в том, что происходит в обществе, как вести себя в этом обществе по-человечески, как противостоять негативным влияниям. Знания психологии нужны каждому растущему человеку, какую бы профессию он для себя впоследствии ни выбрал – врача, учителя, политика, психолога, продавца, полицейского, банкира, юриста и пр. Вне психологической культуры очень трудно воспитать молодое поколение в духе толерантности, сотрудничества, гуманизма. Приобщение людей к психологической культуре в школьном возрасте, быть может, приведёт наше общество к пониманию ценности человека самого по себе вне зависимости от национальности, должности, возраста, вероисповедования, к пониманию ценности самой человеческой жизни. Думается, что введение в современную общеобразовательную школу психологии в качестве учебного предмета (хотя бы 1 урока в неделю!) является важным направлением совершенствования системы образования, повышения уровня психологической культуры общества.

Ещё в начале прошлого века Г.И. Челпанов, основатель первого в стране московского психологического института, писал: «Жизнь скоро предъявит свои неумолимые требования. Психология начинает приобретать слишком важное научное значение, чтобы её отсутствие среди предметов гуманитарного образования не было замечено. Я уверен, этот пробел очень скоро будет заполнен» [11, с.382].

В настоящее время в стране много профессионально подготовленных психологов, которые могут успешно преподавать психологию в общеобразовательной школе. Разработаны учебные планы и программы по школьной психологии (4). Так, например, в Психологическом институте РАО создана оригинальная целостная программа курса «Психология» для средней общеобразовательной школы (3-11 классы), научно обоснована, дидактически проработана, обеспечена учебными материалами для учащихся и методическим материалами для учителя. Программа прошла более чем десятилетнюю успешную апробацию в школах Москвы, Омска, Астрахани и ряда других городов.

Проблема воспитания в школе как социальная проблема может быть решена лишь при реальной заинтересованности в ней и позитивном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса – управленцев всех уровней, разработчиков учебных стандартов и образовательных программ, педагогов, психологов, родителей. Такая заинтересованность предполагает понимание того, что любое образование эффективно лишь в той мере, в какой ему удастся сохранить в растущем человеке человека, пробудить интерес к знанию, самопознанию и самоопределению, воспитать социальную ответственность, уважительное отношение к людям, способность вступать с ними в позитивные межличностные взаимодействия и др. Это требует создания психолого-педагогических и социальных условий, определённой среды, адекватной субъективной природе развивающегося человека. Весьма актуально звучит сформулированное Л.С. Выготским общее положение о воспитании: «Воспитывать значит организовывать жизнь, в правильной жизни правильно растут дети» [3, с. 267].

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальное самоопределение старшеклассников. – Курск, 2009.
2. Божович Л.И., Т.Е. Конникова. Возрастной подход в работе пионерской организации. – М., 1969.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
4. Дубровина И.В. Возрастной подход к воспитанию психологической культуры школьников / Мир психологии, №2, 2012.
5. Ильин И.А. Возвращение. – Минск, 2008.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 1998.
7. Скатов Н. О культуре. – СПб., 2010.
8. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб., 2003.
9. Пономаренко В.А. Профессия – психолог труда. – М., 2007.
10. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире. – Москва; – Воронеж, 2012.
11. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. – М.; – Воронеж, 1999.

ИНКУЛЬТУРАЦИЯ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ

Киселёва О.О.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры
философии и социально-гуманитарных наук СПб ГАВМ,
г. Санкт-Петербург, РФ*

Подготовка современного специалиста предполагает формирование различных компетенций, среди которых социальным уделено неоправданно мало внимания. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования дважды указывает на необходимость формирования такого рода компетенций. Они входят в перечень общекультурных компетенций и представлены требованием при разработке основной образовательной программы (ООП) определять в ней «возможности вуза в формировании общекультурных

компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления)» (ФГОС, п. 7.2). Кроме того, среди требований, предъявляемых к организации образовательного процесса, указываются такие, как обязанность вуза «формировать социокультурную среду, создавать условия, необходимые для всестороннего развития личности. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса» (ФГОС, п. 7.2.).

Вместе с тем, декларируя необходимость формирования навыков социального взаимодействия, стандарт не указывает на формы и технологии, перечень дисциплин, формирующих такого рода компетенции. Трактовка этих положений стандарта иногда неоправданно приводит требование формирования социокультурной среды к упрощению и отождествляет его с созданием различных досуговых, творческих и спортивных объединений (команды КВН, спортивные секции, клубы по интересам, художественные и музыкальные кружки и т.п.), культурно-развлекательных мероприятий. Простой перечень таких форм обедняет понятие «социокультурная среда», поскольку не содержит указания на целесообразность тех или иных форм.

Вместе с тем очевидны ожидания общества в отношении тех результатов высшего профессионального образования, которые нацелены на изменение личности, её прогресс, в том числе и со стороны функциональных социальных качеств, позволяющих, во-первых, успешно взаимодействовать в социуме, обеспечивать организацию и руководство коллективом, оказывать организующее влияние на людей при осуществлении профессиональных функций; во-вторых, совершенствовать собственные социальные навыки, качества самоориентации и самопознания.

Однако, в отличие от гуманитарных, ряд специальностей или направлений, особенно технического, естественно-научного профиля, по которым ведётся подготовка в высших учебных заведениях, не опирается на развитые социальных способностей, поскольку при отборе основное внимание уделяется

специальным способностям, соответствующим профилю конкретной специальности. Поэтому возникает необходимость выделить в качестве самостоятельного процесса, требующего целенаправленной педагогической организации в вузе, социальное воспитание.

Анализ понятия «социальное воспитание», его использование различными исследователями позволяет заключить, что на сегодняшний день оно имеет два отчётливо выраженных значения. В одном случае социальное воспитание рассматривается как процесс, обеспечивающий социализацию человека, где основным фактором воспитания, его движущей силой выступает социум, т.е. социальное воспитание – это воспитание социумом. Иное определение социального воспитания рассматривает его как вид воспитания, содержанием которого выступают социально важные качества, позволяющие человеку успешно существовать в обществе. С этой точки зрения социальное воспитание – это воспитание для социума. Для решения прикладных педагогических задач второе понимание социального воспитания имеет большее значение, поскольку предполагает возможность целенаправленного педагогического влияния на процесс социализации.

Выделяя в структуре процесса социального воспитания субъектную составляющую, А.В. Мудрик обращает внимание на то, что в практике воспитания воспитатели и воспитуемые проявляют консерватизм, «имеющий глубокие исторические, этноконфессиональные и социально-психологические корни» (А.В. Мудрик, 2008). Тем самым подтверждается мысль о том, что, будучи субъектами культуры, участники процесса социального воспитания опираются на потенциальные возможности культуры, выполняющие стабилизирующую функцию.

Процессы вхождения индивида в общество и культуру, в результате которого происходит формирование личности, становление её основных свойств и качеств в категориях культурной антропологии обозначаются понятиями «социализация» и «инкультурация». Оба понятия означают освоение людьми элементов их социокультурного окружения,

культурного пространства. Понятие «социализация» в большей степени связывается с освоением социальных норм, а «инкультурация» – культурных смыслов, в том числе и остающихся за границей социализации таких явлений, как религия, мифы (Э.А. Орлова, 1994). Культурное развитие характеризуется, по мнению Б.Г. Ананьева, особенностью возникающей в процессе развития личности связи природного и социального. Суть такого развития – в освоении человеком «общественного опыта, исторически сложившихся знаний и правил деятельности» (Б.Г. Ананьев, 1996; с. 123). Социальное воспитание тесно связано с процессом инкультурации – вхождения человека в культуру, присвоения личностью свойств определённой культуры, в том числе её социальной составляющей. В свою очередь, в социальном воспитании неизбежно реализуются потенциальные возможности культуры, в том числе и те, что обеспечивают возможность передачи и трансляции опыта, а также содержательные ценностно-ориентирующие смыслы, нормы и отношения. Такого рода элементы культуры объединяются в понятии «педагогический потенциал культуры». Педагогический потенциал культуры – это динамическая, условно реализуемая система культурных феноменов, объединяющая образцы, нормы и способы передачи опыта и личностного развития человека. Педагогический потенциал культуры существует в виде латентных ресурсов будущего, которые могут быть реализованы в настоящем (полностью или частично) при определённых условиях (О.О. Киселёва, 2002).

Модель педагогического потенциала культуры охватывает вертикальные и горизонтальные плоскости. Горизонталь представлена содержательными элементами, несущими личностнообразующий смысл (мифы, идеи, идеалы, ценности), вертикаль – инструментальными элементами-формами и способами аккумуляирования, адаптации и трансляции опыта.

В социальном воспитании реализуется та часть педагогического потенциала культуры, которая включает духовные продукты социализирующего характера, а также формы и способы социализирующего воздействия,

закреплённые в культуре в виде уклада, традиций, ритуалов. Социальное воспитание в вузе требует необходимости реализации педагогического потенциала культуры в её содержательном и инструментальном аспектах (О.О. Киселёва, О.М. Позднякова, 2008).

В качестве основных процессов, обеспечивающих социальное воспитание в воспитательных организациях, А.В. Мудрик выделяет процессы организации социального опыта, образования, оказания индивидуальной помощи (А.В. Мудрик 1999; 2002). Применительно к вузовской практике эта модель может выглядеть следующим образом.

Педагогический потенциал культуры, в процессе социального воспитания в вузе реализуется при организации социального опыта в виде традиций, ритуалов, уклада жизни вуза. Распространённые повсеместно традиционные формы вузовской жизни – «Первый звонок», «Посвящение в студенты», публичное поощрение учебных, спортивных, творческих достижений студентов, «День открытых дверей», «Встреча выпускников» дополняются особенными для каждого вуза элементами уклада, традициями и ритуалами. Как правило, такого рода формы используются во внеучебной деятельности.

Образование обеспечивает формирование представлений о социально-профессиональных ролях, этических профессиональных нормах, доминирующих профессиональных ценностях, особенностях взаимодействия профессионала и социума, специфике социального взаимодействия в профессиональной деятельности. Такого рода представления формируются как посредством включения в содержание предметов профессионального цикла ценностно-ориентирующих смыслов, так и в целом посредством организации содержания предметов, формирующих общекультурные компетенции. Особое значение приобретает информация об особенностях межкультурной коммуникации и взаимодействии. Такого рода смыслы формируют сознание, создавая субъектное отношение к культуре, когда студент, будущий специалист осознает свою ответственность за сохранение и прогресс культуры.

Вузовское образование актуализирует необходимость социального взросления, которое отличается ярко выраженной индивидуальной вариативностью, что требует обеспечения дифференцированного подхода к оказанию социально-педагогической помощи студентам в вузе. Наиболее часто встречающиеся ключевые ситуации – это адаптация первокурсников в вузе и помощь в сложных жизненных ситуациях (как объективного, так и субъективного характера). Несовпадение смысловых паттернов культуры студента и новой для него среды (школьной и вузовской, городской и сельской, этнической, конфессиональной) требует от педагогов (преподавателей, кураторов, руководителей студенческих научных, творческих, спортивных объединений) учёта особенностей культуры всех субъектов социального взаимодействия.

Условное выделение двух видов социализации – первичной и вторичной – позволяет определить содержание воспитательного воздействия в соотношении с возрастом. Первичная социализация охватывает период детства и её содержанием выступают общесоциальные умения и навыки, нормы и установки. Вторичная социализация сопровождает любой переход человека от существования в одной социальной группе к другой. Это может быть перемена места жительства, места учёбы, работы. Как правило, вторичная социализация приходится на период взрослости, а её особый вид – профессионализация – захватывает и период юности, который совпадает с периодом освоения профессии, в том числе и в системе высшего образования.

На этом этапе социальное воспитание в вузе решает несколько задач: компенсирует недостатки первичной социализации; выполняет адаптирующую функцию по отношению к студентам, сменившим род поселения (например посёлок на крупный город); обеспечивает профессионализацию, т.е. знакомит с правилами и нормами профессионального поведения, формирует навыки социального взаимодействия в рамках профессии, даёт представление о социальных ролях в рамках профессии; направляет инкультурацию, позволяя

осваивать культурный потенциал образовательной среды вуза. Компенсирующая, адаптивная, профессионализирующая и культуuroобразующая функции социального воспитания определяют его роль и значение в процессе профессионального образования.

Анализ результатов исследования профессиональных интересов и предпочтений студентов ветеринарного вуза показал, что подавляющее число будущих специалистов ориентировано на сферу «человек-природа», отдают предпочтение медицинским, сельскохозяйственным профессиям. Однако у студентов наблюдаются сложности коммуникативного плана, им трудно разъяснять информацию кому-либо, ориентируясь на понимание другого человека, сложно взаимодействовать с другими людьми, они не проявляют инициативы в организации других, отмечают отсутствие у себя лидерских качеств.

Вместе с тем, работа ветеринарного врача требует умения при оказании медицинской помощи животному взаимодействовать с его владельцами или людьми, ухаживающими за животным в процессе лечения. Для того, чтобы добиться точности выполнения указаний при выполнении лечебных процедур ветеринарный врач должен обладать умениями социальной перцепции, взаимодействия, влияния (в том числе и на людей, находящихся в стрессовом состоянии), речевыми навыками, позволяющими точно и ясно формулировать врачебные рекомендации, навыками убеждения. Кроме того, он должен соответствовать тем ролевым ожиданиям, которые формируются в общественном сознании по отношению к врачу, формированием доверия к нему; иметь представление о полномочиях и границах поведенческих реакций во взаимоотношениях с людьми в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Социальное воспитание в вузе выполняет особую роль, поскольку обеспечивает переход от первичной (общей) социализации к вторичной, охватывающей взрослую жизнь человека. Профессионализация, как составляющая этого этапа социализации требует освоения профессиональных ролей,

общесоциальных и профессиональных норм взаимодействия. Будучи тесно связанным с культурным развитием и инкультурацией социальное воспитание в вузе обеспечивается и посредством реализации педагогического потенциала культуры в образовательном процессе.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г.Ананьев. – М., 1996.- 160 с.
2. Киселёва, О.О. Профессионально-педагогический потенциал учителя /О.О. Киселёва. – Петропавловск-Камчатский, 2002. – 298 с.
3. Киселёва, О.О., Позднякова О.М. Педагогический потенциал культуры как фактор становления специалиста / О.О.Киселёва, Позднякова О.М. //Человек и образование. – № 4 (17) – 2008. – С 3-6.
4. Мудрик, А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А.В. Мудрик // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 3 (10). – С. 7-24.
5. Мудрик, А.В. Воспитание в контексте социализации / А.В.Мудрик // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 81.
6. Мудрик, А.В. Социализация как социально-педагогическое явление / А.В. Мудрик // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1999. – № 4. – С. 142.
7. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 111801 Ветеринария (квалификация (степень) «специалист»): Приказ Минобрнауки России 23 декабря 2010 г. N 2021 //Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m2021.html (дата обращения 29.06. 2013).
8. Орлова, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э.А. Орлова. – М, 1994. – 212 с.

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ РАЗВИТИЯ В ЭСТОНИИ

Kraav Inger

PhD, Institute of Education

Faculty of Social Sciences and Education

University of Tartu, Tartu, Estonia

Краав Ингер

PhD, Институт образования

Факультет социальных наук и образования

Тартуский университет, г.Тарту, Эстония

Социальную педагогику можно определить как предмет науки, обучения и специализации, хотя она находится где-то на границе педагогических и социальных дисциплин, объединяя их между собой по содержанию и по способам действия.

Как в других государствах прежнего Советского Союза, так и в Эстонии социальную педагогику признали научной и академической дисциплиной только после распада СССР в 90-х гг.

Нужно сказать, что внутри советской педагогической действительности некоторые области социальной педагогики развивались в теории и в практике, хотя в то время их с социальной педагогикой не объединяли.

В условиях бурного развития экономики Эстонии в 90-х годах усложнялось положение на рынке труда и происходило расслоение общества. В минувших десятилетиях привычными ставшие стратегии стали неприменимыми. Для нахождения новых стратегий нужна была инициатива, смелость и творческий подход к изменившимся обстоятельствам. Опыт социальной незащитности и неравенства возбуждал желание искать выход из затруднительного положения.

В обществе положили начало практической деятельности, чтобы помогать тем, которые сами не справлялись – безработным, бездомным, людям в убогом состоянии. Попробовали помогать и родителям, попавшие в затруднительное положение в воспитании своих детей – они были обязаны поддерживать и руководить своих детей в среде,

где властвовали новые, незнакомые нормы и ценности. Изменившиеся условия жизни принудили родителей искать новые методы и подходы в воспитании детей. Добровольцы открывали различные центры молодёжи и занимались с уличными ребятами. Эта деятельность была тесно связана с гражданской активностью. В деятельности третьего сектора выделились черты двух быстро развивающихся дисциплин – социальной педагогики и социальной работы,

Стремление предотвратить и смягчить социальную отверженность привело к развитию социальной педагогики.

В развитии социальной педагогики с одной стороны опирались на опыт других стран, с другой стороны на дисциплины, которые до сих пор заменяли сознательную социально-педагогическую деятельность. В Тартуском университете социальную педагогику как академическую дисциплину начали преподавать студентам в начале 1990-ых. Лектором был профессор из Финляндии Юха Хямалайнен, который сам до этого углублялся в сущность и историю социальной педагогики в Германии и играет значительную роль в развитии социальной педагогики в Финляндии. В развитии теории эстонской социальной педагогики чувствуется финское и немецкое влияние.

В связи с развитием учёбы социальной педагогики в Эстонии начались и первые научные исследования по этой тематике. Провели и сравнительные исследования Финляндии-Эстонии и Финляндии-Эстонии-России, заслуживающие больше всего внимания (Hämäläinen, Kraav, Bizaeva 2002). Исследования были главным образом эмпирические.

Оценивая социальную педагогику как науку, некоторые критики конца 20 и начала 21 столетия видели упадок, разноречивой и, особенно, слабость теоретических концепций (Reyer 2002).

Другие же авторы, анализируя ход развития социальной педагогики как науки (Thole & Galuske 2003) нашли в происходящем своеобразный поиск для основ новой науки, который в конечном итоге должен привести данную тематику к росту и определению своего места в области наук (Mikser 2006)

Разграничение в педагогических дисциплинах нелегко. Одно и то же явление или с воспитанием связанное действие рассматривается как объект исследования разных дисциплин. Уже само двойственное наименование данной науки заключает в себе двойственность: педагогика означает воспитание и происходящее для воспитания, вместе с воспитанием; социальная указывает на наиболее широкий подход к той же проблеме, а именно к общению с другими людьми и обществом в целом, исходящем отсюда влиянием и возможностями.

Педагогика рассматривает воспитание, самовоспитание, результаты воспитания, деятельность воспитателя – словом, всё, что связана с воспитанием и обучением. Если рассматривать те же явления с аспекта социализации, как это делает А.В.Мудрик (2010), можно выделить процессы и закономерности намного глубже и шире, чем это принято в педагогических исследованиях.

До тех пор пока социальную педагогику обособленной дисциплиной не признавали (так было во многих странах и в Эстонии), исследовались соответствующие явления в рамках других дисциплин. Для развития социальной педагогики как науки требуется иной, более теоретический подход к человеку как к субъекту развивающему и нуждающемуся в воспитании. И труднее всего, понадобится анализ на высоком теоретическом уровне факторов социализации и мудрость их учитывать в воспитании.

Ближайшими областями для социальной педагогики (кроме общей педагогики) являются психология развития и молодёжная социология. Психология развития занимается исследованием жизненного пути человека с младенческих лет до старости – это делает и социальная педагогика. Объект интереса всё-таки не совпадающий. Занимаясь вопросами институционального воспитания младенцев, педагогика тонирует необходимость научно запланированной учебной деятельности (Nugin 2007), социальная и возрастная психология отмечает незаменяемость привязанности к матери (Bowlby 1978, Lahikainen et al 2008), социальная педагогика ставит акцент на роль воспитателя, диалог с воспитателем и подходящей среде (Hämäläinen 2001)

Социальная педагогика тесно связана с социальной работой и специальной педагогикой. В практической жизни в Эстонии социальные педагоги работают главным образом в школах. Установлено, что специалист по социальной педагогике и работающий учителем человековедения (так называется новый предмет в эстонских школах. Цель обучения этого предмета – помогать учащимся справиться с самим собой, с взаимоотношениями с другими, со своей жизнью – предмет интегрирует психологию, этику, семейное обучение, здравоохранение) имеет наибольшую возможность оказать помощь ученику, попавшему и затруднительное положение, наладить контакты и ввести его жизнь в нормальное русло. Это не означает того, что специалист по социальной педагогике занимается только тем, кто социально отвержен, на важном месте в его деятельности и профилактическая работа.

Нагрузка социального педагога огромна. Хотя эти специалисты получили соответствующее образование, многое надо ещё усваивать. Много о том, что надо было бы знать, ещё вообще неизвестно. Социальная педагогика как академическая дисциплина и область практической деятельности нашла в Эстонии своё место, оставаясь при этом развивающей, самопомогающей и дополняющей отраслью науки.

Список литературы

1. Bowlby, J. 1978. Attachment and Loss. Separation, Anxiety and Anger, Harmondsworth: Penguin Books
2. Hämäläinen, J. 2001. Sissejuhatus sotsiaalpedagoogikasse. – Tartu: TÜ
3. Hämäläinen, J., Kraav, I. & Bizaeva, A. 2002. Kotikasvatuksen arvot Suomessa, Venäjällä ja Viro
4. Lahikainen, A.R., Tolonen, K. & Kraav, I. 2008. Young Children's Subjective Well-Being and Family Discontents in a Changing Cultural Context. Child Indicators Research 1, (1); 65-85
5. Mikser, R. Legitimacy of the German concept social Pedagogy. A social-epistemological analysis. Dissertation. – Turku 2006
6. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.; – Воронеж: РАО, 2011.

7. Reyer, J. 2002 Sozialpädagogik – ein Nachruf. Zeitschrift für Pädagogik 48 (3):398-413
8. Thole, W. & Galuske, M. 2003. Sozialpädagogik – “Jahrhundertprojekt” oder „Entsorgungsfall“? Zeitschrift für Pädagogik 49(6): 885-902

О ВЗАИМОСВЯЗАННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ШКОЛЫ ИЛИ О ВОСПИТАНИИ ПЕДАГОГОВ

Лизинский В.М.

*профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ДО «Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования»,
главный редактор НПЦ «Поиск»
г. Москва, РФ*

Без гуманистической, педагогически ориентированной среды осуществление воспитательной функции, также как и в отрыве от общекультурного содержания – невозможно. Таким образом, школа как организм, или как система должна обеспечить позитивную социализацию членов педагогического коллектива, создать условия для повышения воспитательного потенциала педагогов, их внутренней потребности к самосовершенствованию, к развитию. Без выполнения этого условия, воспитание детей становится либо пожеланием, либо фикцией.

Какие качества и свойства привить, сформировать или создать условия для личностного роста сможет сам педагог, если он стоит на месте или давно пошёл обратно, или потерялся среди проблем настолько, что ни одну из них не может решить, но спешит навязывать свое непросвещённое мнение детям, которые, кстати, нередко не нуждаются в этом.

Таким образом, воспитание педагогов становится ведущей задачей, решать которую в процессе управления надлежит администрации школы, общественным организациям и собственно педагогическому коллективу.

Заскорузлость интересов, типовое мышление, приглушенная чувственная жизнь, потерянный вкус к любознательности, к малым открытиям, отсутствие потребности в познании нового, потребности в реальной героике делают педагога не активным носителем ценностно-эмоциональных, положительно окрашенных влияний и воздействий на детей, а всего лишь холодной функцией, уставшей от трудностей жизни и защищающихся от них, впадая либо в агрессию, либо в протрацию (А.П. Чехов предлагал футляр и галоши).

Воспитание учителя не есть планируемый процесс и скорее здесь можно говорить с одной стороны о самовоспитании, с другой – о создании в образовательном учреждении культурно-нравственно питательной, гуманистической среды, поощряющей как расширение познавательных горизонтов личности, так и личное, авторское творчество.

Примитивное понимание процесса воспитания учителя также неприемлемо как и насильственное воспитание детей, поскольку всякое навязчивое покушение на свободу личности сверх обязательного с точки зрения административной необходимости нарушает право экстерриториальности личности и вызывает естественное отторжение у тех, кто в достаточной мере осознает свою индивидуальность и не желает становиться в строй в качестве оловянного солдата.

Внедемократический способ существования организации, когда строго один человек знает ответы на все вопросы, автоматически снижает ценность личности, уже хотя бы потому что развитие личности предполагает участие в общественной и профессиональной жизни в дискуссионном, экспертном, деятельном активном участии потому что каждый толковый специалист имеет в запасе несколько идей и мыслей, которые могут быть полезны для организации, (и которые может быть не пришли в голову руководителю) и не менее полезны для роста собственной самооценки и собственного развития.

И если мы уповаем на значительную воспитательную роль собственно учебного процесса, то под этим все-таки понимается культурное влияние, нравственное воздействие, та роль, которую педагог на уроке и вне его оказывает на учащихся.

Первый вывод, который напрашивается, видится в том, чтобы каждый педагог школы каждый день, всегда помнил о своей миссии и ещё о том, что от него в значительной мере зависит сегодняшняя и завтрашняя жизнь его питомцев, их успехи, их отношение к миру, их жизненная позиция. Вряд ли следует считать открытием то обстоятельство, что дети берут жизненный пример не с потолка, а только лишь оценивая и желая повторить пути и свойства тех близких или знакомых людей, которых они видят, знают, и, слава богу, если среди них – родителей, учителей, врачей, родственников и соседей-, есть фигуры вызывающие восхищение и желание быть на них похожими.

Если среди окружающих взрослых нет тех, о ком хочется говорить, за кем хочется идти, то тут же навстречу выбегают монстры телевидения, и дети не вооружённые пониманием того, что такое хорошо и что такое плохо, не видя достойных примеров в жизни, начинают копировать уродливые явления из заэкранного гламурного или бандитского мира.

Второй вывод сообщает нам, что самоизгнание, оторванность от общественной и культурной среды, накапливающиеся усталости, нервные срывы, обида на мир, такова реальность и именно так педагог может ощущать жизнь и с таким багажом, нервный, осознающий себя неудачником, не чувствующий себя успешным в профессии, он входит в класс совершенно лишённый оптимизма, без которого успешное воспитание невозможно.

Положительное мироощущение, осознание собственной роли и значимости, помноженной на постоянное совершенствование, постоянное обуздание негативных состояний, которые не должны составлять главную характеристику его педагогического поведения, являются важными условиями педагогического успеха.

Как жалок, ничтожен, должен быть так называемый педагог, который не может оставить в душах своих питомцев самые светлые и радостные чувства и воспоминания. Вбежав в класс, он властитель и приказчик, ведет детей по страницам учебника, требуя знать урок, и так холодно, бессмысленно и пусто выглядит

процесс обучения у такого учителя, и, естественно, воспитательная ценность такого урока очень близка к нулю.

И третий вывод. Он касается эмоционального воздействия учителя на сердца и души юношества. Холодный ремесленник может на педсовете выступать о проблемах событийности, возторженной праздничности, но на уроках у многих учителей (а кроме уроков такие учителя, как правило, никогда не общаются с детьми ни в связи с наукой, которую преподают, ни в связи с душевной потребностью быть полезными) в лучшем случае веет безразличием, внеличным подходом, печалью и преходящим знанием, которое «пройдёт, уйдёт как не бывало».

Полагается считать, что учитель воспитан как бы априори, уже хотя бы потому, что он листал учебник педагогики и по нотам готовился к зачётам. Ну а то, что встречаются учителя, которые не имеют устойчивых нравственных критериев жизни, они обходятся вообще без соприкосновения с культурой, безразличны к детям, что стараются скрыть при помощи безразличной заинтересованности к ним, на это можно не обращать внимания, поскольку, чем больше массив, а педагогов много, тем больше потери.

Маргинальный характер жизни определённой части учителей обусловлен двойным «не»: НЕ удалось состояться в профессии по разным причинам, НЕ состоялась личная жизнь. Все это невидимо, а чаще совершенно очевидно влияет не только на характер отношений с учащимися, но и снижает качество работы всего педагогического коллектива.

В то же время превратное представление, бытующее в педагогической массе о том, что дело учителя уроки давать и терпеть еще при этом кое-какие дополнительные нагрузки, норовя лишь сделать так, чтобы ученики сумели усвоить в определённой мере и степени учебный материал и можно ещё, пожалуй, поговорить об уровнях воспитанности, о воспитании и признании необходимости мучительно готовить всевозможные анализы и отчёты.

Однако при таком подходе степень усталости, и ощущения ненужности или бессмысленности собственного существования подтачивают учительскую жизнь и иногда в виде мучительных стрессов выливаются наружу.

Потому что именно здесь и сокрыто важнейшее противоречие: или ходить на работу, чтобы вдалбливать азы знаний и умение отбиться от навязанного тестового существования, или нужно определить стратегическую задачу педагога - поставить себя в позицию благородного гуманистически ориентированного служения, где оптимизм, профессионализм и дружеское отношение к детям должны проявляться самым естественным и постоянным образом.

Нередко учителя – сезонника (от сентября до мая плюс каникулы) подстерегает страх и ревность, когда с одной стороны нужно заставить детей быть на уровне учебных требований и заданий и для этого все средства хороши – от крика, до поношения, оскорбления, преследования детей оценкой; и в то же время учитель проявляя средненькие данные, средненькое отношение к делу, нежелание перманентно психолого-педагогически, содержательно готовиться к учебно-воспитательному взаимодействию с детьми, стремится ревностно доказать, что он вроде бы выполняет необходимые требования, чтобы быть не хуже, чем все.

Невидимые миру слезы, или страдания неуспешного учителя возможны с одной стороны при высоком уровне профессиональной рефлексии, с другой стороны, анализ собственной деятельности не является сильной особенностью работы плохого учителя, который может за 30 лет работы так и не догадаться, что именно он и ему подобные отталкивают взыскующую и талантливую часть детей, от школы.

Другой фланг проблемы – педагогическая несостоятельность или неготовность родителей выполнять свои педагогические функции. В наше время тем более характеризующее либо сбрасыванием на ребёнка материальных благ в неуместном и вредном количестве, либо погружением ребёнка в постоянные крики, вопли и обвинения, отражающие уровень бессилия, либо демонстрацией заинтересованного безразличия, но почти всегда подменой психолого-педагогических методов случайными всплесками, вследствие недостаточной информированности и профессиональной готовности.

Поэтому, не менее важно не только выполнять руководящие предписания по организации и проведению пресловутого

родительского всеобуча, но создать условия как для активного взаимодействия семьи и школы, так и вовлечения родителей в воспитательный процесс для того, чтобы через тексты и через решение реальных проблем, участие в культурных делах, родители смогли бы стать значительно более значимым компонентом воздействия и воспитания, в том числе и своих детей.

Воспитание детей в семье также сопряжено с необходимостью осуществления педагогического управления, то есть создания педагогически обоснованных и оправданных условий и возможностей для развития у ребёнка разнообразных потребностей и интересов и реализации их. И нет смысла радоваться, обнаруживая, что малое несмышлёное дитя посещает некие кружки, как правило, по мере подрастания эта активность снижается, а потом и вовсе падает в связи с недостатком соответствующих педагогических предложений, несформированностью детских запросов и желаний, подтверждённых волей и способностью к их осуществлению.

Нынешние навязанные школе задачи не требуют единства семьи и школы, разве что для удовлетворения малых материально-организационных запросов и дальновидность настоящего педагогического руководителя в том и заключается, чтобы отражая негативации эпохи, сохранять высокие возможности классической педагогики. Средний класс ещё не повернулся к школе, богатые и вовсе норовят экономить на отечественной школе и все скопом оказываются либо в противниках, либо в секундантах, не приученные школой к осознанию, что совместно можно воспитать гражданина, каждый в одиночку, возможно, тоже добьётся успеха, но это, скорее всего, будет исключение из правила.

Нужно, чтобы на встречах курсах ребёнок нёс из школы радость, успех, трудную, но часто привлекательную деятельность, а из дома он приходил, принося замечательные интересы и особенности полезной семейной жизни.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГОРОДА

Миновская О.В.

кандидат педагогических наук

доцент кафедры социальной педагогики

ФГБОУ ВПО «Костромской государственной

университет имени Н.А. Некрасова»

г. Кострома, РФ

В России под влиянием мировых социально-культурных процессов, характеризующихся такими явлениями как глобализация и интеграция, увеличивается число молодых людей с предпочтениями в области экстремальных видов спорта и вариантов организации досуга. Анализируя причины развития экстремальных практик, исследователи предполагают, что экстрим отражает важную социальную тенденцию: сегодня развивающаяся личность вынуждена искать способы интенсификации познания мира, поиска себя в этом мире, достижения личностной и социальной идентичности, укрепления личностной устойчивости. Это отражает проблемы человека, связанные со структурированностью и стандартизацией быта; низким уровнем новизны и разнообразия жизненных ситуаций, исключающим возможность выработки субъектной позиции личности; оторванностью повседневных функций от естественных; зависимостью от технических и социальных структур современного индустриального мира (Л.Р. Правдина, О.С. Васильева, 2007).

Социологические, социально-педагогические исследования демонстрируют, что в современной подростковой и молодежной среде развиваются внеинституциональные формы досуга. Они представлены экстремальными видами спорта (велоспорт ВМХ, роликовый спорт, скейтборд, роупджампинг, паркур и т.д), экстремальными субкультурами (диггеры, руфинг, сталкерство и т.д), экстремально-приключенческими и игровыми практиками (ночные городские квесты, городские ролевые игры, мультигонки, флешмоб).

Рассматривая содержание экстремальных культурно-досуговых мероприятий, мы опирались на понимание исследователями сущности экстремальной ситуации и досуговых молодёжных практик. Досуговая практика подростков и юношества предстает как вид деятельности, реализуемый в свободное время от учебной и трудовой форм занятости, воссоздающий формы и нормы социального поведения людей и их взаимоотношения (А.Н. Черевко, Н.В. Осмачко, 2009).

Экстремальная ситуация характеризуется внезапностью наступления; необходимостью резкого выхода субъекта за пределы нормы привычных действий и операций, близостью адаптационного барьера; необходимостью деятельности по саморегуляции; событийным статусом данной ситуации на жизненном пути личности (Л.Р. Правдина, О.С. Васильева, 2007). Экстремальная ситуация позволяет подросткам и молодым людям реализовать свои потребности в самопознании, самореализации и самосовершенствовании, самоутверждении среди сверстников.

Нередко экстремальные культурно-досуговые мероприятия организуются силами самих молодых людей. При этом зачастую не учитываются требования безопасности, возможности и ограничения самих участников, методические правила организации массовых мероприятий. Потому нам представляется необходимым развитие сотрудничества между инициативными молодыми людьми и педагогами, чтобы экстремальные культурно-досуговые мероприятия становились пространством отдыха и развития, творчества и организаторской культуры, безопасности и самостоятельности.

В организации экстремального культурно-досугового мероприятия могут быть условно выделены подготовительный этап, этап проведения и заключительный этап. Подготовительный этап включает в себя создание творческого замысла, работу по подготовке мероприятия, привлечение участников. Этап проведения требует скоординированных действий команды организаторов и качественной организации события, в том числе яркого начала и «триумфального» финала. Заключительный этап предполагает подведение итогов, анализ работы организаторами и, возможно, обсуждение идей нового проекта, мероприятия.

В качестве содержательной основы организации экстремального культурно-досугового мероприятия могут рассматриваться следующие этапы:

1. Создание педагогом интриги по поводу предстоящего события.
2. Инструктирование по технике безопасности.
3. Определение условий участия каждого молодого человека.
4. Обеспечение содержательной и технической подготовки участников.
5. Организация самого приключенческого события.
6. Организация отдыха участников и обмена впечатлениями.
7. Организация осмысления участниками полученного опыта.

Создание и воплощение приключения коллективом педагогов основывается на ряде принципов.

Принцип безопасности является основополагающим, поскольку экстремальное мероприятие содержит элемент риска. Принцип требует перехода участника в позицию самостоятельного и ответственного человека, обеспечивающего собственную безопасность и безопасность окружающих. Педагог должен оговаривать условия и ситуации, когда право принимать решения по вопросам безопасности будет принадлежать исключительно ему (педагогу), объяснить, с какими причинами это может быть связано.

На этапе разработки и подготовки самого мероприятия важно оценивать безопасность условий, в которых окажутся участники; определять допустимую степень риска. Большое внимание уделяется инструктажу по правилам и технике безопасности. Имеет смысл предлагать участникам конкретные Правила участия в данном мероприятии, обсуждать их и принимать. Образцом, примером в обеспечении безопасности на всех этапах должны быть сами педагоги. Для обеспечения психологической безопасности необходимо предусмотреть возможности безболезненного выхода воспитанника из ситуации, прекращение участия на любом этапе.

Принцип открытости закрепляет отношения между всеми сторонами на основе взаимного уважения, полной информированности об особенностях хода мероприятия.

Это вовсе не означает, что педагогу необходимо раскрыть интригу и все предстоящие коллизии. Молодой человек должен быть проинформирован о существующих факторах риска, характере препятствий, возможностях внешней помощи и защиты. Тогда он сможет принять решение об участии в мероприятии осознанно и самостоятельно, спрогнозировать свои действия, определить дополнительные ресурсы и источники поддержки.

В ходе действа важна открытость педагога, готовность обсуждать с участником все возникающие вопросы, трудности, перспективы. Рекомендуется безоценочность в суждениях, избегание конкретных и прямых советов, предложение воспитаннику разных вариантов и тактик действия в зависимости от ситуации (чтобы молодой человек мог выбрать и принять решение сам).

В ходе экстремального культурно-досугового мероприятия могут возникать ситуации, когда молодой человек не может обеспечивать свою безопасность по объективным причинам (например, крайне неблагоприятные погодные условия) или субъективным причинам (например, высокое эмоциональное возбуждение). Тогда педагог не только должен взять на себя ответственность принятия решений, но и прояснить с воспитанником сложившуюся ситуацию (сразу или спустя какое-то время).

Принцип уникальности (его можно назвать принципом эксклюзивности) требует, чтобы каждое событие отличалось новизной, было особенным. Аура эксклюзивности события делает его привлекательным для будущих участников, а в ходе самого приключения поддерживает целеустремленность и амбициозность молодых людей.

Говоря о новизне, следует иметь в виду, что педагог конструирует саму коллизию мероприятия, но не его развязку. Он может определить разные варианты развития событий и разные финалы, однако исход будет известен только в реальности, в финале мероприятия. Поэтому педагог может использовать задумку неоднократно, поскольку при участии разных молодых людей и в разных условиях событие не повторится.

Новизна ситуации так же важна для педагога – организатора мероприятия, как и для участников. Иначе удивительное событие становится рутинным, педагог не стремится искать интересные развороты ситуации, вносить творческие нюансы.

Экстремальное культурно-досуговое мероприятие конструируется педагогом при учёте возрастных и индивидуальных особенностей воспитанника / воспитанников. Особенно важно иметь в виду имеющийся у молодых людей опыт участия в различных творческих, спортивных, досуговых, экстремальных и других проектах, а также наличные умения и навыки. Например, общение с лошадью может стать удивительным событием для младшего подростка, но не в том случае, если он занимается конкурсом.

Принцип оптимизма говорит о поддержке и мобилизации молодых людей в том, чтобы целеустремлённо двигаться сквозь все препятствия к результату в финале.

При обсуждении способов преодоления того препятствия, которое стоит перед молодыми людьми, педагог должен делать акцент не на сложности задачи, а на её достижимости и амбициозности действия. При этом стоит избегать фраз, говорящих, что успех все равно будет достигнут. Во-первых, в ситуации испытания, преодоления воспитанник достигает победы далеко не всегда, а неуспех является таким же значимым результатом (как и успех), требующим осмысления. Важно, чтобы участник, в первую очередь, стремился получить свой результат, не считал себя «неудачником» в случае неуспеха. Во-вторых, обещание победы некоторым образом обесценивает усилия молодого человека. Вряд ли у него возникнет чувство гордости, если победа была и так predetermined.

В случае неэффективных действий участников педагог выражает уверенность в благополучном исходе ситуации, создаёт оптимистический настрой, при необходимости заражает своими позитивными эмоциями. Когда молодые люди ищут способы разрешения ситуации, поддерживается атмосфера увлечённости, поиска, азартного экспериментирования. В финале мероприятия педагог поддерживает чувство гордости, удовле-

творения воспитанников от достигнутого результата, создаёт момент триумфа.

Принцип инверсии обуславливает динамичность взаимодействия педагогов и воспитанников, возможность смены их ролей и следования первых (педагогов) за вторыми (участниками).

Особенно актуальным данный принцип становится тогда, когда речь идёт о мероприятиях для «бывалых» участников. Если участник-новичок только ориентируется в ситуации, то с накопленным опытом у молодого человека появляется понимание, что он хочет пережить, попробовать, сделать в следующий раз. Наконец, бывалый участник достаточно четко определяет, чего он хочет достичь в предстоящем испытании, с какой целью вступает в ситуацию. Тогда он становится своеобразным «заказчиком» для педагога.

У бывалого участника может возникнуть желание подготовить экстремальное культурно-досуговое мероприятие для других воспитанников и для педагогов. Такая попытка может быть наивной и не во всем продуманной, однако её ценность состоит в инициативной и творческой позиции молодого человека. Поэтому важно не ограничивать активность участника своими подсказками и предложениями помощи, особенно если сам воспитанник просьбы об этом не выражал.

Если говорить о позиции самого педагога, то важным обстоятельством является наличие у самого взрослого принять участие в таком мероприятии – одному или вместе с детьми, преодолевать препятствие, включаться в новые ситуации. Проживание специально созданных экстремальных ситуаций даёт взрослому основу для придумывания новых идей, для понимания происходящего с воспитанниками, для открытого диалога с молодыми людьми на равных (как опытных участников экстремальных культурно-досуговых мероприятий).

Определённой иллюстрацией к исследуемому вопросу выступает как опыт деятельности в городе Костроме неформального молодёжного объединения «Street Riding», так и практика муниципального учреждения «Костромской городской клуб старшеклассников и учащейся молодёжи».

Некоммерческий проект «Street Riding» организуется молодёжным объединением энтузиастов в Костроме с 2004 года. Традиционно в мероприятии принимает участие от 15 до 23 команд по 4 человека. На данный момент объединением проведено более 70 различных событий. Мероприятие представляет собой командный квест в ночном городе. Команды выполняют задания, целью которых является поиск кодов (шифровок), находящихся в определённых местах города. Шифровки могут представлять собой надпись, сделанную краской или маркером, разгадываться с помощью интеллектуальных шарад, требовать выполнения творческих или технических заданий. Побеждает команда, которая выполнит задания быстрее других и найдёт шифровки.

Нашим эмпирическим исследованием были охвачены 25 молодых людей – участников городских квестов. Из них каждый участвовал в квестах не менее 10 раз, 5 респондентов имеют опыт участия более 17 раз. Также интересен тот факт, что молодые люди – не только опытные игроки в Street Raiding, но и участники близких по тематике и смыслу международных проектов «Encounter» и «Бегущий город».

В ходе опроса мы выяснили, что участие в городских квестах, в первую очередь, привлекает молодых людей возможностью получения ярких эмоций и переживаний как в ходе мероприятия, так и от победы в состязании с другими командами. Также интерес вызывает возможность проявления накопленного потенциала, который остаётся невостребованным в обыденной жизни. Для многих Street Raiding – это общение с новыми людьми и возможность провести время необычным образом. Участники считают, что городские квесты полезны для них тем, что способствуют развитию коммуникативных навыков, навыков нестандартного мышления, позволяют научиться быстро принимать решения и ориентироваться в сложной, порой безвыходной ситуации. Задания тренируют память и развивают логическое мышление. Отмечается возможность приобрести навыки работы в команде, успешного взаимодействия с другими людьми, согласования своих желаний с их интересами. Несколько человек поделилось с нами тем, что участие в проекте

Street Raiding помогло им преодолеть собственные тревоги и неуверенность.

Костромской городской клуб старшеклассников и учащейся молодёжи является муниципальным учреждением. Его педагоги проводили в течение нескольких лет с 2002 года программу «Русские горки» для учащейся молодёжи. За это время участниками программы стали более 500 человек.

«Русские горки» представляют собой мультигонку, которая объединяет отдельные элементы туризма и альпинизма, игрового моделирования, различных видов спорта, командных тренингов. «Русские горки» предполагают несколько мероприятий весной: обычно это три испытания (этапа) для команд, по завершении последнего определяется победитель. Идея организаторов состоит в том, что команда молодых людей, попадая в экстремальные условия, должна самостоятельно справиться с ситуацией. Программа предполагает как участие команд образовательных учреждений, так и неформальных молодёжных объединений.

Интервью с организаторами некоммерческого объединения Street Raiding и организаторами проекта «Русские горки» позволило нам обнаружить общие подходы и аспекты в организации мероприятий.

Во-первых, мероприятие должно быть интересно. В данном случае организаторы имеют в виду наличие интересной идеи, фабулы, легенды, лежащей в основе творческого замысла, и интересное содержание мероприятия. Как правило, используются сюжеты популярных компьютерных игр, книг и фильмов.

Во-вторых, предлагаемое содержание должно быть доступно (и в этом случае его увлекательность возрастает). То есть при разработке заданий и испытаний необходимо найти «золотую середину» между сложностью и простотой заданий, при этом сохранить их необычность, оригинальность подачи.

В-третьих, проект должен быть известен широкой молодёжной общественности в городе. Для этого организаторам необходимо обеспечить соответствующую рекламу. Зачастую реклама размещается в социальных сетях, таких как «ВКонтакте», «Facebook», а также на молодёжных форумах и сайтах.

В-четвертых, организаторы стремятся создать максимально безопасную среду с помощью выбора адекватных заданий, испытаний и безопасного места для проведения мероприятия. Для решения локальных задач обеспечения проекта привлекаются специалисты из туристических клубов, федерации скалолазания, пейнтбола и других организаций. При необходимости мероприятие осуществляется при поддержке сотрудников МЧС, специалистов в сфере практической психологии.

Список литературы

1. Миновская, О.В. Приключение в воспитании учащейся молодёжи [Текст] / О.В. Миновская // Казанская наука. – №8. Вып. 2., 2010. – Казань, 2010. – С. 331-336.
2. Правдина, Л.Р. Психология экстремальных ситуаций [Текст]: Учебное пособие / Л.Р. Правдина, О.С. Васильева. – Ростов-на-Дону, 2007.
3. Черевко, А.Н. Феномен игровых досуговых практик юношества современной России [Текст] / А.Н. Черевко, Н.В.Осмачко // Вестник Тамбовского ун-та. Серия «Гуманитарные науки». – 2009. – № 6. – С. 60-64.

О МОДЕЛИ ИСТОРИЧЕСКОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЫ «РОССИЯ – ВОСТОК – ЗАПАД ИЛИ ЧЕТЫРЕ ВЕКА ДОМА РОМАНОВЫХ»

(исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-06-00542)

Миновская О.В.

кандидат педагогических наук

доцент кафедры социальной педагогики

ФГБОУ ВПО «Костромской государственной

университет имени Н.А. Некрасова»

г. Кострома, РФ

Турыгин А.А.

кандидат исторических наук

*зав. кафедрой теории и истории государства и права
филиала ФГБОУ ВПО РГГУ
г. Кострома, РФ*

Приоритеты и интересы современного российского общества и государства ставят перед педагогами особенно важные задачи в сфере гражданского образования и патриотического воспитания подрастающего поколения. Сохранение и развитие богатого культурного наследия России требует воспитания у детей и молодёжи интереса к познанию её традиций, культуры, истории.

Греческая языковая традиция этимологически раскрывает смысл понятия «история» через процесс «расследования», «узнавания», «установления». Это означает, что первоначально «история» отождествлялась со способом узнавания, установления подлинных событий и фактов, с определённым познавательным усилием личности. Как справедливо заметил М.Блок, «наш ум по природе своей гораздо меньше стремится узнать, чем понять. Отсюда следует, что подлинными науками он признает лишь те, которым удаётся установить между явлениями логические связи» (М. Блок, 1986).

Следуя данному рассуждению, необходимо признать, что образование современных подростков и юношей требует использования педагогических средств, адекватных их возрастным потребностям, в том числе потребностям в открытии, достижении, преодолении. Одним из современных педагогических средств, позволяющих сделать процесс познания истории увлекательным, исследовательским, является ролевая игра. Полидеятельностный характер, стратегичность и вариативность игры, её эмоциональность и азартность, возможность раскрыть свои потенциалы обеспечивают привлекательность игры для подростков и юношества.

Среди разновидностей ситуационно-ролевой игры особый интерес в контексте познания истории и культуры представляет ролевая игра-эпопея (автор термина – Б.В. Куприянов). Понятие «эпопея» подразумевает «ряд событий, связанных с героическими подвигами» (Словарь иностранных слов) или «крупное значительное событие, охватывающее целый исторический пе-

риод» (Толковый словарь русского языка С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведовой). В нашем случае игра-эпопея охватывает исторический период, связанный с героическими подвигами и значительными событиями в жизни России времён династии Романовых.

Такая игра-эпопея длится до 20 дней, выступает формой организации жизнедеятельности детских объединений в условиях образовательного учреждения (в нашем случае, загородного детского центра). Историческая игра становится ядром всей образовательной программы, подчиняет себе деятельность детских объединений, праздники и мероприятия интеллектуального, творческого, спортивного характера.

Игра-эпопея является достаточно подробной копией законченного этапа жизни культурно-исторической общности (пусть даже имитационной). Она имеет завязку – оформление противоречий между участниками, развитие игры в ходе игровых действий, яркую кульминацию – событие, в результате которого происходит разрешение конфликтов, заложенных в разработке игры. Героем событий игры может стать каждый (или почти каждый) из участников. События, возникающие в ходе игры, вызывают потребность мыслить, действовать, совершить поступок.

Представляя собой вариант альтернативной истории, игра-эпопея предполагает искусственную конструкцию прошлого, по возможности приближенную к реальности, предполагающую процесс его познания. Альтернативность здесь означает педагогическое моделирование ситуации выбора и свободной реализации собственного выбора игроком, что инициирует процесс познания. Основным средством выступает проблематизация эпизода российской истории на предмет поиска альтернативных путей развития.

Исходная игровая ситуация задаётся педагогом и вполне соотносится с историческими реалиями. Выбранная историческая ситуация должна иметь потенциал альтернативности развития (например, ситуация междоусобицы и отсутствия наследника). Тогда игровая ситуация будет иметь множество вариантов развития. Игрок, принимая роль (образ существовавшего исторического субъекта), стремится изучить и осмыслить игровой

сюжет, а затем выбирает и реализует свои стратегические и тактические ходы. В итоге игровые события могут завершиться как в соответствии с реальной историей государства, так и самым неожиданным образом.

Важно отметить, что подросток или юноша, действуя в игре как исторический персонаж, своеобразно «проживает» предлагаемый исторический сюжет. Историческая ролевая игра даёт возможность понимания истории как в её широком смысле (культура, политика, экономика, социальная структура, быт), так и на микроуровне – с позиции обычного человека, его восприятия, действия – всего того, что составляет структуру повседневности. Этот факт не позволяет видеть в истории только лишь историю политики (школьный курс) и набор знаний о культуре, со сложными, трудно запоминающимися названиями (устав, полуустав, «нарышкинское барокко», стремянной, епанча, фузея и т.д.). В ролевой игре процесс «запоминания» сопряжён с процессом «действия» с макетом или предметом. Язык, предметы эпохи, элементы материальной культуры становятся привычными для участника, так как он постоянно ими пользуется. Важно учитывать, что «обращение с предметами» происходит в смоделированном игровом контексте, наполненном не только предметами, но и смыслами. На игровых площадках воссоздаются государственные институты, церемонии и ритуалы, с помощью которых воспитанник осваивает контекст отношений и культуру исторического периода.

Собственное действие игрока, как правило, не отягощено знанием о «реальном» действии исторического субъекта и в меньшей мере вписывается в уже устоявшиеся в исторической науке схемы, обладая потенциалом к их верификации. Каждый участник становится героем исторических событий и создает свой вариант истории. В ходе игры и на этапе анализа её итогов воспитанник предпринимает попытки понять «почему произошло так, а не иначе?», «как могла бы развиваться ситуация?», «какие факторы оказывали / могли оказывать влияние на действия человека прошлого?».

Историческая ролевая игра обладает потенциалом представления исторического опыта в индивидуальных и конкретных

образах. Речь идёт о том, что в игре мы воссоздаём не только образы «великой смуты», «утра стрелецкой казни», «раскола», «социальной нищеты», «блаженных», но и инициируем более чёткие индивидуальные образы, переживания человеческих страданий, исторических и социальных потрясений, породивших их восхищения, сопереживания и т.д. Если историческое воображение развивается, то обладающий им человек может наглядно представить историческую судьбу людей, а также живо размышлять об их действиях, поскольку начинает мыслить не абстрактными формулами и научными категориями.

Нам представляется, что социально-педагогические потенциалы исторической ролевой игры также связаны с сохранением культурных основ и коллективной исторической памяти, обеспечением преемственности уникальных исторических традиций (гражданских и патриотических). Ключевое значение здесь имеют язык, традиции, ритуалы и символы, артефакты материальной культуры (их символические копии и образцы), которые широко воспроизводятся в ролевой имитации.

Описываемая нами историческая ролевая игра «Россия – Восток – Запад или Четыре века дома Романовых» была разработана и реализована педагогическим коллективом авторского лагеря ролевых игр «Кентавр» на Костромской земле в рамках четырёх летних тематических смен (2009-2012 гг.) для подростков и учащейся молодёжи.

Ролевая игра-эпопея основывалась на коллизиях истории Российского государства в период правления дома Романовых. В ней моделировались социальные, политические, культурные взаимоотношения внутри Российского государства и отношения России с её соседями с Запада и Востока. Для разработки игрового сюжета избирались ключевые вехи истории. В частности, первая тематическая смена была посвящена истории Русской Смуты, в ходе которой взойшла на престол династия Романовых. Вторая смена раскрывала коллизии правления царя Фёдора Алексеевича и регентства царевны Софьи и т.д.

Летняя смена включала два игровых эпизода. Исходная игровая ситуация эпизода выстраивалась в соответствии с реальными историческими коллизиями (так, в игре 2009г. первый

эпизод начинался пресечением династии Рюриковичей в 1598 г., а начало второго эпизода знаменовалось воцарением Василия Шуйского). Дальнейшее развитие игровых событий полностью зависело от участников. В игре моделировались политические, экономические, культурные аспекты жизни российского общества того периода, а также учитывались природные катаклизмы, социальные процессы, происходившие с то время.

Все участники распределялись в три игровых центра: центр «Россия», центр «Запад и центр «Восток». Каждый участник получал индивидуальную игровую легенду и задачи. В смене 2009 года игровой центр «Россия» включал группы боярских родов (Голицыных, Милославских, Нагих, Романовых, Годуновых и т.д.), игровые группы российских городов (гг. Москва, Нижний Новгород, Великий Новгород, Кострома, Пустивль и др.), представителей государственных структур и духовенства, русских монастырей, купечества. Центр «Запад» был представлен интересами государств Швеции, Речи Посполитой, католического духовенства. А центр «Восток» предполагал участие запорожских и уральских казаков, башкир, татар, Османской империи.

Каждый участник выполнял в игре функции в рамках игровой профессии – военного, казначея, купца, ремесленника и т.д. Соответственно, организация игры требовала работы игровых площадок политического характера (например, Боярская Дума), экономического характера (например, экономическая карта игры), военных действий (как предполагающих игровое фехтование с помощью деревянных мечей, так и для ведения военных действий на карте игры) и т.д. Моделирование культурной жизни российского государства, народов Востока, государств Запада осуществлялось с помощью общелагерных мероприятий, внедрения ритуалов и традиций.

Особенностями данной исторической ролевой игры стали следующие:

- имитация социальных, экономических, политических и культурных процессов в рамках исторического контекста соответствующей эпохи;

- организация опыта взаимодействия по реализации социально-экономических и политических целей и интересов;
- расширение и углубление знаний воспитанников в области социально-гуманитарных дисциплин посредством погружения в культурно-исторический контекст соответствующей эпохи;
- включение воспитанников в социальное творчество как конструирование системы отношений с окружающим социальным миром и философское творчество как выстраивание системы личностных ценностей и смыслов;
- конструирование в игре-эпопее воспитательного пространства, содержащего образцы и ценности национальной культуры и культуры Костромского края.

В целях включения участников в историческую игру-эпопею в первые дни смены для участников были организованы мероприятия, «погружающие» в данный исторический период и игру в целом – это малые ролевые игры, информационные игры и занятия, тематические мероприятия. А также были предусмотрены подготовительные занятия по правилам игры и освоению игровых профессий.

Первый и второй игровые эпизоды начинались и завершались яркими игровыми событиями и традиционными ритуалами (подписание мирных договоров между групповыми субъектами игры, вручение наград и т.д.). В ходе игры педагогами организовывались тематические мероприятия и праздники, обеспечивающие яркость, целостность игры – шведский воинский турнир, польский бал, народное гуляние «Сабантуй», воинский праздник «День Александра Невского», интеллектуальная игра «День Кирилла и Мефодия» и др.

По завершении игрового эпизода с участниками проводился анализ событий первого эпизода, где сопоставлялись реальные исторические события и результаты игры. Это позволило участникам понять, каким образом, за счёт каких ресурсов, действий достигались такие результаты (разные или схожие) в игре и в реальности.

Образовательные результаты были связаны с формированием у участников представлений об особенностях и закономер-

ностях развития российской государственности. Многие воспитанники, исполнившие ключевые роли в игре, получили опыт проектирования социальных процессов и управления ими. Выполнение задач в игровых профессиях обеспечило приобретение участниками опыта взаимодействия в качестве субъекта политических, экономических, культурных отношений в пространстве игры-эпопеи. В целом игра содействовала духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию участников посредством освоения культурно-исторического опыта. Предлагаемая интеллектуальная и творческая деятельность способствовала повышению образовательного, интеллектуального и профессионального уровня молодёжи.

Список литературы

1. Блок, М. Апология истории или ремесло историка [Текст] / М. Блок. – М.: Наука, 1986. – 178 с.
2. Ожегов, С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
3. Словарь иностранных слов [Текст] / Под ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова. – М.: Ювенс, 1995. – 832 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ И ЕГО ЦЕЛЕЙ

Никитская Е.А.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Московского педагогического государственного университета

г. Москва, РФ

С конца 80-х годов XX века ситуация во взаимоотношениях светских и религиозных институтов Российской Федерации радикально изменилась в пользу установления конструктивного взаимодействия. Исторически

очевидно, что практически каждое развитое государство своим становлением в той или иной мере обязано религии. Не исключением стало и российское государство, получившее своё рождение в X веке при крещении Руси князем Владимиром.

Очевидно, что влияние осуществлённого религиозного выбора на становление государства, развитие искусства, архитектуры, литературы, а также на концептуальное построение отечественной педагогики и самого воспитания весьма значительно, и это неоднократно подчёркивалось не только философами и педагогами прошлых столетий, но современниками. По мнению академика С.С. Аверинцева, «...с принятием христианства русская культура через контакт с Византией преодолела локальную ограниченность и приобрела универсальные измерения. Она соприкоснулась с теми библейскими и эллинистическими истоками, которые являются общими для европейской семьи культур» [1]. Определяющей частью всей истории педагогики и образования в России, истории её науки и культуры Н.В. Маслов называет историю православного воспитания и образования на Руси [2].

Как известно, религия как социальный институт исполняет ряд функций, в том числе воспитательную, и принципиальным в этом вопросе является понимание того, что по своему характеру религиозное воспитание в традиционных конфессиях не является обособленным от повседневной жизни. Очевидно, что для понимания особенностей религиозного воспитания необходимо определить самое понятие религиозного воспитания в целом, которое, как и «любое» воспитание является относительно социально контролируемой частью общего процесса социализации человека [3].

Несмотря на то, что воспитание является одной из основных категорий педагогики, оно не имеет общепринятого определения, поскольку является чрезвычайно многозначным. И, по-видимому, именно многоплановость и неоднозначность этого понятия способствовали появлению в педагогической науке как минимум двух определений религиозного воспитания, которые принадлежат А.В. Мудрику и Т.В. Скларовой.

А.В. Мудрик определяет религиозное воспитание как «целенаправленное и планомерное внушение (индоктринацию) индивидам и группам мировоззрения, мироощущения, норм отношений и поведения, соответствующих вероучительным принципам определённой конфессии (вероисповедования) [4]. Вместе с тем, А.О. Сергеев высказывает мнение о том, что в своём определении А.В. Мудрик через использование таких слов, как «внушается», «индоктринируется» подчёркивает активную позицию субъекта при значительной степени пассивности объектов (индивидов, групп) в процессе религиозного воспитания [5].

По мнению Т.В. Скларовой, религиозное воспитание – это целенаправленное воздействие на развивающуюся личность, включающее в себя как рациональные методы воздействия, так и не определяемые эмпирически и теоретически методы воздействия, называемые духовными или мистическими [6]. Автор поясняет, что на рациональном уровне передаются поведенческие традиции социального характера, схожие в различных вероисповеданиях, а духовный уровень определяет специфику каждой конфессии, выраженную в воспитании чувства благоговения, почитания святых, молитве и таинствах [7]. Проводя анализ данного определения, А.О. Сергеев в своей работе указывает на то, что Т.В. Скларова религиозное воспитание определяет не через содержательный аспект (нормы веры и жизни конфессии), а через указание на внутреннюю специфику религиозно-педагогической деятельности, т.е. на наличие рационального и мистического уровней. По мнению А.О.Сергеева, вообще в термине религиозное воспитание во взаимосвязи двух понятий (религия и воспитание) все же доминирующую смысловую нагрузку несёт понятие религия, поскольку для данного воспитания именно религия определяет «технологическую» и методическую стороны воспитательного процесса. Поэтому, как считает А.О. Сергеев, религиозное воспитание – это воспитание к религии и в религии, где религия является наполнением воспитательной работы, а религиозность и воцерковленность личности – целью [8].

В большой степени с мнением А.О.Серегеева согласно понимание религиозного воспитания и в целом религиозной педагогики В.Г.Безрогова, который считает, что процесс духовного (внутреннего, а не поверхностно-механического) вживления в веру, т.н. теозис [9], – есть программа религиозного воспитания и самовоспитания. При этом, по В.Г.Безрогову, религиозная педагогика соединяет три фактора – богослужение, обучение (преподавание) и практику. Помимо обычного для светских педагогических систем соединения педагогического обычая и педагогического сознания, педагогической теории и педагогической практики, в религиозном воспитании к ним добавляются вероучительная тематика и богослужebное (у автора – литургическое) действие [10].

Обращает внимание на неразрывность религиозного воспитания с процессом обучения и его практической стороной и С.Ю. Дивногорцева, основываясь на понимании того, что воспитательная сторона любой педагогической работы всегда присутствует в последней. Она предлагает считать, что в религиозном воспитании необходимо выделять следующие структурные компоненты: информационный – т.е. те знания, которые получают воспитуемые по основам религиозных вероучения, истории и культуры; компонент нравственного научения на материале полученной информации духовного содержания и материале собственного житейского опыта, а также деятельностный компонент – выполнение дел милосердия, богослужebное участие и т.п. [11].

Таким образом, анализируя мнения специалистов в области социальной педагогики, и, в частности, религиозного воспитания, можно сделать вывод о том, что религиозное воспитание – это воспитание по канонам веры с привитием человеку определенных знаний и навыков поведения в рамках конкретной религии и принятие человеком нравственных принципов, предлагаемых ею.

В современном российском обществе активная деятельность религиозных организаций различных конфессий оказывает все более существенное влияние на формулирование актуальных педагогических задач. Однако, как считает

Т.В.Склярова, в настоящее время конфессиональные особенности воспитания пребывают чаще в виде имплицитных воспитательных концепций [12]. В связи с этим повышение роли религиозных ценностей в общественном сознании россиян делает все более востребованным чёткое оформление теоретических основ воспитания в конфессиональной педагогике. В ходе осмысления данной проблематики можно столкнуться с проблемой расплывчатого изложения информации, касающейся специфики религиозного воспитания. Более того, даваемые рядом авторов определения не всегда удовлетворительны для светского исследовательского сознания. Поэтому вместе с проблематичностью четкого определения понятия религиозное воспитание естественным образом возникает проблема определения, по сути, ключевого момента – цели религиозного воспитания. Это весьма важно, поскольку (согласимся с К.Д.Ушинским) «постановка вопроса о цели воспитания является краеугольным камнем любой педагогической теории» [13]. В этом плане понятно и мнение А.И.Осипова, отмечающего, что когда речь заходит, в частности, о религиозном воспитании, то прежде всего необходимо уяснить его конечный результат [14]. Попутно не может не возникнуть вопрос: не происходит ли трансформация целей религиозного воспитания с течением времени?

Если говорить о современных христианских (кстати, весьма немногочисленных) теоретиках конфессиональной педагогики, то, как показывает анализ ряда работ, выстраивая свои взгляды на проблему целей христианского (православного) воспитания, авторы основываются прежде всего на традиционном понимании целей христианского воспитания, имеющих отражение в трудах известных деятелей Церкви первых веков нашей эры. Это и понятно: в современной России в осмыслении процесса воспитания подрастающих поколений особое значение имеет принцип преемственности отечественной педагогической традиции. Так, исследуя проблематику религиозного воспитания, Т.В.Склярова в работе «Православное воспитание» неоднократно указывает на конечную цель православного воспитания как на спасение личности

воспитанника [15], а сам процесс православного воспитания – как содействие в спасении [16]. Такая постановка цели религиозного воспитания, очевидно, зиждется на традиционном понимании в православии возможности построения истинно христианской жизни только при нераздельном взаимодействии Божественной благодати и усилий самого человека. Т.В.Склярова, основываясь не на гармоническом, а на иерархическом подходе к воспитанию, указывает на то, что человеку надлежит не «развиться» и «реализоваться» (в чем, очевидно, автором усматривается конечность бытия человека), а именно спастись, т.е. обрести себя в вечности с Богом. При этом становится очевидной важность роли воспитателя, его активности и ответственности за последствия тех воздействий, с которыми он обращается к своим воспитанникам. Не посягая на свободу человека и благоговая перед тайной его предназначения, педагог тем не менее прилагает усилия для того, чтобы в формировании личности воспитанника возобладали духовно здоровые тенденции [17].

В основу православного воспитания протоиерей Евгений Шестун (ныне игумен Георгий), автор работы «Православная педагогика», полагает саму Церковь и жизнь в ней. Вне этого невозможно приблизиться к цели воспитания, которая достигается не властью Церкви над человеком, но образом жизни, проникнутым духом Церкви, духом православия [18]. Цель православного воспитания автор представляет как духовно-нравственное становление и развитие личности ребёнка, содействие обретению им востребованного духовного и нравственного опыта, основанных на традициях Православия.

Обозначенные положения схожи и с позициями другого известного современного теоретика конфессиональной педагогики Н.В. Маслова. По его мнению, сущность религиозного воспитания определяется его целью, которая совпадает с целью и смыслом жизни человека на земле, обозначенной в учении Церкви о спасении, и состоит в развитии духовных сил человека, направлении их к Богоуподоблению. Автор обозначает цель религиозного воспитания как необходимость дать человеку правильное понятие и

направление во всех сферах его деятельности, научить человека так проводить земную жизнь, чтобы ему стала доступна жизнь вечная. Иными словами, конечная цель религиозного воспитания – благочестие человека. Признаком благочестия, по Маслову, является не только и не столько знание заповедей и нравственных установлений, но жизнь человека по ним. При этом Н.В. Маслов мыслит в согласии с архиепископом Евсевием Могилевским, который учит, что «...главного нашего предназначения (читай: цели воспитания – Е.Н.) мы можем достигнуть только добросовестным исполнением повседневных наших обязанностей в настоящей жизни, по мере дарованных нам сил. Так, воспитание для земли и воспитание для вечности нераздельны между собой» [19].

Становится очевидным, что раскрытие сущности религиозного воспитания оказывается возможным с осознанием его цели, а также с пониманием её неотделимости от цели жизни религиозного человека. Более того, дальнейшее рассмотрение специфических особенностей религиозного воспитания позволяет, по большому счёту, вынести предположительное суждение о стабильности не только целей, но и содержания, ряда форм и методов воспитания в конфессиональной педагогике. Этот вывод вполне отвечает предположению о вневременном характере религиозного воспитания и его составляющих: «...они лишь дополняются в связи с новыми историческими реалиями» [20].

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Крещение Руси и путь русской культуры – М., 1991. – С.52.
2. Маслов Н.В. Православное воспитание как явление русской педагогической культуры. Дисс...д.пед.н. – Курск, 2004. – С.82.
3. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. – М., 2006. – С.18.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. – М., 2004. – С.200.
5. Сергеев А.О. Социально-педагогическая деятельность современных христианских приходов (на примере России и Германии). Дисс...канд.пед.наук. – М., 1998. – С.11.

6. СклЯрова Т.В. Традиции и современное состояние православного воспитания в России. Дисс...к.пед.н. – М., 1995.
7. СклЯрова Т.В. Православное воспитание в контексте социализации. – М., 2006. – С.8.
8. Сергеев А.О. Социально-педагогическая деятельность современных христианских приходов (на примере России и Германии). Дисс...канд.пед.наук. – М., 1995. – С.15.
9. См.: Miller, Randolph Crump, ed. Theologies of religious education. Birmingham, 1995.
10. Безрогов В.Г. Педагогические идеи в Новом Завете: историографические подходы и методологические проблемы. – [WWW.POKROV-FORUM.RU/
action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2000/txt/](http://WWW.POKROV-FORUM.RU/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2000/txt/)
11. Дивногорцева С.Ю. Место духовно-нравственного воспитания в общей структуре содержания образования // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология, 2007. Вып. 3. – С.25-26.
12. СклЯрова Т.В. Православное воспитание в контексте социализации. – М., 2006. – С.23.
13. Макасова В.И. Педагогическая антропология: Уч.пособие. – М., 2001. –С.78.
14. Осипов А.И. О некоторых принципах православного воспитания личности // Сб. пленарных докладов XIV Международных Рождественских образовательных чтений. – М.: Просветитель, 2006. – 316с. – С.168.
15. СклЯрова Т.В. Православное воспитание в контексте социализации. – М., 2006. – С.26., – С.33.
16. СклЯрова Т.В. Янушкявичене О.Л. Возрастная педагогика и психология. Уч.пособие. – М., 2004. – С.9.
17. Там же, С.12.
18. Шестун Е. Православная педагогика. Уч.пособие. – М., 2002. – С.28.
19. Евсевий, архиепископ. О воспитании детей в духе христианского благочестия. Изд.4-е. – СПб., 1877. – С.16.
20. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. – М., 2006. – С.189.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В МАЛОМ ГОРОДЕ

Никитский М.В.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Московского педагогического государственного университета

г. Москва, РФ

Преобразования в общественной жизни, осуществляемые в нашей стране в последние годы, существенно меняют объективные условия социализации подрастающих поколений, что требует научного осмысления, необходимого для учёта новых реалий в построении практики социального воспитания. Усложняется и самый процесс социализации, идущий под влиянием и во взаимодействии человека с многообразными факторами, функция и значимость которых в целом и на различных этапах становления личности не только взаимодополняемы, но и часто противоречивы. Однако остаётся малоизученным большой пласт проблем, касающихся развития человека в конкретных социокультурных условиях. К таковым относится проблема малого города и его социализирующего потенциала. В отечественной науке долгое время не уделялось должного внимания изучению социально-педагогической специфики малых городов. Лишь в последние годы появилось несколько исследовательских трудов, авторами которых являются специалисты-практики, непосредственно участвующие в разрешении многочисленных проблем социального комплекса на местах, в которых, однако, не всегда усматривается опора на понимание самого малого города как особой социально-культурной и социально-педагогической среды. Остаются малоисследованными социализирующие возможности малого города, эффективные для малого города социально-педагогические условия повышения позитивности социализации подрастающих поколений. Эти исследовательские пробелы

препятствуют осуществлению качественного педагогического влияния на социализацию учащихся в малом городе.

В последние годы сотрудниками кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ изучался и анализировался малый город как социокультурный феномен и фактор социализации, а также исследовались муниципальные системы социального воспитания ряда городов. По результатам исследований стало возможным выделить ряд социально-педагогических условий, соблюдение которых будет способствовать позитивной социализации учащихся в малом городе.

Первое условие – постоянный мониторинг (диагностический анализ, отслеживание) состояния и основных тенденций общей социальной и воспитательно-образовательной среды малого города.

Как показало исследование, практически любому из экспериментов или нововведений в воспитательно-образовательной сфере, направленных на повышение эффективности её социализирующих возможностей, предшествовало социально-педагогическое обследование социума малого города. Основную цель таких обследований можно представить как выявление социально-педагогических факторов, препятствующих и способствующих позитивной социализации учащихся в малом городе. На основе данных, полученных в ходе такого рода обследований социума возникает представление о наличии и силе социально-педагогического потенциала малого города, который представляет собой совокупность воспитательных возможностей всех социальных институтов в данном малом городе. Важно отметить, что мониторинг социокультурной среды малого города включает в себя демографические, социально-экономические и общесоциологические исследования, поскольку для реального функционирования воспитательно-образовательной системы необходимо иметь представление о состоянии динамики населения, его демографических показателях, уровне экономической обеспеченности семей, государственных социальных институтов, а также об основных социальных

настроениях, превалирующих в городском пространстве конкретного малого города.

Главными результатами выполнения первого социально-педагогического условия должны стать: а) знание о реальном состоянии социальной и воспитательно-образовательной сфер малого города с целью выявления социально-педагогического потенциала конкретного малого города; б) приведение в жизнеспособное соответствие наличных воспитательно-образовательных запросов представителей городского сообщества с реальными и потенциальными возможностями удовлетворения этих запросов при реализации социально-педагогического потенциала данного малого города.

Вторым социально-педагогическим условием, способствующим позитивной социализации учащихся в малом городе является развитие внутренних (локальных) воспитательных систем воспитательно-образовательных учреждений малого города и опора на них при создании общегородской воспитательной системы.

Известно, что воспитательная система представляет собой некий комплекс взаимосвязанных компонентов: исходной педагогической концепции, деятельности по её реализации, субъектов данной деятельности, а также среды, освоенной субъектами и управления, обеспечивающего интеграцию этих компонентов в целостность. Возникновение и развитие такого рода педагогических отношений (а воспитательная система, по Л.И.Новиковой, В.А. Караковскому, Д.В. Григорьеву – это ничто иное как система со-бытийных отношений) в последние годы стали приоритетными направлениями деятельности многих отделов (управлений, департаментов) образования в малых городах. Активная деятельность по формированию воспитательных систем в воспитательно-образовательных учреждениях продиктована прежде всего признанием мысли о том, что роль воспитания и формирования личности возрастает, если оно строится на основе системного подхода. Если воспитание рассматривать как целенаправленный процесс управления процессом развития личности (по Х.Й. Лийметсу), то воспитательная система воспитательно-образовательного учреждения становится способной оказывать влияние на ребёнка

и в общесоциальном плане через специфику межличностных отношений внутри педагогического коллектива, включающего и взрослых, и детей через их совместную педагогическую деятельность. Согласно социально-педагогической концепции А.В.Мудрика, эффективное социальное воспитание, т.е. создание условий для позитивных развития и духовно-ценностной ориентации членов воспитательной организации, становится реальным, если в ней создана локальная (т.е. свойственная данной организации) воспитательная система.

Все эти положения делают справедливым рассмотрение формирования и развития локальных воспитательных систем воспитательно-образовательных учреждений в малом городе как одного из социально-педагогических условий, способствующих позитивной социализации учащихся. Изученные нами в ряде малых городов муниципальные системы социального воспитания как опытно-новационного типа, так и массового, имеют своей опорой именно воспитательные системы конкретных воспитательно-образовательных учреждений. По сути, основные усилия в системе образования малых городов направлены на становление воспитательных систем и передовых педагогических форм воспитательной работы внутри каждого воспитательно-образовательного учреждения. В педагогических коллективах школ и других воспитательных учреждений, где стремятся к построению локальных воспитательных систем, реализация идей личностно-ориентированной модели воспитания и формирование гуманистических отношений между участниками воспитательного процесса приобретает приоритетный характер. В связи с этим можно констатировать, что возникновение и развитие воспитательных систем, отличающихся специфическими формами педагогических отношений, могут существенно влиять на реализацию социально-педагогического потенциала малого города в сторону стимулирования позитивных потенциалов в социализации подрастающих поколений. Как в дошкольных учреждениях и школах, так и в учреждениях дополнительного образования изученных малых городов, внутренние системы воспитания имеют своим основным целевым вектором превращение

окружающей учащегося социокультурной и педагогической среды, т.е. наличной действительности, в фактор, способствующий максимально позитивному и разностороннему в просоциальном плане развитию.

Целесообразность развития локальных воспитательных систем, продиктованная возможностью интеграции усилий субъектов воспитательной деятельности и укрепления взаимосвязей компонентов педагогического процесса, не вызывает сомнений. Самая возможность перехода социального воспитания на муниципальный уровень становится реальной лишь после определения уже существующих и эффективно действующих локальных воспитательных систем образовательных учреждений, а также инициирования возникновения таких систем в новообразующихся элементах городской системы социального воспитания.

В связи с этим, в качестве особого (третьего) социально-педагогического условия, способствующего позитивной социализации учащихся в малом городе, следует выделить построение эффективной муниципальной системы социального воспитания в малом городе как главной силы, реализующей социально-педагогический потенциал малого города.

Убеждение учёных-педагогов в том, что в рамках системного подхода организация процесса воспитания личности более эффективна, находит реальное отражение и подтверждение не только при создании локальных воспитательных систем, но и при формировании воспитательных систем более высокого порядка, а именно муниципальных систем социального воспитания. Существующие на современном этапе муниципальные системы социального воспитания в малых городах можно охарактеризовать как опытно-новационные и массовые, причём последние с большой натяжкой можно определить как системы в собственном смысле. Точнее было бы говорить о некой совокупности (наличии, наборе) воспитательно-образовательных учреждений, где в той или иной мере проводится воспитательная работа в рамках внутренней воспитательной системы или просто устоявшейся практики педагогической

деятельности. Как показало исследование муниципальных систем социального воспитания в изученных малых городах, социальное воспитание, а значит и социализация учащихся в условиях малого города оказывается более эффективной, если педагогическая деятельность, строится на основе концептуально и методически грамотно проработанной общегородской (муниципальной) педагогической программы, реализация которой придаёт социально-педагогической деятельности в городе собственно системный характер. Именно благодаря ей становится возможным выявить, мобилизовать, объединить и направить городские воспитательные потенции (и прежде всего локальные воспитательные системы) в единый социально-педагогический комплекс, образующий и затем реализующий социально-педагогический потенциал малого города. Использование муниципальной системы социального воспитания в качестве условия эффективности позитивной социализации учащихся в малом городе предполагает взаимодействие разных по своим прямым функциям, но схожих по общему целевому вектору социальных институтов: дошкольных учреждений, школ, внешкольных учреждений, учреждений дополнительного образования, досуговых центров, учреждений культуры, здравоохранения, СМИ и других ведомств на основе объединяющего "панпедагогического" замысла.

На основе изученных муниципальных систем социального воспитания в ряде малых городов можно выделить главный отличительный признак эффективности муниципальных систем социального воспитания опытно-новационного типа в отличие от таковых массового типа. Он заключается в том, что деятельность по реализации педагогической идеи, лежащей в основе функционирования опытно-новационных систем социального воспитания, перестаёт в этом случае иметь узкоотраслевой характер, то есть перестаёт быть монопольной сферой забот образовательных учреждений и их педагогических коллективов, а позволяет включить в осмысление и решение социально-педагогических проблем широкие круги городского сообщества, во многом определяя тем самым направления развития особенностей компонентов социального бытия в малом

городе. Кроме того, общий инновационный характер функционирования таких муниципальных систем социального воспитания стимулирует развитие локальных воспитательных систем.

Использование при построении муниципальной системы социального воспитания передового педагогического опыта в области социального воспитания, опора на социокультурные особенности и традиции региона и конкретного малого города, а также на особенности собственных педагогических традиций и опыта, накопленных членами городского сообщества подводит к необходимости понимания общественной ценности воспитания как педагогического феномена на уровне всего городского сообщества. Поэтому, как особое (четвёртое) условие, способствующее позитивной социализации учащихся в малом городе, следует выделить следующее: повышение ценностной значимости социального воспитания и инициирование должного внимания к проблемам социализации подрастающих поколений в малом городе, которые выражаются в общей заинтересованности и координации действий со стороны:

- родителей и детей как главных субъектов воспитательного процесса и социализации;
- членов городского сообщества, как основных "заказчиков" результатов воспитательно-образовательного процесса и социализации учащихся;
- представителей руководящего звена административных и производственных структур в малом городе как субъектов социально-педагогического процесса на уровне правового и экономического обеспечения возможностей эффективной социально-педагогической деятельности.

Позитивная социализация подрастающих поколений становится более эффективной при достаточно высоком уровне социальной рефлексии городским населением приоритета педагогической деятельности в городе. Вместе с тем, начальный опыт построения многих муниципальных воспитательных систем показывал, что в основной своей массе ни родители, ни представители административных и производственных структур не задумываются над особенностями педагогической деятельности по разрешению социальных проблем города, и

зачастую только эмоционально реагируют на эти проблемы. Лишь со временем, и благодаря соответствующим мероприятиям (в частности, исполнению первого социально-педагогического условия), проблема социального воспитания обозначилась как явная для представителей городского сообщества. Через локальные воспитательные системы для учащихся и через специальные социально-педагогические программы для родителей обеспечивалось включение в деятельность социального воспитания не только учащихся, но и их родителей.

Позитивной социализации весьма способствует подключение к процессу социального воспитания членов городского сообщества, когда для достижения положительных педагогических результатов в развитии учащихся приглашаются заслуженные горожане, во взаимодействии с которыми учащиеся не только перенимают полезный опыт, но приобщаются к конструктивным формам социального взаимодействия с членами городского сообщества. Активная деятельность по вовлечению членов городского сообщества, в большей степени направлена на формирования педагогического сознания городского населения, выработки специфического общественного мнения и положительной заинтересованности в воспитательно-образовательной области. Это весьма важно, поскольку в этом случае практически каждый горожанин знает, что в городе развёрнута широкая педагогическая деятельность, цель которой разностороннее развитие и позитивная социализация подрастающих поколений на благо города, района, области и станы. Понятно, что при прочих равных член городского сообщества будет способен, по мере собственных возможностей, включиться в уже развёрнутую деятельность на уровне соучастника процесса. Опыт педагогов показывает, что благодаря подключению широких слоёв городской общественности в муниципальную программу социально-педагогической деятельности, повышается авторитет как воспитательно-образовательных учреждений, так и в целом воспитательно-образовательной сферы как феномена социальной практики. При этом важнейшую (а нередко и

определяющую) роль в развитии эффективно функционирующей муниципальной системы социального воспитания играет отношение к педагогическим начинаниям властных и экономически благополучных структур города, способных обеспечить правовую и экономическую поддержку реализации педагогических программ, либо свести к минимуму реализацию всех конструктивных педагогических предложений. В первом случае позитивную социализацию учащихся в малом городе эти структуры могут расценивать как средство позитивного социально-экономического и общекультурного развития малого города и региона. Однако важно отметить, что налаживание конструктивного взаимодействия между педагогами и учащимися воспитательно-образовательных учреждений с одной стороны, и родителями, членами городского сообщества, властными и производственными структурами с другой, признается педагогами-управленцами изученных малых городов одним из самых сложных моментов в развитии муниципальных систем социального воспитания. К сожалению, приходится иногда констатировать незаинтересованность, некомпетентность и беспомощность горожан в деле повышения эффективности социального воспитания в городе.

Очевидным является то, что процесс социализации подрастающих поколений в малом городе неправомерно рассматривать лишь с позиций воздействия на учащегося со стороны исключительно родителей (в семейном воспитании) и педагогов (в образовательном процессе). Социализация учащихся в малом городе становится позитивней при условии комплексного подхода к проблеме социального воспитания со стороны всего городского сообщества, при постановке решения социально-педагогических проблем города на уровень приоритетной сферы деятельности как воспитательно-образовательных структур, так и иных социальных институтов в малом городе. Только в этом случае позитивная социализация учащихся в малом городе станет предметом переживания не только учителей, воспитателей и социальных педагогов, но и всех, кого не устраивает социальное положение малого города, всех, кто хочет видеть малый город развивающимся и развивающим, гармоничным и здоровым

социальным организмом, наполненным людьми интеллектуальными и творческими. Поэтому идея социального воспитания и позитивной социализации таких людей должна стать общегородской ценностью, на которую в той или иной мере будут работать все городские структуры.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СОТРУДНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ КОМПАНИИ

Патутина Н.А.

кандидат педагогических наук

*доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма
НОУ ВПО МПСУ, г. Москва, РФ*

Понимание социализации как процесса непрерывного, происходящего на протяжении всей жизни человека, позволяет рассматривать категорию «социальное воспитание» применительно не только к детям и подросткам, но и к взрослым людям. Современный человек, включаясь в трудовую деятельность, примерно 30-50 лет своей жизни, проводит во взаимодействии с разными типами и видами организаций (в данном контексте будем использовать для их обозначения понятие «компания»), выступающими по отношению к нему важным фактором социализации. Изучение практики деятельности ряда отечественных компаний, таких как ЭКЗ «Лебедянский», ФГУП «Российская телерадиовещательная сеть», Аэрофлот и др., позволяет утверждать, что современная компания, не являясь педагогическим (воспитательным) учреждением, вместе с тем, в рамках достижения собственных основных экономических целей, оказывает на сотрудников социально-педагогическое влияние. Это определяется рядом присущих ей социально-педагогических характеристик. К ним можно отнести следующие:

-современная компания включает своих членов в институциональные отношения, в результате чего они должны приобрести институциональный опыт, связанный с овладением

соответствующей институциональной ролью (руководителя, сотрудника), что происходит благодаря институциональному механизму социализации;

-компания как организация создает условия для проявления активности сотрудников и удовлетворения их потребностей при включении в трудовую деятельность. При этом социализирующее и воспитательное влияние происходит в каждый момент под воздействием системы целей организации, реализуемой технологии трудового процесса, формальных и неформальных отношений, отражающих социальную структуру компании, а также под воздействием других членов корпоративных отношений и трудового коллектива в целом, материальных и финансовых ресурсов компании;

-компания как социально-психологическая группа является для ее членов социальным пространством контактов и создает условия для удовлетворения ряда социальных потребностей и проявления активности в сфере общения, как в трудовой деятельности, так и в других сферах.

Становясь участником корпоративных отношений, сотрудники ожидают от компании содействия (или хотя бы не препятствования) в решении ими актуальных задач социализации. Перед взрослыми людьми стоят задачи, относящиеся к трём группам: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические. По мнению А.В. Мудрика, эти задачи объективны и от успешности их решения зависит развитие человека и эффективность социализации (А.В. Мудрик, 2002).

Среди естественно-культурных задач наиболее актуальными для взрослого человека являются вопросы, связанные со здоровьем. Самооценка здоровья может во многом определять поведение индивида (например, его активность на рынке труда), а также его самоощущение, субъективную оценку степени своей «включенности» в общество, и, соответственно, степень удовлетворённости своими возможностями и своей жизнью в целом (Доклад по социальной политике 2006 г).

На старших возрастных этапах пред человеком стоят социально-культурные задачи, связанные с его участием в

семейной жизни, в производственно-экономической деятельности и т.д. Успешность решения этих задач определяется тем, чего достиг человек в сфере личных отношений, в своей профессиональной карьере, удовлетворён ли он своим социальным статусом. Важную роль играет и то, как человек исполняет свои семейные роли. Актуальной задачей также является нахождение способов преодоления трудностей и неудач на работе, в семье и т.д. (А.В. Мудрик, 2002). О значимости этих задач свидетельствуют данные социологических исследований, говорящие о том, что важными целями взрослого человека являются общение и взаимопонимание с близкими людьми (семья и друзья), а также наличие любимого дела, интересной работы (Мегаполисы и провинции: образы и реальность: Аналитический доклад; Социальное неравенство в социологическом измерении. Аналитический доклад.).

Социально-психологические задачи, решаемые сотрудниками компании, связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением в актуальной жизни и на перспективу, самореализацией и самоутверждением (А.В. Мудрик, 2002). С точки зрения акмеологии главным содержанием развития взрослого человека должна стать прогрессивная и гуманистическая самоактуализация и самореализация личности. Потребности в самоактуализации, по мнению А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина, являются у подавляющего большинства людей наименее удовлетворёнными, следовательно, всегда остроактуальными. Низкий уровень самореализации в профессиональных и жизненных достижениях, в конечном счёте, всегда сказывается на самооценке личности, приводит к негативным для неё последствиям (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003).

Решение названных задач является объективной необходимостью. С учётом того, что жизнь человека не ограничивается рамками организации, в которой он трудится, необходимо создавать условия для решения человеком разнообразных жизненных задач, способствуя их эффективной

социализированности, что и составляет сущность социального воспитания сотрудников.

Изучение практики деятельности современных компаний показало, что условия для социализации сотрудников создаются в процессе взаимодействия в четырех основных сферах жизнедеятельности компании: в производственно-бытовой сфере, в сфере корпоративного образования, в рекреационной сфере и в сфере индивидуальной помощи.

Производственно-бытовая сфера жизнедеятельности компании, по сути, характеризует быт организации, который может быть рассмотрен как уклад повседневной жизни компании, включающий в себя организацию и условия труда, дизайн физического пространства. Эта сфера оказывает влияние на здоровье сотрудников; влияет на возможности удовлетворения социальных и эстетических потребностей сотрудников; оказывает влияние на приобщение сотрудников к организационной культуре, создавая, таким образом, условия для их адаптации; формирует определённые качества (дисциплинированность, организованность, креативность, ответственность) и соответствующие им модели поведения. Следует отметить, что одним из актуальных направлений совершенствования этой сферы в настоящее время выступает забота о здоровье сотрудников в процессе их трудовой деятельности – об этом можно судить по предоставляемым отечественными компаниями отчётам и программам социальной ответственности по направлению «здоровье и поддержка здорового образа жизни, здоровье на рабочем месте», которые публикует Российский союз промышленников и предпринимателей (Сайт РСПП). Интересным примером создания условий для стимулирования здорового образа жизни сотрудников в процессе трудовой деятельности является опыт Липецкого филиала ФГУП РТРС. По мнению руководителя филиала, работоспособность и здоровье сотрудников, занятых напряженной малоподвижной работой, зависит от того, насколько им созданы условия на рабочем месте для рациональной смены видов деятельности. Для этого рабочие места были оборудованы доступным для использования в течение рабочего

дня спортивным инвентарём. Директор филиала начал с себя – в его комнате отдыха установлен многофункциональный тренажёр и массажное кресло, что позволяет ему при напряжённой деятельности поддерживать работоспособность. При этом рядовые сотрудники, которые работают в том же здании, имеют возможность (и реально ее используют) так же посещать эту комнату и пользоваться массажным креслом и тренажёром. Для сотрудников разных подразделений, в зависимости от их интересов и пожеланий, было приобретено специальное спортивное оборудование. Так, работники бухгалтерии предпочитают «ходунки» и спортивный диск. Сотрудники телецентра в перерывах между напряжённой работой имеют возможность размяться со скакалкой или обручем, а в обеденный перерыв работники телецентра посещают тренажёрный зал, оборудованный в этом цехе. В беседе с сотрудниками предприятия мы выяснили, что наличие на рабочих местах спортивного оборудования является не внешним атрибутом, а реально побуждает людей компенсировать низкую физическую активность в процессе выполнения основной деятельности физическими упражнениями. При этом следует отметить, что руководство компании в неформальной форме регулярно контролирует интенсивность использования спортивного инвентаря. Приведённый пример, на наш взгляд, отражает подход, который способствует не изживёнческому отношению сотрудников к компании, а предполагает ответственный выбор людей способов поддержания собственного здоровья.

Анализ опыта деятельности компаний показал, что содержание сферы корпоративного образования представлено такими процессами, как корпоративное обучение, просвещение и стимулирование самообразования. Эта сфера жизнедеятельности позволяет работникам успешно адаптироваться к требованиям компании, эффективно осуществлять трудовую деятельность; вовлечение сотрудников в корпоративное образование позволяет создавать условия для их самореализации и саморазвития. Технологии внутрифирменного обучения в настоящее время достаточно широко разработаны и

активно используются большинством компаний, в то время как инструменты корпоративного просвещения используются не в полной мере, хотя они позволяют решать как задачи адаптации сотрудников к организационным условиям, так и задачи их обособления в корпоративной среде. Примером реализации этого аспекта корпоративного образования является деятельность Аэрофлота по приобщению сотрудников к истории компании, центром которой выступает музей Аэрофлота, представляющий собой интерактивный центр. Музей изначально создавался не только как хранилище исторических документов и реликвий, но и как место проведения разнообразных корпоративных мероприятий. Для этого в музее создан конференц-зал, оборудованный самой современной аудио-видеоаппаратурой, и зал для совещаний, называемый в музее кают-компанией. Это создает условия для проведения мероприятий по приобщению к истории и культуре Аэрофлота новых сотрудников (мероприятия, которые проходят регулярно и включают экскурсию по музею, встречи с ветеранами компании, тренинги, неформальное общение за чашкой чая). В музее так же организуются события, связанные с чествованием сотрудников, проводятся внутрикорпоративные конкурсы (например, конкурс стихов сотрудников Аэрофлота и презентация поэтического сборника), проходят заседания корпоративного клуба. Возможности для социализации сотрудников посредством просвещения имеют также корпоративные СМИ (например, корпоративная газета «Наш Тонус», издающаяся в ЭКЗ «Лебедянский»).

Выделение рекреационной сферы жизнедеятельности компании определяется необходимостью создания для сотрудников возможностей удовлетворения потребности в продуктивном проведении свободного времени с целью восстановления жизненных сил. Анализ практики позволил выделить наиболее распространённые направления организации отдыха сотрудников: организация корпоративных мероприятий досугового характера; спорт; корпоративный туризм; вовлечение сотрудников в работу разнообразных объединений творческого характера; вовлечение сотрудников в волонтерскую

деятельность. Можно отметить, что при организации корпоративных мероприятий наблюдается тенденция использования коллективных форм (по сути КТД), предполагающих вовлечение сотрудников в процесс подготовки и их активное участие в мероприятии. В ЭКЗ «Лебедянский» сложилась традиция организовывать конкурс среди сотрудников «Лебёдушка», посвящённый Дню защитника отечества и Международному женскому дню, привлекая к его подготовке самих сотрудников. Организаторами и «идейными вдохновителями» мероприятия выступают профком и отдел по связям с общественностью. Примерно за месяц до назначенной даты сотрудникам по электронной почте рассылаются объявление и положение о конкурсе, где указаны условия его проведения. После оглашения условий проведения конкурса в подразделениях в ходе дискуссии принималось решение об участии в мероприятии. Если решение положительное – начинается обсуждение кандидатур (именно обсуждение в коллективе, а не назначение). Надо отметить, что каждый год цех или службу представляют разные члены коллектива, что даёт возможность сотрудникам проявить свои «скрытые таланты» и лучше узнать друг друга. Несмотря на то, что участие в конкурсе принимает одна участница от подразделения, в подготовке выступления участвуют практически все члены малого коллектива. Инициативные группы на местах, разрабатывающие концепцию выступления, создаются зачастую стихийно из добровольцев (так как такая форма подготовки мероприятия для сотрудников не является новой, у членов коллектива уже сформирован опыт включения в творческий процесс). Далее «совет дела» распределяет поручения (также исходя из интересов и добровольности выбора): кто подбирает информацию, кто создаёт мультимедийную презентацию, кто помогает готовить костюм участнице, кто занимается подготовкой группы поддержки. Следует отметить, что на этом этапе взаимодействие сотрудников не замыкается рамками своего подразделения – сотрудники разных отделов обращаются друг к другу за помощью в решении частных задач. Интересным фактом, отражающим, на наш взгляд, заинтересованность в

предстоящем мероприятии, является обсуждение в Интрасети сотрудниками между собой и с организаторами условий конкурсов. На следующий день после конкурса начинается бурное обсуждение прошедшего события и на форуме в Интрасети, и в живом общении. По мнению организаторов, такая форма подготовки корпоративного мероприятия позволяет создавать условия для того, чтобы люди активно общались не только на работе, но и после неё, повышать уровень творческой активности и способствует объединению коллектива. Сотрудники отмечают, что в совместной подготовке к корпоративному мероприятию люди проявляют те свои стороны, которые совершенно не видны в процессе трудовой деятельности, а это сказывается на улучшении внутриколлективных отношений; появляется возможность реализовать свои способности, не востребованные на работе; можно узнать много нового и научиться тому, что умеют коллеги.

Изучение организационной практики показало наличие ещё одной сферы жизнедеятельности компании – индивидуальной помощи, содержанием которой является содействие сотрудникам в решении жизненных проблем. Наиболее разработанными в организационном и методическом плане является оказание индивидуальной помощи сотрудникам по решению проблем и актуальных задач, непосредственно связанных с трудовой деятельностью в таких формах, как наставничество, неформальное общение с руководителем, реже - коучинг. Особую роль в этом вопросе играет линейный руководитель, точнее – его готовность к оказанию сотрудникам индивидуальной помощи.

Социализация сотрудников при включении их в названные сферы жизнедеятельности компании может быть относительно направляемой, а может – относительно социально контролируемой. В последнем случае возможно говорить именно о социальном воспитании в компании как целенаправленном создании условий для решения сотрудниками актуальных для них задач социализации.

Список литературы

1. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. – СПб., 2003.
2. Доклад по социальной политике 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.isras.ru/analytical_report_SocialPolicy_6.html
3. Мегаполисы и провинции: образы и реальность. Аналитический доклад. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.fesmos.ru/Publikat/5_Megapolis2004/Mega_rus_01.html
4. Мудрик А.В. Воспитание в контексте социализации //Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 81.
5. Мудрик А.В. Воспитание в системе образования: характеристика понятия //Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 4.
6. Сайт РСПП. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://рспп.рф/simplepage/135>
7. Социальное неравенство в социологическом измерении. Аналитический доклад. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.isras.ru/analytical_report_Social_inequality_10.html

НЕКОТОРЫЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СОВЕТСКИХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В 70-80-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Пивненко В.Ю.

аспирант кафедры педагогики

ФГБОУ ВПО УлГПУ имени И.Н. Ульянова

г. Ульяновск, РФ

Стабильность и прогресс любого общества определяется успешной социализацией подрастающего поколения, под которой понимается усвоение подрастающим поколением культурно-исторического опыта.

Социализация подрастающего поколения проходит как в процессе относительно неорганизованного взаимодействия человека с обществом, так и под влиянием планомерного создания государством и обществом ряда условий для социального развития человека. В этом отношении весьма характерными являются

особенности социализации старшеклассников в СССР в 70-80-е годы XX века.

Социализация старшеклассников зависит, помимо прочего, от специфики периода возрастного развития данных школьников. Старшим школьным возрастом завершается этап жизнедеятельности детей в условиях школы. В этом возрасте более-менее определяются жизненные перспективы и планы юношей и девушек, формируются основы мировоззрения, складываются взгляды на жизнь и на своё место в жизни.

Возраст ранней юности, а именно к нему относятся старшеклассники, не всегда признавался в истории культуры как особый этап развития личности. Как утверждает А.В. Мудрик: «лишь в период появления гражданского общества юношеский возраст приобретает большое значение в процессе завершения подготовки подрастающего поколения к вступлению во взрослое общество» (А.В. Мудрик, 1981).

В социализации старшеклассников 70-80-е годы XX века существенное влияние оказывала практика их повседневной жизни: относительно стихийного общения с людьми различного возраста и статуса; восприятия социального пространства поселений; опыт восприятия и взаимодействия с прессой, радио, кино, телевидением. Но, наряду с этой повседневной социальной практикой, на социальное развитие старшеклассников существенное влияние производила и практика социального воспитания, находившаяся под воздействием государственной (коммунистической) идеологии. Социальное воспитание старшеклассников носило в этот период государственно-обусловленный характер и проходило под политическим руководством КПСС.

В нашей статье анализируются некоторые аспекты представленности этого воздействия в партийных и государственных документах 1977 – 1984 годов и их отражение в учебно-педагогической литературе данного периода.

Можно выделить три содержательные линии этих документов и текстов: собственно идеологическую линию (формирование коммунистического мировоззрения), введение всеобщего среднего образования и профессиональную подготовку старших школьников.

Приведём основные идеи и положения документов и текстов по каждой линии. Начнём с «идеологического» аспекта».

В постановлении ЦК КПСС от 26 апреля 1979 года «О дальнейшем улучшении идеологической, идейно-политической воспитательной работы» определены направления воспитательной работы среди молодёжи: формирование научного мировоззрения, высоких моральных качеств, трудолюбия, привитие интереса к политическим знаниям, всемерное развитие общественной активности, воспитание на революционных, боевых и трудовых традициях партии и народа, в духе коммунистической морали (по Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабалева, 1982; с.418).

Ещё ранее эти направленности воспитательной работы с молодёжью были сакцентированы в решениях по коммунистическому воспитанию принятых XVIII съездом ВЛКСМ (1978). В них подчёркивалось, что школа несет ответственность перед обществом за формирование мировоззрения, определяющего направленность личности каждого молодого человека (по Ю.К. Бабанскому, 1983). Идеологическая составляющая социального воспитания поддерживалась и в учебно-педагогических текстах этого периода, причём порою в более «резких» формулировках, чем в партийных и комсомольских постановлениях.

Как говорится в учебниках Бабанского Ю.К. и Белорусова В.В., Решетень И.Н., коммунистическое, воспитание предусматривает воспитание нового типа людей с такими качествами как классовая нетерпимость, марксистско-ленинское мировоззрение, преобладание коллективных качеств над индивидуальными (Ю.К. Бабанский, 1983; В.В. Белорусова и И.Н. Решетень, 1986).

Соответствующие идеи повторялись и в партийных документах первой половины 80-ых годов. Например, в материалах июньского (1983 г.) Пленума ЦК КПСС отмечалось, что одной из целей образования в Советском Союзе должна быть формирование материалистического мировоззрения у подрастающего поколения, их коммунистической убежденности, активной гражданской позиции (по В.В. Белорусовой и И.Н. Решетень, 1986; с. 149).

Обратим внимание на некоторые нюансы последних формулировок: марксистско-ленинское мировоззрение «сменилось» на

материалистическое мировоззрение, общественная активность трактуется как наличие активной гражданской позиции.

Вторая линия государственных документов этого периода, относящихся к социальному воспитанию старшеклассников, это документы, связанные с введением всеобщего среднего образования. Эта линия начиналась с формулировки Конституции СССР 1977 года, в которой закреплялось и гарантировалось право на всеобщий и обязательный характер полного среднего образования.

«Граждане СССР имеют право на образование», – гласит 45-я статья Конституции СССР. «Это право обеспечивается бесплатностью всех видов образования, осуществлением всеобщего обязательного среднего образования молодёжи, широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством; развитием заочного и вечернего образования; предоставлением государственных стипендий и льгот учащимся и студентам; бесплатной выдачей школьных учебников; возможностью обучения в школе на родном языке; созданием условий для самообразования».

Введение всеобщего обязательного среднего образования трактовалась как «историческая задача, грандиозная по своим масштабам и социально-экономическим последствиям, продиктованная потребностями динамично развивающегося социалистического общества и личными интересами его граждан» (по: Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф.Шабаева, 1982; с. 419).

Введение всеобщего среднего образования в конце 1970-ых – начале 1980-ых годов состоялось, но оно дало противоречивые результаты. С одной стороны повысился уровень образованности населения и этим самым создались большие возможности социальной динамики молодёжи (вхождения в более значимые профессиональные и социальные сферы). С другой стороны обострилась проблема учебной мотивации и отношения старших школьников к учению и школе (число старшеклассников увеличилось, в том числе старшеклассниками стали те молодые люди,

кто не связывал свой жизненный сценарий с повышением образованности)

Третья линия, связанная с социальным воспитанием старшеклассников этого периода – усиление профессиональной направленности среднего образования.

После противоречивых результатов политехнизации школы 1950-1960-ых годов в конце 1970-ых – начале 1980-ых годов государство вернулось к поддержке и развитию идеи дополнения всеобщего среднего образования молодёжи всеобщим профессиональным образованием. Эта тенденция отразилась в документах реформы образования 1984 года, в частности в документе «Об основных направлениях реформ общеобразовательной и профессиональной школы».

Результатом реализации этих решений стал рост числа учебных цехов и участков на предприятиях, открытие индустриально-педагогических техникумов и факультетов, готовящих учителей трудового обучения, развитие межшкольных учебно-производственных комбинатов (УПК).

Однако по оценкам современных аналитиков решение социальных проблем молодёжи через расширение доступа к образованию оборачивалось понижением качества подготовки квалифицированных специалистов, а, следовательно, тормозило модернизацию социального развития. Одним из основных факторов, усиливающих это противоречие, стало убеждение властей в том, что реформы образования должны осуществляться за счет структурных изменений, без каких-либо финансовых вложений (М.В. Богуславский, 2003).

Анализируя данный исторический период, можно отметить, что решение проблем социального воспитания школьников (в особенности старших классов) «запускалось», прежде всего, на государственном уровне.

Главным итогом разворачивающихся в этот период социально-образовательных событий, судя по анализировавшимся документам и учебно-педагогическим текстам, было стремление государства и Коммунистической партии сохранить и укрепить связь между школой и государством. Государство хотело получить от школы уже сформировавшихся «строителей коммунизма» и в то

же время продолжить общественное развитие, опирающееся на идеологические (коммунистические) «формулы». Однако соответствующие идеологические формулировки и практики не всегда помогали решать объективные задачи социально-образовательного развития общества.

Список литературы

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика [Текст]: Учебное пособие создано в соответствии с новой программой курса педагогики для студентов педагогических институтов всех факультетов / Ю.К.Бабанский. – М.: Просвещение, 1983 – 608 с.
2. Белорусова В.В., Решетень И.Н. Педагогика [Текст]: Учебник для институтов физической культуры – 2-е изд., доп и перераб. / В.В. Белорусова, И.Н. Решетень. – М.: ФиС, 1986 – 288 с.
3. Богуславский, М.В. Образование [Текст] / М.В. Богуславский // Новая Российская энциклопедия: В 12 т. Т.1: Россия. – М., 2003. – 638 с.
4. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики [Текст]: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А.Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
5. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников [Текст]: Кн. для класс. руководителей. – 2-е изд., доп и перераб./ А.В.Мудрик. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст]: Учебное издание / А.В. Мудрик – М.: Академия, 1999. – 181 с.

ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА ПОВСЕДНЕВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Исследование финансово поддержано грантом РГНФ №13-06-00710

Поляков С.Д.

доктор педагогических наук

профессор кафедры психологии

ФБГУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова»,

г. Ульяновск, РФ

В отечественной социальной педагогике и в социологии образования немного исследований анализирующих «по правилам социологии» массовую повседневную профессиональную деятельность педагогов. Отсутствие таких исследований создаёт проблемы в понимании феномена сопротивления инновационному развитию современного отечественного образования.

Недостаточность относительно достоверных данных о повседневной массовой профессиональной деятельности современных педагогов затрудняет и решение ряда проблем управления образованием. Это касается как управления педагогическими процессами в масштабах образовательной организации, так и вопросов управления образовательной сферой в масштабах региона, страны.

В научном плане существенен не только сам факт немногочисленности таких исследований, но и их слабая методологическая и теоретическая проработка. Неясность методологических и теоретических оснований исследований повседневной педагогической деятельности снижает ценность имеющихся эмпирических данных.

Социология образования изучает систему образования как социальный институт, её взаимодействие с другими социальными системами, место и роль образования в процессе воспроизводства и развития общества. Структурно социологию образования можно представить в виде трёх отраслей: социологию образования как социальной подсистемы социологию педагогов как социальной группы, *социологию педагогической деятельности*.

Такое понимание структуры социологии образования позволяет различать проблематику исследований, посвящённых собственно социологическим явлениям, закономерностям, прежде всего изучению места и функций образования в социальной реальности, и проблематику анализа социологических закономерностей *внутриобразовательных* явлений процессов

В социологии образования эти «внутренние» процессы исследуются не педагогическими, а социологическими методами.

Одним из предметов «внутренней» части социологии образования является социология педагогической деятельности: изучение особенностей, распространённости, тех или иных форм, методов педагогической работы их типологии и массовой трансформации.

Существующие социологические исследования современного российского учительства акцентируют своё внимание, прежде всего, не на профессиональной деятельности учителей, а на социальном статусе педагогов, их социальном самочувствии, ценностях, отношении к изменениям в образовании.

Основные темы таких исследований – изучение удовлетворённости профессией, отношений к условиям педагогической работы (финансовым, управленческим, материально-техническим), анализ ценностей, взглядов педагогов как социальной группы (Л.А.Семёнова, 2003, Г.Г.Силласте, 2004, В.С. Собкин, 2008 и др.)

В качестве примера выделим весьма обстоятельное исследование научной группы из Московского государственного университета (А.Т.Гаспарашвили, 2006). В данной работе обсуждаются социальный и экономический статус учителей и директоров школ, их социальное самочувствие отношение к реформе образования. Изучение профессиональных проблем педагогов тоже заявлено в этом исследовании, но оно ограничилось темами повышения квалификации и распределения рабочего времени

Отметим, что хронометраж рабочего времени педагогов почти традиционный предмет анализа отечественных и зарубежных социологов. Но исследования хронометража педагогической работы только частично затрагивают тему повседневных способов педагогической работы, к тому проведены такие исследования по большей части не в современной отечественной ситуации.

Из особенных исследований последних лет на социолого-педагогическую тематику обращает на себя внимание изучение стереотипных образов учителя у учеников, студентов, родителей, самих учителей (В.П. Засыпкин, 2007). Основные характеристики выявленных стереотипов: интеллектуальная

компетентность педагогов, ориентация их на социальные и организационные нормы, позитивное отношение учителей к ученикам. Но и это исследование только косвенно касается темы учительского профессионализма. Мы выделяем эту работу, потому что автор в ней отчётливо говорит о том, что предмет его анализа не реалии педагогического труда, а отражение профессии в массовом сознании.

Несколько ближе к вопросам анализа деятельности педагогов – методическая социолого-педагогическая тема: оценивание профессиональности учителей. Рассматриваемые в этой тематике модели отталкиваются от проблем оценки соотношения деятельности педагогов и требований образовательных организаций (а также управленческих структур) а также от проблемы оценивания профессиональной компетентности учителей. Но тема компетентности педагогов вряд ли может рассматриваться как социологическая.

Повторим наш тезис: социологическому и социолого-педагогическому анализу собственно педагогического, точнее педагогическо-технологического, аспекта деятельности учителей (распространённости тех или иных способов педагогической работы, отражении их в массовом сознании педагогов и отражении их в сознании учащихся) уделяется гораздо меньше внимания, чем другим темам социологии образования.

Нельзя сказать, что такие исследования полностью отсутствуют. Из имеющихся по данной тематике современных социологических и социально-психологических работ стоит отметить цикл исследований массового сознания учительства (Г.В.Акопов, 2000) и исследование освоения педагогами информационных технологий (Д.В. Адамчук и др, 2008).

Но проблема не только в редкости исследований повседневной деятельности учительства, но и в их, как уже говорилось, методологической непроработанности. Не обозначен отчётливо даже предмет таких работ.

В каком смысле в них должна трактоваться педагогическая деятельность: как наблюдаемая экспертами сторона действий педагога? как представления о своей

повседневной деятельности в сознании учителей? как воспринимаемая и осознавая школьниками сторона педагогического труда?

В имеющихся обследованиях массового учительского труда эти аспекты деятельности педагогов, как правило, не разводятся. Не обсуждаются также возможности и ограничения социологических, педагогических, психологических методов при исследовании повседневной профессиональной деятельности педагогов.

Начинающееся нами исследование претендует на расширение как теоретического, так и эмпирического «поля» анализа повседневной профессиональной деятельности педагогов в средних общеобразовательных учреждениях,

Предмет нашего исследования – массовая повседневная профессиональная педагогическая деятельность педагогов общеобразовательных учреждений

Основная гипотеза исследования: междисциплинарный подход к предмету исследования, использование идей и методов социальной антропологии, социологии образования, психологии идентичности, предположительно позволит выявить объективные и субъективные характеристики повседневной профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений, ранее не рассматривающиеся в педагогической науке.

Цель нашего исследования – выявить теоретические и эмпирические основы междисциплинарного анализа повседневной профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.

В рамках предполагаемого научного поиска планируется:

- развить концептуальный аппарат исследования;
- провести комплексное эмпирическое изучение повседневной профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений;
- проинтерпретировать результаты проведённого исследования в терминах социологии повседневности и психологии идентичности;

- проанализировать возможности использования его результатов для совершенствования образовательного процесса.

В силу междисциплинарности проектируемой работы (на пересечении социо(культурной) антропологии, социологии образования, психологии идентичности, дидактики, теории воспитания) будут использованы различные методические подходы и конкретные методы исследования.

Предполагается использование таких методов эмпирического исследования как включённое и невключённое наблюдение, фокус-группа, анкетирование, интервью, метод ретроспективного анализа школьных ситуаций, контент-анализ.

Базовая модель предмета нашего анализа метафорически выглядит как «тризеркалье»: отражение деятельности педагогов в профессиональном сознании самого учителя, отражение его действий в сознании учеников, непосредственно контактирующих с данным педагогом, и отражение профессиональной деятельности учителей в «зеркале» непосредственного восприятия членов исследовательской группы. При этом ни одно из этих «видений» не рассматривается в данном исследовании как окончательное, верное.

С точки зрения используемой нами методологии все три образа равноправно участвуют в построении социолого-педагогической картины массовой повседневной профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.

Методологические и теоретические точки отсчёта в нашем исследовании – некоторые идеи социологии повседневности (А.Шюц, 1988), язык и концепции социологии и социальной психологии образования (А.Г.Акопов, 2000, А.М.Осипов, 2011, В.С.Собкин, 2008), положения о структуре деятельности (А.Н.Леонтьев в психологии, В.А.Сластёнин в педагогике.), идеи психологии идентичности (J.E. Marcia, 1980), некоторые тезисы праксиологии (Т.Котабринский, О.В Любогор, 2011).

Использование этих, на первый взгляд, весьма различных теоретических идей для нас концентрируются в двух методологических основаниях: феноменологической методологии (при исследовании отражения педагогической

деятельности в сознании учителей и школьников) и деятельностном подходе (при анализе профессиональной деятельности педагогов «извне»).

Список литературы

1. Адамчук Д.В. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагога. [Текст] //Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. – С.158-178
2. Акопов Г.В. Социальная психология образования. [Текст] / Г.В.Акопов. – М.: МПСИ, – Изд-во «Флинта», 2000. – 296 с.
3. Гаспарашвили А.Т. Учитель в эпоху перемен [Текст] / А.Т. Гаспарашвили и др. – М.: Логос, 2006. – 176 с.
4. Засыпкин В.П. Социальный стереотипный образ современного учителя [Текст] // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X, № 2. – С 165-177
5. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности [Рукопись] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Любогор; ФГБОУ ВПО "Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена". – СПб., 2011. – 26 с.
6. Осипов А.М. Социология образования в России: теоретический и социально-практический потенциал Социальная стратегия российской системы образования: Материалы международной научной конференции – Третьих Санкт-Петербургских социологических чтений, 14–15 апреля 2011 г. [Текст] /Отв. ред. А. В. Воронцов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С.27-36
7. Семёнова Л.А. Российские учителя, проблемы образования и формирования профессионального потенциала страны в условиях трансформирующегося общества [Текст] //Образование и наука в процессе реформ: социологический анализ /Ред.-сост. Д.В. Константиновский, Л.П. Верёвкин – М.: ЦСП, 2003. – С.161-190

8. Силласте Г.Г. Социальные ценности сельских учителей в условиях рыночной экономики [Текст] / Мониторинг общественного мнения, 2004, №2 (70). – С.17-34
9. Собкин В.С. Учительство как социально-профессиональная группа: динамика социокультурных трансформаций // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М., 2008. [Электронный ресурс] – Точка доступа: [www.isras.ru/abstract bank/1208435657.pdf](http://www.isras.ru/abstract%20bank/1208435657.pdf).
10. Шюц А. Структура повседневного мышления [Текст] // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 129-137
11. Marcia J.E. Identity in Adolescence. [Текст] // Handbook of Adolescent Psychology. – NY.: Wiley, 1980. – 159-187 p.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА РУССКОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ХРИСТИАНСКОГО ДВИЖЕНИЯ С РУССКОЙ МОЛОДЁЖЬЮ В ПАРИЖСКОЙ ЭМИГРАЦИИ В 20-30-Е ГГ. XX В.

Ребиндер Ю.И.

аспирант кафедры социальной педагогики ПСТГУ

г. Париж, Франция

Педагогика Русского Зарубежья является отдельной, самостоятельно развивающейся ветвью русской педагогики со значительным и малоизученным потенциалом. Целостное изучение Педагогики Зарубежья и отечественной педагогике поможет формированию представления о российском историко-педагогическом процессе постреволюционной эпохи.

Педагогикой Русского Зарубежья занимались такие русские учёные, как М.В. Богуславский, С.Ф. Егоров, В.М. Мальцева, Е.Г. Осовский. В основу их исследований легли источники, доступные для пользования в России. Автор статьи с 2005 года занимается изучением истории педагогики Русского Зарубежья и, в частности, деятельности В.В. Зеньковского и работы созданного им Религиозно-педагогического Кабинета. Благодаря проживанию в Париже и знакомству с потомками

русских эмигрантов, нам удалось проинтервьюировать современников отца Василия, близких ему людей и выяснить интересные подробности о его личности и деятельности. В процессе поиска информации был приведён в порядок архив РСХД, в котором были обнаружены оригиналы редких документов, связанных с педагогической деятельностью в эмиграции и, в частности, с деятельностью В. Зеньковского. В течение всего периода были найдены (в архивах семей эмигрантов) и систематизированы редкие материалы, освещающие педагогическую деятельность Русского Зарубежья.

Большинство эмигрантов, покинувших Россию после гражданской войны 1917-20-х годов, осело во Франции. Здесь русские беженцы смогли найти себе работу, многие из них прекрасно владели французским языком, что облегчало процесс интеграции. Однако забота о русских семьях и детях в этой стране была поставлена гораздо хуже, чем в славянских странах, где на помощь русским пришли правительства этих стран. В числе обучающихся в школах в 20-е гг. были дети, которые «живут в гаражах и неотапливаемых помещениях, проводят ночи в ночлежках вместе с бродягами, готовят уроки в метро и на улицах, ходят по окончании уроков в ночные работы, и все впроголодь среди безысходных лишений и страданий» (Колосъ. Русские писатели русскому юношеству, 1928; с. 9). В 1928 году, как ответ на призыв «спасать детей», установлен день сбора пожертвований – день «Голодной пятницы» (Там же). Собранные средства направлялись на «устройство и поддержку сети детских садов и интернатов в Париже и окрестностях, дабы каждый нуждающийся семейный русский мог быть спокоен в течение трудового дня за здоровье своего ребёнка» (А.А. Жекулина, 1928). Наряду с нищенским и полуголодным состоянием части беженских детей, многих взрослых беспокоила также и их «культурно-национальная, религиозная деградация» (П.Д. Долгоруков, 1929). Поэт А. Черный пишет о русских детях во Франции, как о «маленьком народе, не знающем России», живущем своей «подводной жизнью» (А. Черный, 1927). «Они приносят в дом лубочно-раскрашенные французские ежедневники и рассматривают в них картинки, с

опытностью старых биржевиков собирают марки, надвинув на голову пластинку с тугими наушниками, хмуро слушают наплывающий с Эйфелевой вышки радиоскрежет и одновременно пробегают глазами заданные на завтра страницы из истории французской революции... России эти дети не видели и не знают» (А. Черный, 1927).

Традиционно социальный аспект воспитания рассматривался русским обществом сквозь призму семейного и религиозного воспитания. Беженское существование внесло расстройство в жизнь эмигрантской семьи. Родители часто не имели возможности сами содержать и воспитывать своих детей. Вынужденные добывать средства к жизни тяжёлым, ежедневным трудом, возвращаясь только вечером в свою квартиру, они оставляли детей в течение всего дня без присмотра, нередко в крайне неблагоприятной обстановке, среди чужих и чуждых людей, где дети, подчинялись влиянию окружающей среды, утрачивали сознание своей русскости, забывали русскую речь, отвыкали от русского богослужения (С. Четвериков прот., 1928; с. 5). В новых условиях, учитывая трудности эмигрантской семьи, социально-педагогические функции взяли на себя Церковь и школа. Эта мера считалась временной. Предполагалось предоставить русским семьям возможность социальной адаптации в новых, часто непростых, условиях жизни на чужбине. С помощью Церкви и школы семья постепенно должна была вновь начать непосредственно участвовать в социальном воспитании подрастающего поколения.

В 20-х годах в эмиграции зарождаются движения общественно-педагогического характера. Ефим Григорьевич Осовский отмечает, что данный период лёг в основу формирования научно-педагогического пространства Российского Зарубежья, создал единое поле интеллектуального притяжения, позволившего развиваться теории и практике школьного дела (Е.Г. Осовский, 1998).

Одной из организаций, взявшей на себя задачу социально-педагогического воспитания детей в Париже, становится Русское Студенческое Христианское Движение (далее РСХД). Истории создания и развития Движения посвящены труды А.И.

Кырлежева «Русское Студенческое Христианское Движение за рубежом: 1923-1998» (рукопись, хранится в архиве РСХД в Париже); Плеханова Б.В. «РСХД в Латвии и Эстонии: Материалы к истории Русского студенческого христианского движения» и других учёных. С 1995 года социально-педагогическую работу РСХД исследует Т.В. Склирова.

Первая русская студенческая христианская конференция имела место в 1923 году в местечке Пшеров, в Чехословакии. На ней присутствовали три епископа, протоиереи, профессора и студенты, представлявшие центры скопления русских студентов в Европе. Перед собранием стоял в первую очередь вопрос о создании организации, которая будет способна взять на себя религиозную работу среди юношества. Именно в Пшерове было заложено начало работы Русского Студенческого Христианского Движения в Европе, лозунгом которого стало «оцерковление жизни» (Б.В. Плеханов, 1993; с. 10-12). По благословению митр. Антония (Храповицкого) на Пшеровском съезде был избран председатель РСХД – В.В. Зеньковский. Он оставался бессменным председателем Движения все годы, вплоть до своей кончины в 1962 году.

После Пшеровского съезда деятельность Движения во Франции начала быстро развиваться. С 1927 г. по инициативе Н.Ф. Федорова и А.Ф. Шумкиной началась юношеская работа в форме образования кружков мальчиков (витязей) и девочек (дружинниц); с 1927 г. каждое лето дети выезжали в лагерь. С 1927 г. началась детская работа – возникла четверговая школа под руководством С.С. Шидловской-Куломзиной.

В 1927 году возникает отдельная форма работы Движения – Содружество, которая представляет своеобразную форму братства молодёжи возрастом от 16 до 20 лет, которая объединилась в стремлении работать среди такой же молодёжи во имя Церкви и Родины. Многие из членов Содружества не жили в Париже, но поддерживали постоянную письменную связь с остальными. Содружество возникло «для удовлетворения осознанной внутри самого Движения потребности более углублённой религиозной жизни» (Содружество при Введенской церкви РСХД, 1931; с. 18). Главным для Содружества являлась

«не внешняя деловая исполнительность, а внутреннее возрастание в вере и любви» (Там же). Собрания содружества происходили еженедельно. Внутри содружества существовало несколько групп и кружков, занятых изучением Священного Писания, русской истории, русской литературы. Еженедельные собрания заканчивались вечерней, во время которой «содружники» пели и читали. Выходил журнал Содружества, который ребята издавали сами, набирая на ротаторе, назывался он «Луч России».

Мария Зернова (в замужестве Кульман, вместе с братьями стояла у истоков Белградского богословского кружка, участники которого активно содействовали созданию РСХД в Европе) рассказывает об одной из первых ёлок, которые устраивались на Рождество: «Я решила пригласить на неё ту русскую молодёжь, которая была совсем оторвана от Церкви и русской культуры. Я стала ходить по трущобам Парижа, по лачугам, выросшим вдоль старых фортов города. Там я нашла несколько русских семейств живших в полной нищете. Больше всего мне обрадовалась семья Оглоблевых, которые были сиротами – два мальчика и три девочки (В воспоминаниях «Хроника семьи Зерновых» (Н.М. Зернов, М.В. Зернов, 1973) М. Зернова пишет о том, что Е.И. Оглоблев сделал научную карьеру, став Профессором Школы Физики и Химии Парижа, в августе 1971 получил золотую медаль за изыскания в области низкой температуры). В назначенный день в зале движения собралась разнообразная молодёжь. Как только мы вышли из комнаты, завязалась драка, наши приглашённые стали кидать друг в друга елочные украшения и избивать более слабых... такое хулиганство пробудило во мне желание помочь этим дикарям стать культурными русскими людьми» (Н.М. Зернов, М.В. Зернов, 1973; с. 193-195). А. Черный и М. Зернова решили организовать клуб для юношества, ответственность за который возлагалась на содружество молодёжи. Задача клуба заключалась в том, чтобы отвлечь юную часть русской молодёжи от нездоровых развлечений большого города, познакомить её с духом русской культуры, главным образом, путём живого общения с выдающимися представителями этой культуры. «Юношеский

клуб является любимым и, кажется, единственным местом, где собирается вместе русская молодёжь в Париже. Вход в клуб свободен для всех, возраст от 14-20 лет. Сообщения о собрании делается во всех местных газетах. Клуб не имеет своей целью прямое религиозное воздействие на молодёжь, но во главе клуба стоит, так называемое, «содружество во имя иконы Казанской Божьей Матери». Это группа молодёжи, человек в 60, составившаяся из наиболее активных и духовных работников клуба, которая открыто поставила перед собой цель Служения Православной Церкви и России» (Бюллетень религиозно-педагогического Кабинета. Хроника, 1929; с. 4).

Клуб имел большой успех, более 100 человек стали его действительными членами, «бывают дни, когда в клубе собирается до 150-170 человек» (Н.М. Зернов, М.В. Зернов, 1973; с. 193-195). В организации помогал Иван Билибин, дававший уроки рисования и М. Н. Германовна, ставившая спектакли и сценки. С. Ремизова, жена писателя, преподавала русскую литературу, а А. Покровский руководил хором. В клуб приходили И. Шмелев, А. Куприн, Б. Зайцев, А. Гречанинов, Н. Плевицкая. Все они охотно делились своими дарованиями с молодёжью, которая со своей стороны горячо их встречала.

В январе 1928 года появились первые кружки девочек, преимущественно учащихся в средней школе, к концу года их число достигло 85 человек. В архиве Л. Зандера нами была обнаружена программа воспитательной и образовательной работы в девичьих дружинах, составленная В.В. Зеньковским от Религиозно-педагогического Кабинета. В программе поставлены следующие задачи: национальное образование девочек, развитие в них национального чувства и любви к России, развитие религиозно-национального мировоззрения; религиозное самообразование; участие в Церковной жизни; помощь в выработке характера – общие и индивидуальные беседы с девочками о характере с указанием главных дефектов, развитие чувства ответственности; практика общественной работы – общие для каждой девочки обязанности пробывать некоторое время в ответственном служении кружку и дружине, уметь организовать собрание, вечеринку, принимать участие в

дискуссионных собраниях; развитие Движенского сознания, ознакомление с Движением, его задачами, приобщение к главным стремлениям Движения; внимание себе. В задачи воспитания входит развитие внутренней жизни под руководством священника (В.В. Зеньковский. Машинопись. Архив Л. Зандера, Париж). Задача кружков самими девочками была сформулирована, как задача воспитания и самовоспитания в духе, завещанном лучшими представительницами православных женщин России.

В. Зеньковский подчёркивал важность составления ежегодной характеристики на детей с описанием особенностей личности, для систематического изучения подопечных педагогом, обсуждения проблем на собраниях руководителей отделов. Составление характеристики В. Зеньковский называет необходимой предпосылкой правильной воспитательной работы с детьми и подростками. «Невозможно серьёзно помочь им в исправлении их дефектов, если не отдавать себе отчёта в общем складе данной личности» (В.В. Зеньковский. Машинопись. Архив Л. Зандера, Париж).

В Париже РСХД был организован Студенческий клуб, задача которого заключалась в возможности «дать духовно одинокой русской молодёжи студенческого возраста провести свободное время в обстановке более или менее приближающейся к домашне-семейной» (Русское Студенческое Христианское Движение за рубежом в 1928 г, 1929; с. 13). При клубе организована была читальня, имелся небольшой комплект, так называемых, комнатных игр. По вторникам устраивались музыкально-вокальные вечера, проводимые частью силами самого клуба, частью с помощью артистических сил Парижа. По пятницам собрания посвящались литературным темам – читались доклады о творчестве того или иного русского писателя, иногда сами писатели читали свои произведения. «Средняя посещаемость клуба 15-20 чел. в день; в дни же концертов по вторникам – до 100 человек» (Там же).

В 1928 году в состав Движения входит более 60 кружков. В 1930 году работа РСХД («Витязи», «Дружина девочек», «Юношеский и студенческий клубы», «Воскресная школа»,

«Детский уголок»...) охватила около полутора тысяч детей и юношества. В данный период идейное и методическое руководство педагогической работой принадлежит Религиозно-педагогическому Кабинету, созданному В. Зеньковским в 1927 году. В центре внимания РПК стоит «разработка такого типа работы среди юношества, которая, удовлетворяя всем ценным запросам и интересам современной молодёжи, учитывала бы все достигнутое в этом отношении в опыте работы мировых организаций и в то же время вмещала бы всю полноту духа православия, соответствовала бы русским национально-религиозным особенностям... Задачи современной педагогической мысли Кабинет видит в искании целостной школы, ясно знающей свои цели, строящей своё воспитание и образование в одном духе, исходя из единого, всеобъемлющего принципа» (Русское Студенческое Христианское Движение за рубежом в 1928 г, 1929; с.13). По словам В. Зеньковского, Религиозно-педагогический Кабинет являлся единственным и первым в Русской Церкви религиозно-педагогическим научным учреждением (В.В. Зеньковский. О деятельности Религиозно-педагогического Кабинета. 1927-1931 гг., Париж).

В 20-30-е годы Движение активно развивается. По всей территории Франции проводятся лекции на различные темы, организуются миссионерские поездки. РСХД занимается изданием основных курсов, которые читаются в Богословском институте, издаёт детские брошюры и листовки. В крупных центрах работы РСХД созданы библиотеки, из которых по запросу книги отсылают и в провинцию.

С 1925 года РСХД издаётся Русский религиозно-философский, политический и литературный журнал Вестник Русского студенческого христианского движения. В 1928 году журнал достигает тиража 1300 экземпляров и распространяется по всей Европе (журнал существует и сегодня).

Городская жизнь в сочетании с плохими экономическими и жилищными условиями русской эмиграции, жизнью преимущественно в промышленных частях города с неблагоприятным социальным климатом, отрицательно влияла на физическое и душевное состояние неокрепшего детского

организма. Летний отдых детей становится приоритетной заботой всех русских. Секретарь РСХД Ф.Т. Пьянов подчёркивает: «нужна мобилизация всех сил для спасения детей от рахитизма, туберкулёза, от физической и духовной деформации, денационализации. Природа действует плодотворно не только на физическое, но и на душевное состояние детей... смягчает душу человека, освобождает от замкнутости, душевной холодности» (Ф.Т. Пьянов. Смысл и значение летних лагерей. Машинопись. Архив РСХД, Париж.). Эмигрантский лагерь имеет ещё и другое значение для детей, которым выпала доля жить вне Родины, учиться в чужой стране, на чужом языке, в окружении чуждого быта – «лагерь есть могучая сила национального воспитания, в лагере говорят на родном языке, знакомят с русской жизнью, бытом, русской песнью» (Там же). Смысл лагеря также заключался в религиозном воспитании – «русская семья в эмиграции переживает особо трудные условия; в большинстве случаев старшие члены семьи вынуждены работать, и в силу этого нет должного религиозного влияния на детей, дети часто живут сами по себе. Лагерная церковь, постоянное присутствие в лагере священника – огромная воспитательная религиозная сила» (Ф.Т. Пьянов). Лагерь также являлся «дисциплинирующей и воспитательной силой к самостоятельности и дружбе. Члены лагеря приучаются к порядку, к соблюдению правил лагеря; этому способствуют спорт, игры, прогулки, общие хозяйственные работы, общая жизнь» (Там же).

Следующим образом описывается работа лагерей РСХД и состояние отъезжающих туда детей: «к началу смены в 1928 году было осмотрено 95 детей, из которых были признаны вполне здоровыми только трое, у остальных были не в порядке и лёгкие, и нервы. При повторном обследовании, по возвращении из лагеря, соотношение между «удовлетворительными» по состоянию здоровья и «слабыми» радикально изменилось» (Русское Студенческое Христианское Движение за рубежом в 1928 г, 1929; с.11).

Но лагерь был не только местом отдыха, физического укрепления детей. Церковь, устраиваемая и обслуживаемая

самими детьми, ежедневная вечерняя и утренняя общая молитва, беседы по Закону Божию, постоянное присутствие в лагере «своего» батюшки, знающего детей, работающего с ними в течение всего года, – все воспитывало религиозное чувство ребёнка естественно и свободно. Утром, при пении гимна, торжественный подъем русского национального флага, русские сказки, песни, рассказы из русской истории по вечерам у костра, часы занятий русским языком и историей днём, создавали условия, укрепляющие и питающие национальные чувства. К 1928 году функционировали два лагеря: для мальчиков (около 100 человек детей) и для девочек (около 40), но в связи с ограниченным бюджетом в лагерь могли попасть далеко не все желающие. Надо заметить, что лагеря (летний и зимний) РСХД продолжают существовать и воспитывать молодёжь и сегодня, принимая в смену около 150 детей православного вероисповедания.

Увенчанием работы РСХД стало создание в 1928 году Церкви-часовни, предназначенной, прежде всего, для молодёжи. Церковь, находящаяся в отдельном помещении, была закончена и освящена накануне праздника Введения во Храм Пресвятой Богородицы, являющегося годовым праздником Движения. В ней совершались ежедневные богослужения, возносились молитвы о Движении, совершалось поименное поминовение живых и умерших членов Движения, его друзей (традиция поминовения всех живых и усопших членов Движения жива и по сей день). Церковь обустраивали и сами дети: «за истекшее время в храм поступили следующие пожертвования: Иконы св. Анастасии от кружка мальчиков «Варяг»; Рождества Христова – от кружка «Шатер», Рождества Христова – от кружка в Брно» (Вестник РСХД, 1929; с. 29).

В начале 30-х годов активизировалась социальная работа. Движение много делало для помощи нуждающимся: бесплатные столовые, общежития для бедствующих и безработных, система медицинских услуг. «Отдел помощи нуждающимся начал свою работу с большим увлечением, собирались вещи, чинились, приводились в порядок и рассылались бедным. Особенно трудились в этом отделе девочки Юношеского Отдела» (Отчёт о работе РСХД во Франции за 1949 год, 1950; с. 26).

Медицинскую комиссию возглавляла Е.С. Серикова. Медкомиссия оказывала медицинскую помощь членам Движения, работала в амбулатории при ССПБИ, посещала русских больных во французских госпиталях (Ю. Степанов, 1926; с. 25).

В 1931 году, когда во Франции начался экономический кризис, повлёкший за собой безработицу, по инициативе М.М. Зерновой при Движении была открыта бесплатная столовая для безработных. Дело это позже развилось и выделилось в Комитет социальной помощи.

Во время Военной оккупации деятельность РСХД была запрещена. Как вспоминают, своим возрождением после войны РСХД во многом было обязано отцу Василию Зеньковскому, который до самой смерти уделял работе Движения много внимания и сил (Н.А. Струве, 2006; с. 225). Он писал: «трудна педагогическая работа Движения. Трудно общение с живыми душами; трудна современная жизнь; трудна тема христианства в условиях современности. Может быть, никогда христианству не было так трудно проходить через мир, как теперь. Принудить мир принять те или другие формы жизни – нельзя: мир возможно только преобразить. Основная тема Движения, преображение жизни, есть вместе с тем и главная тема всей педагогической работы, всей работы с молодёжью... В этом открывается великая цельность и единство юношеской и чисто движенской работы... Надо быть со Христом в современности, мужественно и свободно» (В.В. Зеньковский, 1931; с. 20).

Несмотря на существующее во Франции в XX веке разнообразие русских молодёжных организаций («Национальная организация Витязей», «РСХД», «Скауты», «Национальная Организация Русских Разведчиков», «Сокольство», «Содружество Восход» и др.) и различные судьбы людей, которые через них прошли, мы полагаем, что основу социально-педагогической работы с молодёжью в эмиграции во Франции заложила небольшая группа энтузиастов-педагогов, вдохновителем которой был о. Василий Зеньковский. В эту группу входили проф. В. Зеньковский, о. С. Четвериков, А.С. Четверикова, И.А. Лаговский, Л.А. Зандер, о. Г. Шумкин, А.Ф.

Шумкина, С.С. Шидловская, Н.Н. Афанасьев. В основу научной работы педагогов была положена идея создания целостной системы православной педагогики, включающая в себя новые формы взаимодействия Церкви, семьи и школы. Организация религиозно-педагогической работы с молодёжью включала в себя создание молодёжных движений, клубов, кружков, открытие детских лагерей; развитие пансионатов и общежитий как для мальчиков, так и для девочек; открытие русских школ (четверговые, позже средовые русские школы) с преподаванием Закона Божия, русского языка, истории России, русской культуры (эти школы существуют и сегодня). Отдельным направлением работы было обеспечение детей книгами – создание библиотек, организация печатного производства книг и листовок, составление списков литературы, рекомендуемой для детского чтения. Особым образом организовывалась работа с педагогами: открывались курсы подготовки преподавателей русских школ и руководителей молодёжных организаций; созывались религиозно-педагогические совещания по всей Европе, проводились съезды учителей. Названные направления социально-педагогической деятельности способствовали подъёму социальной активности эмиграции в отношении воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Бюллетень религиозно-педагогического Кабинета. Хроника. // Вестник Русского Студенческого Христианского Движения. – Париж, 1929. – №5. – С. 4.
2. Воззвание русских писателей, ученых, артистов и художников // Колось. Русские писатели русскому юношеству. – Париж: Изд. Общежития для русских мальчиков в Шавиле, 1928. – С. 9.
3. Вестник Русского Студенческого Христианского Движения. – Париж, 1929. – №4. – С. 29.
4. Долгоруков П.Д. кн. Почему устраивать «День русского Ребёнка» // Вестник Педагогического Бюро. – Прага, 1929. – №4-5.
5. Жекулина А.А. Нужно спешить // Газета «Последние Новости». – 6 апреля 1928 г.

6. Зеньковский В.В. О деятельности Религиозно-педагогического Кабинета. 1927-1931 гг. Машинопись. // Архив Л. Зандера. Свято-Сергиевское Подворье. – Париж. – Кор. 2. П. 4.
7. Зеньковский В.В. От Религиозно-педагогического Кабинета. Руководительницам девичьих отделов. Машинопись // Архив Л.Зандера. Свято-Сергиевское Подворье. – Париж. – Кор. 2. П.4.
8. Зеньковский В. В. Религиозно-педагогический Кабинет в 1929/30 году // Вестник Русского Студенческого Движения. – Париж, 1931. – №1. – С. 20
9. Зеньковский В.В. Русское Студенческое Христианское Движение: история, деятельность, задачи // Собрание сочинений. Статьи и очерки. – М.: Русский путь, 2008. – С. 364. – 2 т.
10. Зернов Н.М., Зернов М.В. Хроника семьи Зерновых // За рубежом. Белград-Париж-Оксфорд. – Париж: YMCA-PRESS, 1973. – С. 193-195.
11. Отчет о работе РСХД во Франции за 1949 год // Вестник РСХД. – Париж, 1950. – №1. – С. 26.
12. Кырлежев А.И. Русское Студенческое Христианское Движение за рубежом: 1923-1998 (рукопись). – Архив РСХД. – Париж. Результаты исследований А. И. Кырлежева в области истории РСХД были частично опубликованы в сборнике его статей «Власть Церкви: Публицистические статьи: 1994-2000». – М.: Медиасоюз, 2003. – С. 97-116.
13. Плюханов Б.В. РСХД в Латвии и Эстонии. Материалы к истории Русского Студенческого Христианского Движения. – Париж: YMCA-PRESS, 1993. – С. 10-12.
14. Российское Зарубежье: Образование, педагогика, культура 20–50-е гг. XX в. // Материалы Второй Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20–50-е гг. XX в.». Саранск, 1998. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub1.htm>
15. Пьянов Ф.Т. Смысл и значение летних лагерей. Машинопись. // Архив РСХД. Папка с материалами, посвящёнными педагогической работе РСХД. – Париж.

16. Русское Студенческое Христианское Движение за рубежом в 1928 г. – Париж: Изд. Русского Студенческого Христианского Движения за рубежом, 1929. – С. 13.
17. Содружество при Введенской церкви РСХД. – Париж, 1931. – С. 18.
18. Степанов Ю. Хроника жизни Движения // Вестник РСХД. – Париж, 1926. – №12. – С. 25.
19. Струве Н.А. Моя встреча с РСХД // Судьбы поколений 1920-1930-х годов в эмиграции. Очерки и воспоминания. – М.: Русский путь, 2006. – С. 225.
20. Черный А. Наши дети // «Возрождение». – Париж, 1927. – №736.
21. Четвериков С. прот. К вопросу о религиозном воспитании и образовании заграничной русской молодёжи. – Париж: Издание Религиозно-педагогического Кабинета при Православном институте в Париже, 1928. – С. 5.

КОНТРОВЕРЗЫ ПЕДАГОГИКИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ (проект № 12-06-00305а)

Ромм Т.А.

*доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, РФ*

Ромм М.В.

*доктор философских наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск, РФ*

Обсуждение исходного тезиса о неисчерпаемости и взаимообусловленности социальной и педагогической реальности, в контексте которой воплощается в жизнь повседневная практика(и) современного воспитания, неотвратимо приводит к необходимости поиска ответов на ряд непростых, взаимосвязанных вопросов. 1. Какова телеология

воспитания человека в обыденных обстоятельствах его жизнедеятельности? 2. Какова ценностно-смысловая система координат содержания воспитания? 3. И, наконец, какова природа воспитательного воздействия повседневных фоновых практик и специфика воспитательного пространства, возникающего в процессе социально-воспитательного взаимодействия различных субъектов?

В сложившейся ситуации важно, с одной стороны, формирование принципиальной иной основы для понимания этих изменений, обеспечивающей новый уровень проникновения в суть исследуемой реальности – воспитания, с другой – учёт всей совокупности принятых в культуре (традиционных) способов воспитательной деятельности, того, что может быть отнесено и описано как социальная практика, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействует на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам.

Обращение к теории социальной практики (П. Бурдье, Э. Гидденс, Г. Гарфинкель, А. Реквиц, Дж. Остин, Н. Элиас, Дж. Сёрль, И. Гофман, Х. Дрейфус, Л. Витгенштейн, М. де Серто, С. Крипке и др.), представленное в отечественной социологии и социальной философии (В.В. Волков, Т.И. Заславская, Л.Г. Ионин, Н.Н. Козлова, Вал.А. Луков и О.В. Хархордин), получило свое развитие в исследованиях педагогических феноменов (С.М. Азаркина, Г.М. Беспалова, Н.М. Виноградова, М.П. Гурьянова, Н.Ф. Логинова, А.В. Мудрова, С.Х. Самсонов, Н.И. Элиасберг и др.).

Большинство авторов применяют понятие социальной практики для характеристики процесса освоения социальных навыков, деятельности учащихся, направленной либо на приобретение позитивного социального опыта, либо на решение социальной проблемы. В целом, понятие «социальная практика» в педагогике рассматривают как: ситуацию – совокупность обстоятельств, условий, создающих социальные отношения; деятельность – форму социальной активности; процесс – определённую последовательность действий, носящих преобразующий социальный характер; функцию – вид деятельности, направленный

на приобретение позитивного социального опыта. Как справедливо отмечает А.В. Мудрова [3], все приведённые выше дефиниции указывают на преобразующий, социально значимый характер социальной практики, методологической основой которой является теория деятельности. Подобное понимание не противоречит так называемой «левой» или «гуманистической» концепции практики, тяготеющей к марксистскому пониманию праксиса, для которой характерна подчеркнутая активность деятеля, участника «агента» (Э. Гидденс, П. Бурдьё). И это (на что обращают своё внимание В.В. Волков и О.В. Хархордин) осторожно корректировало различные теоретические модели социальной реальности, будучи некоторым дополнением к традиционным субъект-объектным моделям. Однако современное развитие теории практик (Л. Витгенштейн, М. Хайдеггер) существует в пространстве междисциплинарных исследований, как способа осмысления, концептуализации существующей реальности [Подроб. см.: 1].

Состояние реального мира является отправным моментом в развитии как теоретических, так и практических поисков для педагогики во все времена, что создаёт возможности для осуществления различных воспитательных практик, в которых пересекаются интересы и потребности различных субъектов: общества в широком социальном смысле слова, государства, семьи, социальных групп, отдельного человека, – которые влияют на «объем» и формы реализации воспитания.

Противоречивость социально-психологической сферы жизнедеятельности человека становится источником противоречивого развития современного человека, в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась ситуация развития и функционирования самого человека [См., напр.: 4]. По мнению А. Тэшфела, проблема социальных изменений уточняется как проблема отношений между Человеком и Социальным Изменением: «изменение» есть фундаментальная характеристика социального окружения человека, побуждающая его совершать выбор определенной линии поведения. Как следствие:

а) изменяется процесс социализации человека (исчезновение традиционных и появление новых (информационные, сете-

вые ресурсы субкультурные) механизмов социализации; поли-субъектность социализации и изменение способов взаимодействия различных социальных субъектов в достижении задач социального развития; явления десоциализации (А.В. Мудрик) или диссоциализации (И.А. Колесникова).

б) изменения происходят в воспитании как социальном институте: динамика функций воспитания, появлении новых субъектов воспитательной деятельности (религиозные общественные и политические партии и движения, детские общественные организации), изменения стратегии и тактики решения воспитательных задач традиционных субъектов (школа, семья).

Таким образом, широкий спектр явлений и событий воспитательной реальности как разновидности социальной практики, позволяет рассматривать возможности использования категории социальной практики в педагогическом анализе в качестве инструмента, и становится предметом «педагогика повседневности», т.е. такой педагогики, которая включает в себя широчайший круг реальных педагогических сюжетов, с которыми сталкивается растущий человек в процессе развития, социализации ежеминутно со всей совокупностью мира, отношений, предметов, событий, культуры и природы.

Что такое повседневность? Не углубляясь в специальные социологические и философские подходы, остановимся на том, как это представлял А. Шюц. Он связывает проблемы повседневности с определением социальной реальности. Под термином «социальная реальность» он понимает «всю совокупность объектов и событий внутри социокультурного мира как опыта обыденного сознания людей, живущих своей повседневной жизнью среди себе подобных и связанных с ними разнообразными отношениями интеракции» [5, С. 530] (выделено нами – М.В., Т.Р.). Это мир культурных объектов и социальных институтов, в котором все мы родились, внутри которого мы должны найти себе точку опоры и с которым мы должны наладить взаимоотношения. С самого начала мы, действующие лица на социальной сцене, воспринимаем мир, в котором мы живём, – и мир природы, и мир культуры – не как субъективный, а как интересубъективный мир, т.е. как мир, общий всех нас, актуально данный

или потенциально доступный каждому, а это влечёт за собой интеркоммуникацию и язык.

В преломлении к педагогике, понимание социально-личностной повседневности требует учёта и признания, во-первых, значимости всего обыденного и непроблематизированного в значениях научной терминологии происходящего с ребёнком и взрослым в том виде, как оно есть на самом деле, т.е. вне пространства строгой научной рефлексии. Все, что существует и сосуществует с нами и в нас наполнено различными (положительными и отрицательными) воспитательными смыслами. Отсюда следует задача: понять и педагогически операционализировать, как этот воспитательный ресурс фоновых практик и повседневности использовать. Во-вторых, эта педагогика формирует установку на имеющийся опыт и отношения. Причём отношения к миру и с миром строятся на принципах целостности человека и мира, общности всех со всеми. В-третьих, на первый план выдвигается задача установления коммуникации с реальным миром, через его восприятие и принятие, познание и преобразование.

На уровне методологии для «педагогики повседневности» актуальными будут положения антропологического подхода (В.И. Максаква, И.А. Колесникова, К.Д. Ушинский и др.), которые обращаются к пониманию сущности человека в совокупности индивидной, субъектной, индивидуальной и личностной проекциях. Речь, наверное, должна идти не столько о развитии личности, сколько о развитии человека, что меняет смыслы цели и содержания деятельности. Второе положение, имеющее для «педагогики повседневности» значение методологического, связано с признанием обеспечения прав и интересов ребёнка как субъективного фактора развития. Ответ на вопрос: каковы потребности и особенности Детства на разных возрастах? – должен быть определяющим для реализации вышеозначенного права на развитие.

На уровне содержания «педагогика повседневности» актуализирует такое поле и пространство повседневности, которое позволяет ребёнку и взрослому как представителям мира людей во всей своей совокупности (на физическом, психическом духовно-нравственном, социальном уровнях) реализовать свои

права на развитие. В современных условиях такое содержание, например, может быть связано, во-первых, с освоением экологического, исторического, культурологического краеведения; во-вторых, с поддержанием своего здоровья; в-третьих, с развитием социальности, как способности социального самовыражения.

На организационно-методическом уровне в «педагогике повседневности» чрезвычайно актуализируются проблемы планирования (с учётом включения самих детей в целеполагание своей повседневной жизни), проектирования, диагностики. Т.е. все то, что, с одной стороны, позволит существовать повседневности во всей прелести своей естественности и неупорядоченности, а с другой – наполнить воспитательным смыслом (смыслами) эту неупорядоченность.

Платон в своём диалоге «Федон» говорит о традиции мореходства у греков. Когда судно идёт под парусами, наполненными ветром и целиком зависит от естественных, природных обстоятельств – это первая навигация, которая делает человека полностью зависимым от природы. Но есть и вторая навигация, которая связана с использованием рукотворных приспособлений, позволяющих судну дойти в нужное время и в нужный срок независимо от погоды. Говоря о «педагогике повседневности», мы можем предположить, что это и есть та самая «вторая навигация», которая, признавая значение повседневности, все-таки, позволяет нам «управлять» ею.

Список литературы

1. Волков В.В., Хархордин О.В. Теория практик. – СПб.: Изд. Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
2. Мудрик А.В. Мои методологические штудии / Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 76-92.
3. Мудрова А.В. Социальная практика как педагогический феномен / Сборники конференций НИИ Социосфера. – 2012. – № 16. – С. 162-164.
4. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ре-

бёнка в ситуации его развития / Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 47-56.

5. Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках //Американская социологическая мысль: Тексты. – М.: Изд. Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОНКЕ ОБРАЗОВАНИЙ¹

Сидоркин А.М.

кандидат педагогических наук

профессор Роуд Айленд Колледж, США

Sidorkin A.M.

PhD Rhode Island College, USA

Международная гонка образований началась много лет, со времён холодной войны. Пожалуй, самым известным её эпизодом той эпохи была паническая реформа американского образования после запуска первого советского спутника в 1956г. Однако гонка образований приняла новые формы и новых участников во второй половине 90-х годов XX века. От соревнования двух систем она превратилась в соревнование «всех против всех». Это было вызвано, прежде всего, развитием глобализации и зрелостью постиндустриальных экономик. Стало ясно, что даже такие крупные страны, такие как США и Великобритания, могут сохранять ведущие экономические позиции после потери значительной части лёгкой и тяжёлой промышленности лишь за счёт высокотехнологичных производств, научных разработок, международных финансовых услуг, креативных производств, сферы услуг и других видов нематериальной или «мало-материальной» экономики. Постиндустриальное общество, предсказан-

¹ Идентичный текст уже опубликован. См.: Социальное воспитание в гонке образований (Social Education in the Global Education Race)/ Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: мат-лы Междунар. научно-практич. конференции в рамках VI Сибирского педагогического семинара (6-8 ноября 2012 г. Новосибирск)/ Под общ. ред. Т.А.Ромм, И.В.Хромовой – Новосибирск: изд. НГПУ, 2012. – т.1. – С.133-141.

ное Д. Беллом (Daniel Bell) [1] ещё в 1974 г., стало, наконец, реальностью, к которой никто по-настоящему оказался не готов. Как выразился недавно экс-президент Билл Клинтон: «Старая экономика не вернётся. Мы построим новую экономику и обучим население новым профессиям» [6]. В новой экономике главным залогом успеха становится высокий образовательный уровень рабочей силы.

Примерно в то же время, в середине 1990-х, появились и инструменты для более или менее объективных международных сравнений в области образования. Так, программа Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) впервые была проведена в 1995, а Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) – в 2006. Параллельно Programme for International Student Assessment (PISA) началась в 2000 г. в странах Организации по Экономической Взаимопомощи и Развитию (OECD). Впервые стало возможным сравнивать успехи в области образования в международном масштабе, хотя и по очень узкому спектру показателей. Результаты этих широкомасштабных исследований были использованы во многих странах для обоснования необходимости образовательных реформ. Так, например, Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013 – 2020 годы» называет самым первым ожидаемым результатом реализации улучшение результатов «российских школьников по итогам международных сопоставительных исследований качества общего образования (PIRLS, TIMSS, PISA)» [7]. Сходные надежды питает и Американское правительство. На сайте Американского федерального департамента образования упоминание о результатах PISA встречается 1520 раз, TIMSS – 297 раз и GIRLS – 225 раз.

Результаты этих замеров хорошо известны. Согласно PERLS в 2006 г., российские четвероклассники неожиданно вышли на первое место в мире по грамотности. По математике те же четвероклассники были на шестом месте (Американские – на 11-м), 8-классники на 8 (американцы – на 9). Однако PISA, которая измеряет успехи 15-летних школьников, ставит Россию на 44 месте по чтению, на 39 месте по математике, и на 40 месте по естественным наукам. Американцы далеко не в первых рядах, но

выше России. Конечно же, каждое правительство ревностно следит за рангом своей страны и пытается продвинуться выше.

Большинство современных модернизационных реформ заключается в построении режима подотчётности (accountability) с использованием стандартизированных тестов. Подотчётности подвергаются как сами школьники, так и их учителя, а также – администраторы и целые учебные округа и страны. Теоретическим обоснованием этого реформистского движения служит теория человеческого капитала, разработанная в русле неоклассической экономической школы Минсером (Mincer), Шульцем (Schultz) и Беккером (Becker) [5; 2]. Сущность её очень проста: вложение денег и усилий в образование приносит неплохие дивиденды как для самого ученика, так и для общества в целом. У теории немало критиков, включая автора этих строк. Однако важно понять, что в политических кругах большинства стран мира эта теория пользуется почти непререкаемым авторитетом, отчасти именно из-за тревожности по поводу гонки образований. Такие международные экономические организации как Всемирный Банк, МВФ, Юнеско, Мировой Экономический форум разделяют основные положения теории и тесно связывают развитие образования с результатами тестирования.

Вложение существенных средств в образование только тогда политически оправданно, когда есть какое-то средство для измерения эффективности капиталовложений. Ведь образование во всем мире функционирует преимущественно в социалистических, нерыночных сферах экономики. В российской аудитории не надо напоминать о том, какие преимущества и недостатки есть у плановой экономики. Подотчётность поэтому всегда сопутствует модернизации. Ведь жёсткие командные методы контроля за качеством логически вытекают из особенностей социалистической экономики. Из-за трудностей переходного периода Россия пока ещё не так далеко прошла по пути модернизации образования, хотя уже прочно на него встала; все с той же целью что и другие страны: не отстать в мировой гонке образований. После подотчётности школьников с помощью ЕГЭ, следующим шагом будет ответственность учителей за результаты тестирования, а потом и директоров школ, и областных отделов народного

образования. Прогрессия эта, в сущности, неизбежна, ибо вытекает из самой логики подотчётности.

Милтон Фридман ещё в 1950-х годах предложил использовать рыночные механизмы в образовании, и в ряде стран (Чили, Нидерланды, Швеция) существуют системы ваучерного финансирования школ. Однозначных доказательств преимущества рыночных моделей в образовании пока нет. Но даже там, где между школами есть конкуренция, она не может быть основана лишь на субъективных ощущениях детей и их родителей. И в рыночных моделях знание объективных результатов необходимо для «прозрачности» рынка образовательных услуг для потребителя.

Если укрепление режима подотчётности неизбежно, то у работающих в области воспитания есть только две альтернативы. Первая – попытаться встать на пути модернизации, и вторая – представить воспитание как важный фактор в её поддержку. В пользу первой альтернативы имеются очень существенные теоретические соображения и эмпирические доказательства, но очень мало шансов на политический успех. Очень кратко, критика «модернизации через подотчётность» состоит в том, что стандартизованные тесты не могут измерить широкого спектра образовательных результатов, особенно тех, которые связаны с воспитанием. Но то, что становится измеряемым, в конце концов становится доминирующим, а то, что нельзя измерить, становится невидимым и следовательно неважным. Таким образом, следует ожидать сужения содержания образования и вытеснения нетестируемых его компонентов. В какой-то момент школа, лишённая воспитательной составляющей, перестаёт функционировать как система.

Ещё со времён теории воспитательного коллектива было известно, что успешные школы отличаются гетерогенностью видов деятельности и форм коллективности. Обеднение деятельностью составляющей воспитательной системы школы ведёт к истощению отношенческой её среды и в конечном итоге, – к дисфункции всей системы. Критика такого рода постоянно высказывается в разных формах на страницах российских и западных профессиональных изданий. Тем не менее, не все, что

можно критиковать, можно изменить. Силы, поддерживающие модернизационные реформы, несравнимо сильнее, чем какая-либо оппозиция изнутри педагогической профессии.

В США воспитание почти вытеснено за пределы школы. В России же воспитание ещё держится в силу инерции и глубины исторической традиции. Однако такая ситуация не представляется стабильной. С углублением образовательной реформы неизбежно возникнут вопросы об экономической продуктивности воспитания. Финансирование по инерции не будет продолжаться вечно, особенно если сокращение доходов от углеводородов поставит государственный бюджет перед серьёзным выбором. Зачем государству нужно вкладывать деньги в воспитание? Почему время, потраченное детьми на воспитывающие виды деятельности, не может быть использовано на обучение? Если мы стремимся догнать Сингапур и Финляндию, а этого не получается, то возникновение такого рода вопросов неизбежно.

У второй альтернативы – включить воспитание в процесс модернизации – больше шансов на политический успех. Тем не менее, в этом подходе содержится множество проблем, и одна нерешённая теоретическая дилемма. Если мы предположим, что воспитание напрямую улучшает результаты существующих тестов, то это, во-первых, почти невозможно доказать эмпирическим путём. Во-вторых, такой аргумент сводит «на нет» саму специфичность воспитания. Действительно, если скажем, турпоход помогает изучению биологии, то почему бы просто не потратить больше времени на изучение биологии? Конечно, мы, педагоги, знаем, что путь к изучению любого предмета лежит через отношения с коллективом и педагогом.

Но из моего опыта такого рода аргументы практически недоступны для понимания экономистам и вообще непедагогам. Не потому, что они лишены воображения, а потому, что такие аргументы пока не доказаны. Политики и экономисты обычно задают законный вопрос: «а можете ли вы доказать что время и деньги, потраченные на воспитание, прямо улучшают результаты тестов?» Повторяю, доказать это практически невозможно в силу логического противоречия. Если воспитание есть всего

лишь второстепенное средство поддержки обучения, то его полезность очевидно ограничена.

Разрешить дилемму можно, лишь доказав, что воспитание делает то, чего не может сделать обучение, и что его результаты измеряемы и имеют экономическую ценность. Тесты пока используются как почти единственное опосредованное измерение экономической результативности. Воспитанию нужны свои прямые выходы на экономику, минуя стандартизованные тесты учебных достижений. Для того, чтобы сделать воспитание частью реформистской повестки дня, нужна прежде всего экономическая теория воспитания. Как доказать, что участие в воспитывающих видах деятельности и воспитательных коллективах повышает качество рабочей силы? Предположим, что воспитание влияет на креативность, умение сотрудничать, грамотность отношений, навыки организации деятельности, веру в свои силы. Предположим, что воспитание повышает способности к предпринимательству и экономической инициативе, предотвращает правонарушения, улучшает качество жизни ребёнка, стимулирует гражданское участие и т.д.

Но чтобы подойти к доказательству подобного рода заявлений, нужна теория, объясняющая, каким образом такие процессы происходят. Наиболее многообещающей на данный момент представляется теория социального капитала. В отличие от экономической теории человеческого капитала, эта теория происходит из социологии. Джеймс Коулман (Coleman) ещё в конце 1980-х наметил её основы [4]. Социальный капитал – это совокупность социальных отношений человека, которые он может использовать для достижений своих целей. Это степень участия в мире, позитивные отношения со взрослыми и сверстниками, широта и глубина социальных сетей. Единого определения социального капитала нет. Измерение его поэтому пока ещё не достигло уровня объективности, сравнимого со стандартизованными тестами, но имеются несколько инструментов, измеряющих прирост социального капитала. Например, шкала разработанная группой американских и китайских учёных (Chen, Stanton, Gong, Fang и Li) включает в себя следующие вопросы [3]: сколько человек ты знаешь по категориям – семья, род-

ственники, друзья, соседи, одноклассники, учителя? Со сколькими из них из них у тебя постоянный контакт, кому ты можешь доверять, кто из них может тебе помочь, есть ли у них ресурсы, в том числе информационные, чтобы помочь тебе? В какие группы тыходишь? и т.д.

Некоторые исследования показывают, что инвестиции в социальный капитал приносят конкретные, измеряемые результаты в виде более высоких зарплат. Несмотря на более чем десятилетие исследований, их результаты пока зависят от контекста [см., напр.: 9]. Мне неизвестно ни одно эмпирическое исследование, напрямую измерившее бы экономические результаты воспитания. Но это не значит, что такое исследование невозможно или трудно осуществить.

Нужны и другие эмпирические исследования по экономическому аспекту воспитания. Очень интересны, например, естественные эксперименты по результатам работы ВДЦ «Орлёнок», авторских школ, клубов, и т.д. Для их проведения надо выделить контрольную группу – детей, которые в прошлом по всем показателям были бы двойниками квази-экспериментальной группы, за исключением участия в успешном воспитательном коллективе. Далее, можно сравнить успешность двух групп по жизненным показателям: карьера, зарплата, стабильность семьи, удовлетворённость своей жизнью. Например, по сведениям советника генерального директора ВДЦ «Орлёнок» С.И. Панченко, среди членов Государственной Думы до 45% бывших орлят, что совершенно диспропорционально по отношению к популяции российских политиков. Конечно, корреляция ещё не есть причинно-следственная связь, но как косвенное доказательство такого рода факты могут быть весьма эффективны, и привести к интересным находкам.

Ещё одной группой исследований могут стать и качественные работы: профиль ребёнка в успешных и неуспешных воспитательных коллективах. Такого рода данные помогают объяснить конкретные механизмы формирования социального капитала, делают наглядным и образным эффективность воспитания.

На основании такого рода теоретической и эмпирической работы, мы можем постепенно создать новую теорию воспитания. Что и как «работает» в условиях школы и в системе дополнительного образования, в молодёжных организациях? Ответить на этот вопрос можно лишь после того, как слово «работает» наполнится каким-то определённым, измеряемым содержанием, которое в конечном итоге приходит к экономическим показателям. Упор следует делать не на исключениях, не на авторских школах, где есть харизматический лидер и уникальная история, которые трудно воспроизвести. Намного более продуктивны в качестве объектов исследования школы и учреждения второго эшелона, успешные благодаря тому, что они делают, а не тому, кто ими руководит.

На следующем этапе понадобятся инструменты, оценивающие эффективность воспитательных программ в реальном времени. Определение валидности таких инструментов – дело сложное, но возможное. Гораздо проще будет установить их надёжность: чтобы два подготовленных человека могли независимо друг от друга прийти к аналогичным выводам, наблюдая один и тот же коллектив. То есть инструменты должны фиксировать наблюдаемые, объективные факторы, которые впрочем, могут включать и оценки вовлеченности самими детьми.

Следующий шаг – это создание новых стандартов воспитательной работы, включая системные стандарты. Это условия или правила, следование которым увеличивает вероятность успеха. К сожалению, и в России и на Западе стандарты создаются нередко на основе консенсуса специалистов, без всякого исследовательского обоснования. Это, конечно, непродуктивный подход, не вызывающий доверия у политиков и полисмейкеров.

И, наконец, на последнем этапе следуют предложения по государственным программам по развитию воспитательного потенциала страны.

В заключение ещё раз повторим, что теория и практика воспитания не могут игнорировать модернизаторские реформы образования. Не могут они и противостоять этим реформам. Только поместив воспитание в контекст существующих образовательных реформ, мы можем доказать его необходимость.

Список литературы

1. Bell Daniel. The Coming of Post-Industrial Society. – New York: Harper Colophon Books, 1974. – P.74-79.
2. Becker Gary S. Human Capital: a theoretical and Empirical Analysis, with 3. Special Reference to Education. – Chicago: University of Chicago Press, 1964. – P. 115-127.
3. Chen X, Stanton B., Gong J., Fang X. and Li X. Personal Social Capital Scale: an instrument for health and behavioral research // Health Education Research. – Vol. 24. – Issue 2. – P. 306-317.
4. Coleman James S. Social Capital in the Creation of Human Capital// American Journal of Sociology. – Vol. 94. – 1988. – P. 95.
5. Shultz Theodor W. Investment in Human Capital: the Role of Education and of Research. – New York: Free Press, 1971. – P. 113.
6. Programm for International Student Assessment. – URL: <http://www.nytimes.com//2012/09/05/us/politics/transcript-of-bill-clintons-speech-to-the-democratic-national-convention.htm>
7. Проект государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 [Электронный ресурс], URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2474>.
8. Social Capital and Wages Outcome of Recent Immigrants to Canada, Citizenship and Immigration Canada, 2008. [Электронный ресурс]. –URL:<http://www.cic.gc.ca/english/pdf/research-stats/social-capital.pdf>

**СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ В ПРАВОСЛАВНОМ
ПРИХОДЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Склярова Т.В., доктор педагогических наук,
декан педагогического факультета,
зав. кафедрой социальной педагогики
Православного Свято-Тихоновского
гуманитарного университета, г. Москва, РФ*

Любая социальная практика опирается на корпус имплицитных теоретических представлений. Профессиональная деятельность социальных педагогов в современной России не явля-

ется исключением из этого правила. Ответ на вопрос «Чему и как учить социального педагога для его профессиональной деятельности в условиях православного прихода?», – также зависит от научных представлений о сути и содержании социальной и приходской педагогики.

Социальная педагогика – это отрасль педагогики, которая изучает социальное воспитание человека на протяжении всей его жизни (А.В. Мудрик, 1997). В зависимости от того, как трактовать социальное воспитание – как воспитание общества или воспитание обществом, получаем различные теории для развития социальной педагогики. В свою очередь эти теории рождают различие взглядов на практику социального воспитания. Поэтому один учебник по социальной педагогике учит студентов о таких типах социальных девиаций, как алкоголизм, проституция, наркомания, бродяжничество у детей в современной России (М.А. Галагузова, 2003), а другой – о том, как исследовать социализацию человека и как организовывать методику социального воспитания (А.В. Мудрик, 2009).

Этой дискуссии уже больше 100 лет. На рубеже XIX–XX вв. педагоги теоретизировали о том, на что должны быть нацелены воспитательные усилия общества. Немецкий учёный П. Наторп в книге «Социальная педагогика» писал об интеграции воспитательной деятельности общественных институтов, таких как школа, семья, Церковь, исправительные учреждения, с тем, чтобы минимизировать «брак» в процессе воспитания. Подобные идеи были и у отечественных педагогов К.Д. Ушинского, С.А. Рачинского. А Г.Ноль уже после публикаций П. Наторпа заявил, что в любом обществе в любое время всегда будут находиться те, с кем не справляется семья, школа и церковь. И этот «брак» в процессе воспитания и есть объект попечения социальной педагогики.

В православной вероучительной традиции семейное, социальное и религиозное воспитание рассматриваются в непосредственной связи и взаимообусловленности (Склярова, 2008). Профессиональная подготовка социального педагога для работы в православной общине или приходе призвана научить будущего специалиста тому, как выстраивать взаимодействие воспитательных институтов общества в сотрудничестве с Церковью.

Сфера профессиональной деятельности социального педагога на приходе может быть определена в соотношении со спектром работы социальных педагогов в различных других отраслях и учреждениях. Люди этой специальности работают в системе образования, в здравоохранении, в дополнительном образовании, в сфере досуга. В зависимости от того, где специалист работает, различается круг его обязанностей. Если это детский дом или приют, например, то социальный педагог занимается оформлением документов их воспитанников, отстаиванием их прав в суде и т.д. Если социальный педагог работает в школе, то в зависимости от позиции руководства он может заниматься оформлением различных социальных льгот и субсидий для семей школьников или конкретного ребёнка, а может организовывать досуг или дополнительные социальные программы, взаимодействуя с различными общественными структурами, в том числе и церковными. Социально-педагогическая подготовка в системе дополнительного образования способствует координации работы различных направлений этой сферы: кружков, секций, студий, организации детского отдыха. Можно утверждать, что социальный педагог – это менеджер общественного воспитания с широким функционалом.

Чем может заниматься социальный педагог в православном приходе? На Западе, в том числе и в бывших соцстранах, где профессия социального педагога существовала на протяжении всего XX в., такая деятельность была организована в приходах и церковных общинах. Подготовка специалистов осуществлялась, в том числе и в конфессиональных учебных заведениях. Например, в Германии в лютеранской общине могут одновременно трудиться общинный педагог и социальный педагог. Первый помогает людям интегрироваться в жизнь общины, в том числе в богослужбную. А социальный педагог общины адресует свою деятельность людям, которые находятся вне общины, но в сфере ее жизнедеятельности: родителям, которые обращаются за помощью относительно своего проблемного ребёнка, нуждающимся в поддержке и социальной адаптации семьям иммигрантов, семьям инвалидами, другим проблемным категориям, например, освободившимся из мест заключения согражданам. В современных

российских условиях прихода или общины в лучшем случае обе названные должности выполняет один человек. Его профессиональная подготовка далеко не всегда соответствует тому корпусу задач, которые он призван решать в условиях прихода. Традиционно социальный педагог работает в любом учреждении с тремя социальными категориями: отдельный человек, семья и община, понимаемая в широком смысле слова, как группа людей, объединённая по какому-либо признаку.

Российская практика организации деятельности социальных педагогов в православных приходах начала складываться с 2010 года в ответ на призыв Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла о том, что каждый приход должен стать центром социальной, миссионерской и педагогической деятельности (3). Если сегодня Церковь ставит перед собой цель заниматься широкомасштабной социальной, образовательной и воспитательной деятельностью, то, естественно, для этого нужно готовить кадры. Причем эти специалисты должны иметь двойную компетенцию и двойной мандат: быть людьми, знакомыми с основами психологии, педагогики, дидактики, частных методик преподавания, организации досуга и отдыха детей, с одной стороны, а с другой – понимать основы богословия, знать историю и жизнь Церкви, иерархию, богослужебную практику. То есть эти специалисты должны иметь допуск в профессию, как от профессионального сообщества, так и от Церкви, как работодателя.

Социальная практика православных приходов подтверждает необходимость профессионального подхода к организации в них деятельности социальных педагогов. Большинство городских приходов с каждым годом все острее испытывают растущие в геометрической прогрессии проблемы социально-педагогического характера, обусловленные в первую очередь большим количеством детей. Многодетные семьи очень нуждаются в квалифицированной помощи социальных педагогов. Социальный педагог в состоянии диагностировать суть проблемы, определить, к какому специалисту нужно обратиться – логопеду, коррекционному психологу, юристу или врачу, организовать это взаимодействие, с тем, чтобы облегчить многодетным родителям процесс семейного воспитания. Особые проблемы в право-

славной социальной педагогике – дети на богослужении, организация летнего детского и семейного отдыха, церковные формы устройства детей, лишенных родительского попечения. Эти вопросы эффективно решить могут квалифицированные кадры.

Для решения кадровой проблемы профессиональной подготовки социальных педагогов в приходах есть два основных источника. Первый – это педагогически одаренные выпускники православных гимназий и школ, дети, выросшие в православных семьях. Детство, проведенное в церковной среде, опытное знание уклада жизни прихода – есть тот социальный капитал, который может способствовать качественному усвоению столь нужной в приходе профессии. Если они имеют стремление к этой деятельности – немаловажное обстоятельство – и получают специальное образование, то более эффективного специалиста для работы на приходе найти будет трудно.

Второй источник кадров – это состоявшиеся педагоги, которые в зрелом возрасте приходят в Церковь. Их педагогический опыт и потенциал в организационных и методических вопросах может очень хорошо сработать в условиях, когда люди будут хорошо понимать внутреннюю жизнь Церкви: уклад, иерархию, внутренние требования. Но и этим специалистам также необходимо дополнительное образование для работы в условиях прихода, как социально-педагогическое, так и богословское образование.

Проведённое нами в 2004-2008 годах исследование специфики профессиональной деятельности социальных педагогов в религиозных общинах позволило определить в качестве её основной цели введение членов общины в церковный уклад жизни. Активное взаимодействие социального педагога с различными по возрасту, социальному и семейному статусу категориями верующих граждан, осуществление помощи в эффективной социализации членов общины, способствование процессу их социально-психологической поддержки в общине, религиозное воспитание и социализация помогают достижению названной цели. Указанный процесс был исследован нами как система взаимообусловленных компонентов, во взаимодействии которых осуществляется профессиональная деятельность социального педагога.

Наряду с общими функциями профессиональной деятельности социального педагога (организаторской, посреднической, коммуникативной, предупредительно-профилактической) в религиозной общине добавляются – социально-карикативная (милосердная) и миссионерско-катехизаторская. Названные функции определяют совокупность методов и технологий профессиональной деятельности социального педагога в православном приходе, на усвоение которых должна быть направлена его профессиональная подготовка. Это позволило предложить схему содержания профессиональной деятельности социального педагога в православном приходе (рис.1).



Рис.1.Содержание деятельности социального педагога в православном приходе

Предложенная нами классификация функций, методов и технологий деятельности социального педагога в православном приходе позволяет структурировать процесс профессиональной подготовки специалиста, разводя сферы его профессиональной и конфессиональной подготовки.

Список литературы

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
2. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. Православный приход вновь должен стать центром социальной жизни. Речь на закрытии Олимпиады школьников по Основам православной культуры 15.04.2010 // [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <http://www.otechestvo.org.ua/main/20104/1540.htm>
3. Складорова Т.В. Идеи социального воспитания в работах русских религиозных мыслителей // [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=33>
4. Социальная педагогика: Курс лекций: Уч. пособие для студ. вузов /Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2003.–416с.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ»

Скрыпникова Е.М.,

магистрант 1 курса ИИГСО «НГПУ»

Научный руководитель – Т. А. Ромм, д-р пед. наук,

профессор кафедры педагогики и психологии ИИГСО «НГПУ»,

г. Новосибирск, РФ

Процесс становления и социализации личности происходит под влиянием множества социальных институтов (семья, школа, внешкольные учреждения, средства массовой информации) и живого, непосредственного общения ребёнка с окружающими людьми; а также – в определённых социальных условиях «ближайшего окружения, в определённых социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является» (И.А. Зимняя, 1997; с. 93). Данные условия И.А. Зимняя рассматривает как макроситуацию личностного развития. На каждом этапе жизненного пути ребёнка складываются определённые социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребёнка и окружающей его социальной

действительности. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребёнок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Л.С. Выготский, 1984; с. 258). Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, выступает в качестве основного условия личностного развития и обусловлена современным развитием общества. Как отмечает Е.С. Соколова современная жизнь ставит перед молодёжью задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах. Молодёжная инициатива, стремление к самостоятельному участию в жизни общества и государства, к удовлетворению и реализации различных социальных потребностей и интересов ведут к возникновению лидерства, добровольчества и других форм социальной активности (Е.С. Соколова, 2008). Именно при реализации социальной активности ребёнка происходит воздействие на социальную действительность, которая является источником его развития, включая ребёнка в жизнь общества и позволяя ему реализоваться.

Социальная активность направлена на овладение ребёнком нормами и правилами социальной жизни, отображение и моделирование социальных отношений. Социальная активность формирует социальную позицию ребёнка, которая определяет способ его вхождения в мир взрослых и дальнейшую социальную адаптивность (Е.С. Орлик, 2012). Как отмечает Е.И. Комкова, при реализации ребёнком социальной активности происходит «становление социально значимых черт личности» (Е.И. Комкова, 2011; с. 248). На современном этапе активно начинают разрабатываться пути для реализации детьми социальной активности, основным из которых является привлечение детей к участию в принятии решений, затрагивающих их интересы. Данное направление широко распространяется во всех

странах и базируется на Конвенции о правах ребёнка, Всеобщей декларации прав человека и Пекинских правилах.

Понятие «участие» берет свой выход из 12 статьи Конвенции о правах ребёнка и, хотя как термин в тексте статьи не звучит, формулируется на её основе и переносится в широкую практику многих стран. Со временем данный термин претерпел изменения и теперь широко используется для характеристики «текущих процессов, которые включают обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, основанный на взаимном уважении» (Участие детей в деятельности по защите своих прав, 2010; с.12). Участие помогает детям понять, как учитываются их интересы и интересы взрослых, и формирует конечный результат процесса, «который помогает детям, молодёжи и взрослым не только услышать мнения и пожелания друг друга, но и построить систему партнёрских взаимоотношений, организовать совместную работу и добиться высокого уровня ответственности за решения, которые принимаются совместно» (И. Рыбалкина, 2010).

На основе анализа проблемы участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, его можно рассматривать в нескольких контекстах одновременно.

1. «Участие как принцип» Конвенции о правах ребёнка. Конвенция подтверждает право детей участвовать в принятии решений, которые могут сказаться на их жизни. Статья 12 Конвенции гласит: Государства – участники Конвенции обязаны обеспечить ребёнку, способному высказать собственный взгляд, право свободного выражения собственных суждений по всем вопросам, сказывающимся на жизни ребёнка, и взглядам ребёнка должен придаваться достаточный вес в соответствии с его возрастом и зрелостью (Конвенция о правах ребёнка, 1989).

2. «Участие как неотъемлемое право» ребёнка. Конвенция о правах ребёнка 1989 г. содержит несколько статей по вопросам участия ребёнка в принятии решений: ст. 12 утверждает право ребёнка быть услышанным, ст. 13 – право на самовыражение, ст. 14 – на свободу мыслей и религиозных убеждений, ст. 15 – на организацию и вступление в добровольные объединения (Конвенция о правах ребёнка, 1989). Право принимать участие в чём бы то ни было, рассматривается как одно из четырёх основных

прав человека: человек, обладающий основными правами, участвует в политической и культурной жизни общества. Участие детей ценно само по себе. Дети имеют право принимать участие в принятии тех решений, которые непосредственно влияют на их жизнь. «Дети являются социально активными субъектами своих собственных жизней и жизни всего общества. Правительства государств обязаны стимулировать желание граждан участвовать во всех сферах общественной жизни» (К. Калл, С. Кирк, А. Гиертсен, 2005; с. 3). Привлечение детей к участию является основным компонентом разработки программ защиты прав ребёнка.

3. «Участие как необходимость». В данном контексте участие в принятии решений рассматривается как неотъемлемая потребность человека, реализуя которую, ребёнок сможет почувствовать себя социально значимой личностью, способной выделять важные задачи и реализовывать их. Поэтому участие есть основа социализации, самореализации и развития личности, а также – основа его социальной активности. Участие тесно связано с процессом принятия решений, и, соответственно, с самооценкой и самоопределением, поэтому является основой организации социального опыта ребёнка, т.е. направлением социального воспитания (А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, Т.А.Ромм и др.).

4. «Участие как процесс» формирования личной независимости и влияния на принятие решений. Это предполагает выработку определённой позиции по отношению к себе, к окружающим, ко всему миру, способность учиться и развиваться, и должно быть пережито каждым лично (К. Калл, С. Кирк, А. Гиертсен, 2005; с. 4). В этом контексте понятие «участие» подразумевает не разовое участие в некотором проекте или инициативе, а непрерывный процесс, содействующий формированию культуры участия во всех сферах жизнедеятельности ребёнка: в семье, школе, в обществе в целом. Благодаря этому «ребёнок становится не только инициативным защитником своих прав или прав сверстников, но и активным членом общества, построенного на принципах демократии, что позволяет ему участвовать в принятии всех решений, касающихся ребёнка» (Участие детей в деятельности по защите своих прав, 2010; с. 15).

5. «Участие как общественный инструмент». Участие имеет отношение к вопросам власти и жизни общества. Оно не может быть рассмотрено отдельно от каждого конкретного ребёнка. «Участие есть результат соединения сил и способностей каждого... Ответственность лежит на всех и на каждом в отдельности, обязанности разделены между каждым и требуют взаимопомощи, поэтому основной акцент должен быть сделан в первую очередь на общественных, а не на психосоциальных перспективах» (Участие детей в деятельности по защите своих прав, 2010; с. 4).

6. «Участие как борьба» за справедливость и демократические ценности. Возможность участия детей появилась в результате перераспределения властных отношений в обществе, она явилась частью процесса по наделению правами наименее защищённых граждан. Участие детей не является средством для достижения высоких количественных показателей, оно есть самоцель.

Несмотря на то, что понятие «участие» рассматривается во многих контекстах, очень широко и не имеет точного определения, все же оно является вопросом не только общественной жизни и права, но и педагогическим процессом, в ходе которого обучают и учатся. Работа по привлечению к участию должна опираться на особенности условий жизни и социализации (семья, школа, местный уровень, работа, спорт и т.д.). Взгляды и способности детей могут стать большим вкладом в общественное развитие. «Делясь своими знаниями и творческими возможностями, молодые люди также получают помощь в развитии таких важных для жизни умений и навыков, как способность анализировать трудности, с которыми они сталкиваются, и находить разумные решения на основе демократических принципов, вырабатывать возможные решения и отслеживать их реализацию» (RBM и участие детей: Руководство CIDA по работе с программами с участием детей, 2003; с. 3). Безусловно, необходимо педагогическое осмысление понятия «участие», введение его не только в практику, но и педагогическую литературу, выявление механизмов его влияния на формирование, становление и социализацию личности.

Список литературы

1. RBM и участие детей: Руководство CIDA по работе с программами с участием детей. – Канадское Агентство Международного Развития (CIDA), 2003. – 35 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.rfdeti.ru/files/cida.pdf> (дата обращения: 17.05.2013).
2. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
4. Калл, К., Кирк, С., Гиертсен, А. Структура работы по улучшению качества участия детей. – Мозамбик, 2005 // Пер. вып. в РПО «Спасем детей» (Норвегия). – Мурманск, 2007. – 11с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: unicef.ru/programms/cities/experience/norway.pdf
5. Комкова, Е. И. Социальная активность детей с разными уровнями мышления [Текст] / Е. И. Комкова // Ярославский педагогический вестник. – Т. II. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 3. – С. 248 - 252.
6. Конвенция о правах ребёнка: Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20.11.89г. [Электронный ресурс] – URL:http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
7. Орлик, Е.С. Активность как фактор развития личности. Признаки и виды детской активности // Социальная сеть работников образования. – 2012. – 8 декабря. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://nsportal.ru/detskii-sad/materialy-dlya-roditelei/aktivnost-kak-faktor-razvitiya-lichnosti-priznaki-i-vidy>
8. Рыбалкина, И. Детская общественная правовая палата как эффективный механизм участия детей и молодежи в процессах принятия решений, затрагивающих интересы ребёнка // Молодежное парламентское движение России. – 2010. – 22 июня. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.newparlament.ru/tribune/view/368>
9. Соколова, Е.С. Структурный подход к пониманию мотивации социальной активности молодёжи // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2008 – №2 –

Педагогика. Психология. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Sokolova/>

10. Участие детей в деятельности по защите своих прав [Текст]: Межрегиональный тематический доклад. – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010. – 36 с.

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ИКТ ВО ФРАНЦИИ

Теркулова И.Н.,

*аспирант кафедры Педагогики и психологии
ИИГСО НГПУ, г. Новосибирск, РФ*

Основной акцент в существующих работах по использованию ИКТ в отечественном образовании делается на обучение. И, хотя в настоящий период вопросы воспитания в условиях информационного общества активно исследуются (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, А.В. Плешаков, В.В. Пустовойтов), на практике мы видим, что ИКТ воздействует на ребёнка стихийно, оказывая как положительное, так и отрицательное влияние. Таким образом, несмотря на возрастающий интерес к информационным ресурсам социального воспитания, вне исследовательского внимания остается целостное видение рассматриваемой проблемы (И.Н.Теркулова, 2012, С.204).

Для решения этих задач логично обратиться к зарубежному опыту, а именно к опыту Франции, являющейся страной зарождения идей социализации, а также характеризующейся значительным расширением культурных связей схожестью социальных проблем с Россией.

Во всем мире количество пользователей интернета достигает 2,7 миллиардов в начале 2013 года (В. Тexier, 2013), а во Франции, относительно всего европейского континента, количество пользователей увеличивается быстрее всех (помимо России), так с 2001 года с 11 миллионов к 2012 году количество пользователей увеличилось до 40 миллионов, из них 71,6% старше 11 лет, и около 94% детей в возрасте 12-17 лет

(Nombre..., 2012) имеют микрокомпьютеры. Согласно данным опроса в рамках исследования по оценке использования цифрового рабочего пространства, 90% учеников имеют полный доступ к интернету (EVALuENT..., 2012).

На сегодняшний день нами выяснено, что в рамках роли и места ИКТ в процессе социализации и социального воспитания ИКТ рассматривается в трех аспектах: во-первых, социализирующие возможности ИКТ; во-вторых, технологический аспект использования ИКТ в воспитательном процессе и, в-третьих, социально-воспитательный потенциал ИКТ (И.Н.Теркулова, 2012, С.98).

Так, в данной статье, в рамках третьего направления, опираясь на концепцию А.В. Мудрика, мы предполагаем выявить социально-воспитательные эффекты, которые достигаются при использовании ИКТ в образовательном процессе. Ведь А.В. Мудрик рассматривает социальное воспитание в контексте социализации (контролируемая социализация), средством которой является информация, вследствие чего мы рассматриваем ИКТ как инструмент современного социального воспитания.

Информационно-коммуникационные технологии заняли очень важное место в педагогических практиках французской школы, и их актуализация становится обязательной в рамках приобретения основы различных компетенций. Уже в феврале 2013 года правительство Франции представляет новую концепцию по цифровым технологиям (V. Peillon, 2013), касающуюся в том числе и школы: вхождение цифровых технологий в образовательное пространство школы и амбициозная политика обучения преподавателей по использованию цифровых технологий. Таким образом, мы видим, что во главу угла ставятся не сами технологии как наиважнейшая часть новой школы, а степень владения ими как орудием образования, ведь именно это и обеспечивает успех в достижении новых компетенций. Очевидно, что успех использования ИКТ зависит не от них самих, а от мастерства педагога, который их применяет в совокупности с другими средствами и приемами педагогики. В пятилетний срок

государство, согласно данному проекту, собирается осуществить ввод в обиход выпускников цифровые ресурсы и средства, обеспечение получения ими медиа- и информационного образования. Кроме того, предполагается, что выпускники будут проявлять активный интерес к новым историческим, культурным, экономическим и социальным целям, вызванным технологическим сдвигом в обществе и экономике.

Следуя социо-конструктивистскому подходу (Le contexte..., 1998), на котором строится современная педагогика Франции, сейчас в центр обучения ставится ученик в его новом статусе полноправного участника, ответственного за обучение. Учитель становится воспитателем и наставником, отвечая запросам обучающегося; ответственным за сопровождение и положительное развитие обучающихся через средства ИКТ. Эти изменения требуют специальных характеристик и другого поведения обучающегося, новых компетенций. Также возникает необходимость как для обучающего так и для обучающегося изменить свою позицию: ученик более не потребитель по отношению к учителю, а учитель – не хранитель всех на свете знаний по отношению к ученику (A. Guyomar, 2012).

В рамках программы по внедрению ИКТ на современном этапе в образовательную среду французской школы уже введено и успешно функционирует так называемое цифровое рабочее пространство (L' ENT...) – образовательный интернет-портал, позволяющий любому члену образовательного сообщества (включая ученика и родителей) учебного учреждения через единую и безопасную точку доступа пользоваться набором информационных услуг, связанных с их деятельностью (напр., консультация по посещаемости, успеваемости и уроку, поддержка относительно уроков и домашних заданий, курирование совместной работы, доступ к различным цифровым ресурсам, общение с другими членами сообщества).

Согласно проведенным министерством образования исследованиям за 2010-2011 учебный год по использованию данного пространства (EVALuENT..., 2012), его ежедневно посещают 33% учеников. 38% учеников посещают его через мобильный телефон, 12% через компьютер и 8% через

планшеты, и используют данное пространство для индивидуальных заданий (30%), подготовки групповых заданий (20%) и подготовки различных педагогических проектов (14%).

Анализ французской литературы по вопросам применения ИКТ в образовании (Б. Альберо, А. Гийомар, М. Линар, М. Ромеро и др.) позволяет нам уточнить социально-воспитательные эффекты использования ИКТ. Следует отметить, что во французской педагогике нет отдельного понятия социального воспитания, но его идея является неотъемлемой составляющей образования и педагогической работы. Основываясь на анализе французских педагогических источников, а также следуя концепции социального воспитания в процессе социализации А.В. Мудрика, в которой социальное воспитание предстаёт в единстве сфер освоения социального опыта, социального образования и индивидуальной помощи, мы можем сказать, что с точки зрения социального опыта через ИКТ можно:

- уравнивать шансы успешности в школе;
- развить коммуникативную компетентность и облегчить общение между детьми;
- развить навыки сотрудничества.

С точки зрения задач социального образования с помощью ИКТ более эффективно происходит:

- индивидуализация обучения;
- развитие навыков самостоятельной работы и самообразования;
- способствование социализации ребёнка в условиях информационной среды;
- полноценное включение ребёнка с ограниченными возможностями в образовательный процесс;
- развитие самооценки и оценки компетенций с помощью электронного портфолио.

В решении задач индивидуальной помощи ИКТ способствуют:

- развитию процессов самоутверждения, самоопределения, самореализации;
- повышению уверенности в себе;

- развитию критического отношения к информации;
- развитию креативности;
- усилению мотивации;
- формированию личности человека «информационного общества»;
- формированию умений принимать оптимальные решения;
- с помощью углубленных знаний решать комплексные проблемы реальной жизни;
- формированию автономии, которая включает в себя умение самостоятельно анализировать и оценивать информацию, проявлять инициативу, определять потребности и стратегию своего обучения, производить рефлекссию и оценку полученных знаний по сформированным самостоятельно критериям. Она подразумевает "сосоздание" знания учеником и учителем. Учиться учиться, создавать знания и сотрудничать являются ключевыми элементами автономии.

Итак, мы выделили основные социально-воспитательные эффекты ИКТ, которые являются актуальными на данный момент во французской практике и достигаются путем применения ИКТ как одного из инструментов образования. Следует отметить, что некоторые эффекты имеют место лишь при использовании ИКТ в образовательном процессе (автономия, создание знаний и др.) и без них не смогут быть достигнуты в полной мере. Как мы выяснили, ИКТ занимают важное место в образовании Франции, и на ее примере мы видим, что они успешно выступают одним из инструментов воспитания и развития личности, а их использование становится обязательным в рамках социализации и подготовки студента как успешного члена современного информационного общества.

Список литературы

1. Теркулова И.Н. Особенности сравнительного исследования проблемы информационно-коммуникативных технологий в социальном воспитании во Франции [Текст] / И.Н. Теркулова // Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: материалы Международной научно-практической конференции в рамках VI Сибирского педагогического

- семинара (6-8 ноября 2012 г., Новосибирск) / под общ. ред. Т.А. Ромм, И.В. Хромовой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – Т.2. - С. 204-208.
2. Теркулова И.Н. ИКТ в современном социальном воспитании [Текст] / И.Н. Теркулова // Изменяющееся воспитание в изменяющейся России: теории, практики, институты, технологии. Сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 15-17 октября, 2012 г.). – М.: НОУ «Педагогический поиск», 2012. – С. 97-102.
3. Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Initiative phare Europe 2020 Une Union de l'innovation // Commission Européenne. – 2010. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/innovation-union-communication_fr.pdf.
4. EVALuENT L'enquête nationale 2012 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ENT/46/6/EVAL-uENT-synthese-enquete-2012-VF_241466.pdf.
5. Guyomar A. Insertion d'un dispositif d'enseignement basé sur les TIC // Initiatives et Innovations Pédagogiques. – 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://readip.blogspot.ru/2012/05/insertion-dun-dispositif-denseignement.html>.
6. Le contexte psychopédagogique de l'intégration des N.T.I.C. dans les situations d'apprentissage // Rézo zero. – 1998. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.rezozero.net/pedagogie/docs_peda/NTIC.htm.
7. L' ENT c'est quoi ? [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://ponthieu.clg.ac-amiens.fr/spip.php?article17>.
8. Les compétences pour enseigner au XXIe siècle [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.missionfourgoustice.fr/19-les-competences-pour-enseigner#outil_sommaire_1.
9. Linard M. L'autonomie de l'apprenant et les TIC // Réseaux humains/ Réseaux Technologiques. – 2006. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://cueep100.univ->

lille1.fr/utic/Typologie%20des%20Usages%20des%20TIC/MLINARD_AutonomieApprenant.htm.

10. Nombre d'internautes en France // JDN. – 2012. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/nombre-internautes-france.shtml>.
11. Peillon V. Feuille de route du Gouvernement sur le numérique: des mesures pour l'École. – 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.education.gouv.fr/cid70569/feuille-de-route-du-gouvernement-sur-le-numerique-des-mesures-pour-l-ecole.html>.
12. Texier B. 2,7 milliards d'internautes dans le monde // Archimag. – 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.archimag.com/article/27-milliards-d-internautes-dans-le-monde>.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Шкуричева Н.А.

кандидат педагогических наук,

*докторант кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ
г. Москва, РФ*

Работа школьного психолога относится к одному из видов социальной практики, так как эта работа с детьми имеет социально-педагогические аспекты.

Психологическая работа в школе, сопровождение ребёнка в процессе обучения не могут быть эффективными без тесного и продуктивного сотрудничества психолога и педагогического коллектива, их совместной профессиональной деятельности.

Во ФГОСе начального образования (в настоящее время на его положения сориентирован весь учебно-воспитательный процесс школы), особая роль принадлежит формированию коммуникативной компетентности младших школьников; готовности учителя к организации совместно-распределительной деятельности на уроке и во внеучебное время.

Это предполагает, что учитель не только учитывает психологический статус младшего школьника, но и создаёт условия для развития у него способности к сотрудничеству. Вместе с тем, часто педагогические работники не готовы в полной мере к решению ни первой, ни второй из указанных задач. Этим определяется актуальность направлений работы психолога и учителей в школе, теоретико-методологической основой которых может являться интегративная отрасль знания - социальная педагогика, объединяющая в себе социально-педагогические и социально-психологические аспекты социализации человека (А.В. Мудрик А.В. (2004, 2009); М.В. Шакурова, 2004; В.Р. Ясницкая, 2004).

В данном научном направлении основополагающими положениями для совместной деятельности психолога и учителя являются: рассмотрение коммуникации как стержня процесса социализации; развитие человека как субъекта общения; способности подготовки, развития и корректировки общения.

Ниже раскроем основные социально-педагогические аспекты работы психолога в начальной школе.

Характер межличностных отношений является единицей анализа эффективности деятельности специалиста. В психологии наметилась тенденция объяснять развитие личности, прежде всего, влиянием межличностных отношений. Это связано с тем, что отношение к другому у ребёнка проявляется как осознание других прежде самого себя, что система отношений человека к окружающему миру, к самому себе является наиболее специфической характеристикой и движущей силой личности. Межличностные отношения в педагогике рассматриваются в русле проблем воспитательных отношений; характеризуются тем, как они складываются в процессе воспитания между воспитателями и воспитанниками, внутри детского коллектива. Межличностные отношения раскрываются, прежде всего, в системе «учитель – ученик – ученики». Межличностные отношения выступают как главный воспитывающий фактор воспитательной системы класса; одним из основных блоков воспитательной системы школы.

На характер внутришкольных отношений влияет не только та деятельность, в которой дети участвуют в школе, и не только общение в рамках школы. Приходя в школу, они являются носи-

телями тех отношений, которые сложились у них в семьях, уличных компаниях, под влиянием чтения, кино и видеофильмов, телепередач.

Важнейшими условиями эффективного формирования гуманистических отношений в классе являются: систематическая диагностика состояния взаимоотношений в классе и прогнозирование их развития; осуществление возрастного подхода к классу как к общности; наполнение деятельности класса гуманистическим содержанием, направление её на пользу другим людям; формирование эмоционального климата, благоприятного для личностного развития школьников.

Позитивные деловые межличностные отношения не появляются стихийно, а являются результатом педагогически целесообразно организованной разносторонней деятельности детей. Важнейшее условие правильной её организации – оптимальное использование коллективных форм, предполагающих и общение детей между собой, и общение тех первичных групп, в которые они входят. Введение коллективных форм организации познавательной деятельности меняет весь характер жизнедеятельности коллектива. Совместная деятельность детей предполагает организацию учителем взаимодействия детей в ходе последовательности форм организации обучения (работа детей в парах; в группах; работа в группах с элементами коллективной деятельности).

Организованное общение является одним из самых эффективных способов обучения взаимодействию; сам процесс организованного общения создаёт прекрасные возможности и для социального приспособления, и для позитивного обособления школьников в классе. Основными путями обучения общению и конструктивному взаимодействию являются: организация взаимодействия в быту и жизнедеятельности класса; в ходе специально создаваемого учителем взаимодействия; с помощью разработанных психолого-педагогических программ, ведущей целью которых является обучение детей общению.

Наличие у младшего школьника потребности в общении и в единении является предпосылками его становления как субъектом общения. Степень их удовлетворения является одной из

первостепенных причин эмоционального самочувствия ребят в школе. Сфера общения с окружающими, особенно со сверстниками, приобретает для детей особую значимость.

В социальном воспитании педагог начальных классов как субъект межличностных отношений, реализуя позицию организатора, формирует межличностные отношения в классе через: организацию индивидуального опыта воспитанников (организацию жизнедеятельности класса; организацию взаимодействия, а также обучению ему); образование (включает в себя просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры межличностного общения); индивидуальную помощь (реализуется в содействии школьнику решения проблем; создании специальных ситуаций жизнедеятельности для позитивного самораскрытия, а также повышения статуса самоуважения и самопринятия; стимулирования саморазвития).

Назовём основные направления работы психолога и учителя в социально-педагогическом аспекте:

1. Организация учителем и психологом совместной деятельности детей в ходе последовательности форм организации обучения и общения на уроках и во внеурочной деятельности.
2. Совместная разработка (проведение) занятий по организованному общению.
3. Совместный психологический анализ уроков, занятий в ходе дискуссий, деловых игр, семинаров, помогающих разрабатывать «здесь и сейчас» тактику общения с классом.
4. Регулярная совместная рефлексия работы, определение «перспективных линий» формирования позитивных межличностных отношений.

Результативность работы школьного педагога-психолога в социально-педагогическом аспекте проявляется в том, что:

- Большинство детей имеют стойкую положительную мотивацию к сотрудничеству с другими. Им доступна работа в парах, группах, коллективе, как на уроке, так и во внеклассной деятельности.
- В классе создаются условия для реализации потребности в общении и уединении.

- Учителя владеют методами организации коллективной познавательной деятельности, организованного общения. Они могут выступать в роли «организатора», «помощника», «психолога», «наблюдателя» в процессе организации жизнедеятельности класса.
- У педагогов сформированы умения работать в команде в ходе обсуждения профессиональных вопросов и проблем.
- Имеет место готовность и эмоционально-положительное отношение учителя к совместной работе с психологом в целях эффективного формирования межличностных отношений учащихся, начиная с первых дней пребывания ребёнка в школе.

Таким образом, в социально-педагогическом аспекте основной целью совместной деятельности учителя и психолога является развитие позитивных межличностных отношений всех участников образовательного процесса. Одной из главных задач деятельности специалиста является как изучение характера внешкольного общения ребят, их отношений со старшими, младшими, сверстниками; а также изучение возрастной субкультуры; содержания кино, видеофильмов, телепередач и учёта полученных данных для проведения организационного общения; для выявления личностно-значимого содержания общения младших школьников; для развития и корректировки их ценностных ориентаций. В контексте формирования гуманистических отношений в классе роль психолога заключается в своевременном информировании учителя о динамике развития взаимоотношений в классе; обучение учителя методам оперативной диагностики и развития межличностных отношений в классе. Совместное проведение психологом и учителем занятий тренингового характера, как на уроке, так и во внеурочное время в значительной мере стимулирует не только поисковый характер работы на уроке, но и позволяет формировать позитивные межличностные отношения в классе. Организованное общение является объединяющим компонентом совместной работы учителя и психолога, так как в этом направлении, как педагогика, так и психология имеют много общих концептуальных основ.

Список литературы

1. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-педагогический институт, 2009. – 568 с.
2. Мудрик А.В. Социализация человека: [Текст]: Учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: МПСИ; – Воронеж: МОДЭК, 2011. – 624 с.
3. Шакурова М.В. Социальное воспитание в школе [Текст]: Учебное пособие / под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 272 с.
4. Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе [Текст] / Под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 352 с.

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

Шульга А.А.,

*аспирант кафедры педагогики и психологии ИИГСО
НГПУ, г. Новосибирск, РФ*

Аннотация. В статье актуализирована педагогическая проблема формирования опыта правового поведения подростков в школе, конкретизировано понятие «правовое поведение» применительно для педагогической практики, дана его классификация. Обозначены содержательные, методические и организационные трудности воспитательного процесса по формированию правового поведения подростков в школе.

Abstract. The article updates pedagogical problem of formation of legal experience of adolescents at school, concretizes the concept of "legal behaviour" in relation to teaching practice, gives its classification. Content, methodological, and organizational difficulties of the educational process for the formation of the legal behavior of teenagers in school are also described in the article.

Современное общество отличается системной перестройкой, которая неизбежно сопровождается изменением стереоти-

пов общественного поведения. Молодое поколение как главная сила поддержания и развития социальных отношений и установленного порядка в обществе нуждается в наличии сформированного опыта правового поведения, которое выступает гарантом общественной стабильности и условием позитивного развития личности.

Воспитание законопослушного поведения подростков одна из серьёзных социальных проблем в Российской Федерации. Данная проблема обусловлена несколькими факторами и проявляет себя в виде тенденций, вызывающих серьёзную озабоченность государства. Обозначим эти тенденции:

1. Распространение правового нигилизма подростков, который заключается в неприятии и отрицании законопослушного поведения по причине несформированного представления о правах и обязанностях, как своих детских, так и тех, которые необходимы во взрослой жизни.

2. Нарастание социального инфантилизма (Ц.П. Короленко), проявляющегося в распространении различных форм безответственного поведения, характерного для маленьких детей, которые по определению находятся «под опекой взрослого».

3. Формирование «иной картины мира» (А.В. Мудрик) у современных детей под влиянием информационно-коммуникационных технологий (М.В. Воропаев, В.А. Плешаков). Речь идёт о печатной продукции, аудио-видеопродукции, о группах и объединениях в социальных сетях, которые пропагандируют насилие, антиобщественное поведение.

Эти процессы не могут не волновать общество и государство. Одним из последних документов, касающихся проблемы прав детей, является Указ Президента РФ № 761 от 01.06.2012 года [О национальной стратегии действий в интересах действия детей]. В данном документе отмечается, с одной стороны, и нарастание новых рисков, связанных с распространением информации, представляющей опасность для детей, а с другой - отсутствие действенных механизмов обеспечения участия детей

в общественной жизни, в решении вопросов, затрагивающих их непосредственно. Особо выделяется задача по обеспечению правового обучения и воспитания детей, а также подготовки специалистов, работающих с детьми. В целом перед системой образования поставлена задача по формированию новой общественно-государственной системы воспитания детей, обеспечивающей их социализацию, высокий уровень гражданственности, патриотичности, толерантности, законопослушного поведения.

Проблема правового поведения рассматривается в рамках социологии, юриспруденции, педагогики. Сам термин «правовое поведение» имеет несколько значений. Не углубляясь в междисциплинарный аспект проблемы, отметим педагогический смысл данного понятия. В работах отечественных авторов (В.Н. Кудрявцев, С.И. Карпушкин, В.Ф. Мануйлов) правовое поведение рассматривается в педагогическом ракурсе, как предусмотренное нормами позитивного права и подконтрольное государству сознательно-волевое социально значимое поведение личности. Правовое поведение можно подразделять на социально полезное и социально вредное (общественно опасное). В частности, учёные выделяют четыре вида правового поведения в рамках этой классификации: 1) правовое поведение, необходимое для общества (например, необходимость защиты родины); 2) правовое поведение, желательное для общества (например, участие в выборах); 3) социально допускаемое поведение (например, заключение брака несовершеннолетними) и 4) поведение, нежелательное для общества (преступное поведение). С точки зрения социальной значимости и педагогической целесообразности социально полезное поведение следует рассматривать как последовательно выстроенный воспитательный процесс, в то время как социально вредное поведение должно быть разъяснено подросткам, как неприемлемая модель самопроявления в обществе.

В современных педагогических исследованиях отмечается, что проблема формирования опыта, правового поведения подростков в рамках образовательных учреждений рассматривается очень узко. Оно направлено в большей степени на знакомство с правами и осознание законопослушности и проходит в теоретическом, просветительском аспекте, исключая из жизнедеятель-

ности формирующейся личности активное социально-правовое действие подростка. Такое понимание обусловлено суждением учёных о воспитании как процессе, не охватывающем в полной мере все возможные и разнообразные влияния социальной среды на личность.

Нам близка концепция социального воспитания (А.В.Мудрик, Т.А. Ромм, М.В. Шакурова и др.), в которой рассматривается возможность формирования опыта правового поведения подростка как процесса дискретного, планомерного, институционального, ограниченного определённым местом и временем (в нашем случае условиями образовательного процесса в школе). Мы понимаем под формированием опыта правового поведения подростков в школе процесс специально организованного включения школьников в разнообразные социальные связи и ситуации, позволяющие формирующейся личности накапливать опыт законопослушного поведения и социально-правового взаимодействия в обществе.

Таим образом, формирование опыта правового поведения подростков в школе может представлять собой системный целенаправленный процесс, имеющий определённую иерархию целей для достижения конкретных результатов:

- ближайшая цель – формирование системы правовых знаний;
- промежуточная цель – формирование правовой убеждённости;
- конечная цель – формирование мотивов и привычек правомерного социально активного поведения.

В осуществлении данного процесса можно выделить три этапа, соответствующие этим целям: первый – информационно-пропагандистский; второй – практико-ориентированный и третий – активно-деятельностный. Отбор содержания, форм и методов социально-педагогического сопровождения процесса формирования опыта правового поведения применительно к каждому этапу ориентирован на сочетание урочной и внеурочной форм работы, а так же привлечение технологий индивидуального и группового взаимодействия со школьниками.

Подчеркнём, что процесс формирования опыта правового поведения как части процесса общей социализации личности, предполагает накопление широкого социального опыта школьников через их непосредственное включение в разнообразные социальные связи. Однако этот процесс сопряжён с преодолением множества серьёзных противоречий современного образования. В частности, эта противоречивость обусловлена отсутствием научного обеспечения специально организованного социально-правового воспитания в виде современных технологий социально-педагогического сопровождения формирования опыта правового поведения подростков. Данное сопровождение должно быть направлено на развитие действенной системы защиты прав детей, а также обеспечение их участия в социально-правовых отношениях с обществом.

Традиционно взаимодействие школьников с «открытым» социумом ограничивается выездами, экскурсиями, посещениями, случайными встречами с действующими юристами, сотрудниками правоохранительных органов и не предусматривает систематического и реального участия молодёжи в защите своих прав и осуществлении своих обязанностей в повседневной жизни значимого для них социума. По сути, такая модель взаимодействия школы и социально-правовых институтов общества формирует у учащихся поверхностные представления о правовом поведении и не создаёт условий для эффективного формирования такого опыта. Именно это определяет дискретность социально-правового воспитания в условиях образовательного учреждения. Вместе с тем стремление к эмансипации личности и социальному взрослению у старшеклассников объективно требует условий для проявления гражданской позиции, правовой активности и социального творчества наравне со взрослыми, как в школе так и за пределами образовательного учреждения. Однако за пределами школы нет достаточного поля для саморазвития и самореализации учащихся в решении сложных социально-правовых проблем, касающихся формирования и развития опыта их правового поведения.

Существующая проблема в формировании опыта правового поведения подростков в школе определяет необходимость

совершенствования практики социально-педагогического сопровождения этого процесса. При этом возникает потребность в его научном обеспечении.

Список литературы

1. Идерова, И. В. Значимость правового образования в процессе формирования правовой культуры школьников/ Идерова И.В. // Право и образование. – 2008. – N 8. – С. 58-67.
2. Летнева, О.В. Правовое воспитание школьников 5-9 классы / О.В. Летнева. – Волгоград: Учитель, 2005. – С. 119-124.
3. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Московский психол.-соц. ин-т, 2011. – С. 320-357.

ПРИМЕНЕНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Янушкявичене О.Л.

доктор педагогических наук

*профессор кафедры математики ЛЭУ, Вильнюс, Литва;
ПСТГУ, Москва, РФ*

Янушкявичюс Р.В.

доктор физико-математических наук

*профессор кафедры математики ЛЭУ
Вильнюс, Литва*

В последнее время довольно часто при исследовании различных социально-педагогических явлений (например, при оценке эффективности работы социального педагога) используются методы математической статистики. При этом применение этих методов не всегда осуществляется правильно.

Например, достаточно часто для проверки гипотез применяется критерий Стьюдента. Однако этот критерий применим только для случая нормальных распределений, которые в педагогических исследованиях появляются довольно редко.

Определение. Случайная величина ξ нормально распределена с параметрами a и σ^2 , если ее плотность определяется формулой

$$\varphi(x) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma} e^{-\frac{(x-a)^2}{2\sigma^2}}, \quad -\infty < x < +\infty.$$

Эта плотность симметрична относительно линии $x=a$ и имеет форму «колокольчика».

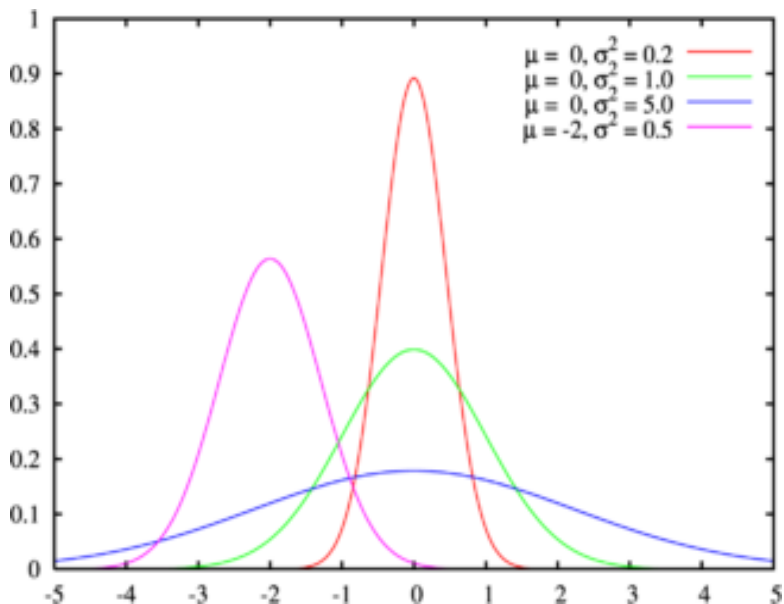


График 1. На графике представлены плотности нормальных распределений при параметрах, равных

$$\mu = 0, \sigma^2 = 0.2; \quad \mu = 0, \sigma^2 = 1.0; \quad \mu = 0, \sigma^2 = 5.0; \\ \mu = -2, \sigma^2 = 0.5.$$

То есть, если у нас есть экспериментальные данные, то в случае нормальных распределений их гистограммы должны быть примерно симметричными относительно центральной оси и аппроксимироваться «колокольчиком». Однако, в практических педагогических задачах такая ситуация встречается довольно редко.

Приведём ряд примеров.

Пример 1.

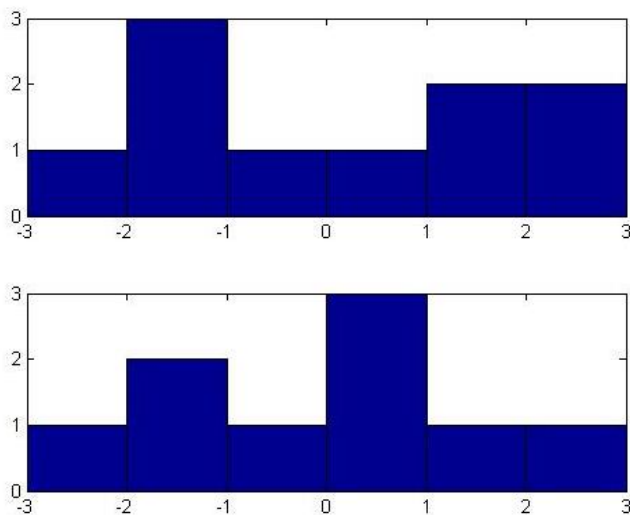


Рис. 1. Гистограммы ответов по социальной группе вопросов у церковной (сверху) и нецерковной (снизу) молодежи

Пример 2. (Yanushkevichiene, 2011).

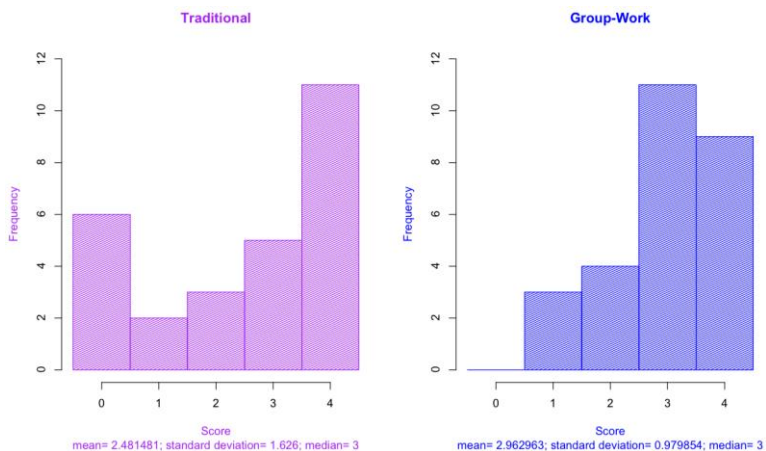


Рис. 2. Гистограммы оценок за контрольные в Огайском университете.

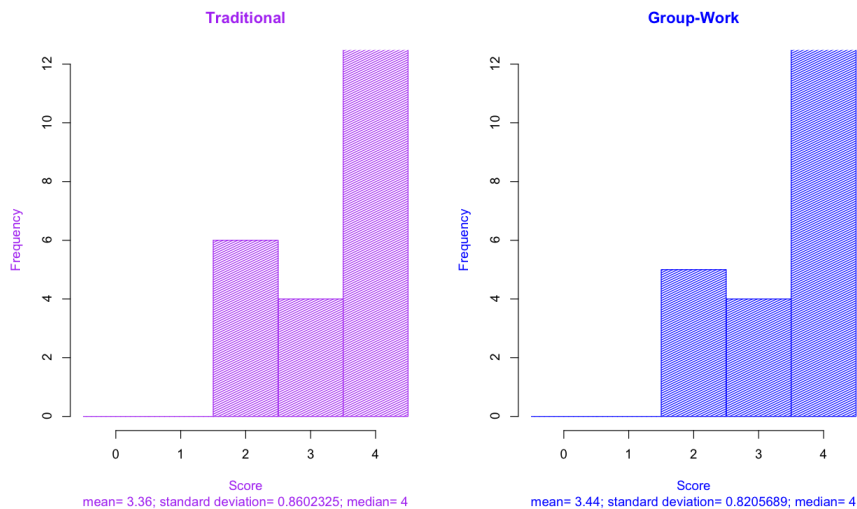


Рис. 3. Гистограммы оценок за контрольные в Огайском университете

Пример 3.

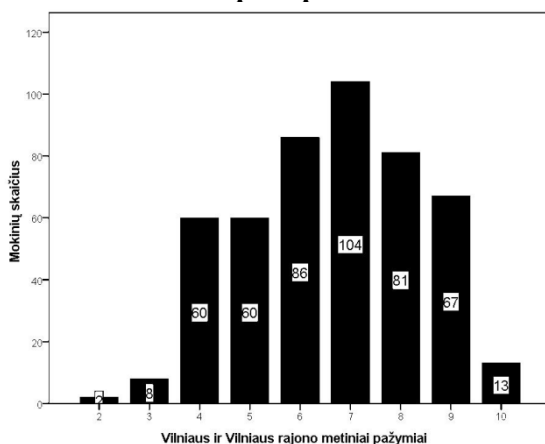


Рис. 4. Гистограммы годовых оценок десятиклассников вильнюсского района в 2007 г.

В последнем примере возникает вопрос, не близко ли все-таки распределение этих оценок к нормальному? Для ответа на него применим методы математической статистики.

Опишем рассматриваемый случай математически. Пусть X – случайная величина, принимающая значения, равные годовым оценкам десятиклассников вильнюсского района в 2007 г. (данные взяты с сайта „Statistikos taikymas edukologijoje“, <http://www.estudijos.vpu.lt/course/view.php?id=35>). Данные могут быть представлены в виде таблицы 1.

Таблица 1

Значение случайной величины	Частота
2	2
3	8
4	60
5	60
6	86
7	104
8	81
9	67
10	13
Всего:	481

Нулевую гипотезу H_0 формулируем следующим образом:

H_0 : случайная величина X распределена нормально.

Альтернативная гипотеза H_1 формулируется следующим образом:

H_1 : распределение случайной величины X не является нормальным.

Для проверки справедливости сформулированной гипотезы применим пакет статистических программ SPSS, в котором выберем критерий Колмогорова-Смирнова. Результаты работы указанной программы приведены на рис. 4. Анализируя эти результаты заключаем, что мы должны отвергнуть гипотезу о нормальности распределения с минимальным уровнем

значимости меньше, чем 0.001. Таким образом, с очень высоким уровнем точности мы можем утверждать, что рассматриваемое распределение не является нормальным.

NPar Tests

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		kl_8
N		481
Normal Parameters ^a	Mean	6,64
	Std. Deviation	1,736
Most Extreme Differences	Absolute	,133
	Positive	,098
	Negative	-,133
Kolmogorov-Smirnov Z		2,927
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
kl_8	,133	481	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Рис. 5

Приведённые данные свидетельствуют о том, что применение критерия Стьюдента в педагогических исследованиях, как правило, не оправдано, и для проверки гипотез следует использовать какой-нибудь непараметрический критерий, например, критерий Манна-Уитни (Тюрин, 2008).

Список литературы

4. Тюрин Ю.Н., Макаров А.А. Анализ данных на компьютере. – М. – 2008. – 368 с.
5. Yanushkevichienė O., Kriegman S., Phillips N. An investigation of the activities of undergraduate student work by using statistical methods. - Pedagogika. – Vilnius, 2011. – № 102. – pp. 88-92.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКА

Янушкявичене О.Л.

доктор педагогических наук

профессор кафедры математики ЛЭУ, Вильнюс, Литва;

ПСТГУ, г. Москва, РФ

Браницкая Г.А.

преподаватель математики,

колледж МЭСИ, г. Москва, РФ

В последнее время проводится множество различных реформ в сфере школьного образования. Необходимо оценивать удачность и эффективность этих реформ, и в связи с этим встал вопрос об оценке качества образования. Этим вопросом занимаются различные учёные, российские и зарубежные, такие как Ю.Б. Алиев (исследования проблем качества школьного художественного образования), З.И. Батюкова (практическое значение международных сравнительных исследований в развитии образования), А. Беневорот (критический анализ сравнительных исследований), Л. Бухерт (доступность образования), О.И. Долгая (основные направления повышения качества образования в Чехии), Т.А. Костюкова, Т.Ю. Ломакина и М.Г. Сергеева (качество обучения как составляющая подготовки конкурентоспособного специалиста среднего звена), Н.Н.Найденова (индикаторы образования, применяемые в международных сравнительных исследованиях среди индустриально развитых стран «G8»; проблемы сопоставимости результатов в международных образовательных исследованиях), А.К. Савина (научные и практические аспекты качества образования в Польше), А. Тиана (степень подготовки, которую дает образование), А.С. Tuijnman, T.N. Postlethwaite (мониторинг стандартов образования) и другие. Однако помимо оценки качества образования как таковой актуальным является исследование и оценка самих подходов к оценке качества образования, их эффективности, полноты охвата, адекватности поставленным целям, грамотности и прочих характеристик.

В частности, необходимо оценивать воспитательное воздействие образования, его социализирующую функцию. Для этого, например, нужно, чтобы проверка качества образования соответствовала возрастным особенностям тестируемого ребёнка. Работы в этой области на данный момент практически не ведутся, и наше исследование призвано отчасти заполнить этот пробел. Однако данная статья не претендует на общность, она – лишь начало будущих исследований по этой теме.

В статье мы анализируем небольшой аспект оценки качества образования, связанный с международными сравнительными исследованиями качества образования, а именно PIRLS.

Международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – это мониторинговое исследование, организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Данное исследование сравнивает уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в различных странах мира, а также выявляет различия в национальных системах образования. Исследование проводится циклично – один раз в пять лет, к настоящему времени проведено три цикла: в 2001, 2006 и 2011 гг.

В исследовании каждый ученик выполняет задания, объединённые в две группы (две части теста), на выполнение каждой из которых отводится 40 мин. Учащимся предлагается прочитать текст и ответить на вопросы на понимание содержания прочитанного. Все варианты теста имеют одинаковую структуру и уровень трудности. Каждый вариант включает два текста с заданиями (один текст – литературный, другой – научно-популярный). В тесте используются задания двух типов: задания с выбором ответа и задания со свободно конструируемыми ответами. При выполнении заданий с выбором ответа ученик должен выбрать из четырёх предложенных ответов тот, который лучше других соответствует заданному вопросу. Среди предложенных ответов только один верный. Все задания с выбором ответа оцениваются в 1 балл. Выполняя задания со свободно-конструируемыми ответами, ученик должен самостоятельно записать свой

ответ на поставленный вопрос. Ответы учащихся оцениваются специалистами (после соответствующей подготовки) с помощью руководства, в котором изложена единая система кодирования, содержащая описание критериев для выставления баллов за выполнение задания. Данное руководство позволяет проверяющим обоснованно и надёжно выставить тот или иной балл. Каждое задание со свободно конструируемым ответом оценивается определённым числом баллов (1, 2 или 3 в зависимости от глубины понимания содержания текста или умения обосновать свой ответ с помощью прочитанного текста). Учащимся сообщается, сколько баллов может быть выставлено за выполнение каждого задания со свободно конструируемыми ответами. Это делается с помощью картинки с карандашом, около которого показана соответствующая цифра.

Поскольку исследование PIRLS является мониторинговым и как одну из своих основных задач ставит изучение динамики качества чтения, необходимым условием проведения исследования является повторное использование части текстов и заданий к ним в каждом из циклов. Это позволяет сравнить результаты выполнения заданий к этим текстам в разные годы.

Для сбора информации о состоянии факторов, позволяющих интерпретировать результаты исследования, в инструментарий включены 4 вида анкет: анкета для учащихся, анкета для родителей, анкета для учителя и анкета для администрации школы.

Международный тест по чтению разработан ведущими специалистами мира в области тестирования и обучения чтению, такими как Marilyn Binkley (USA), Karl Blueml (Austria), Sue Horner (England), Pirjo Linnakylä (Finland), Martine Remond (France), Keen See Tan (Singapore), William Tunmer (New Zealand). В его создании принимали участие и российские специалисты. Анкеты также разработаны международными специалистами: Ivana Krizova (Czech Republic), Mike Marshall (Canada), Monica Rosén (Sweden), Graham Ruddock (England), Maurice Walker (New Zealand).

Данное исследование в России осуществляется Центром оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования при активном уча-

стии Министерства образования и науки РФ, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, органов управления образованием регионов, участвовавших в исследовании. Работа ведётся в рамках Федеральной целевой программы развития образования.

Рассмотрим теперь соответствие теста возрастным особенностям восприятия детей. Возраст начальной школы характеризуется образным мышлением и закономерно ожидать, что предлагаемый для анализа текст создаёт в сознании ребёнка некоторый образ, который впоследствии и помогает текст анализировать.

На сайте http://www.centeroko.ru/pirls11/pirls11_pub.htm приводится текст, предложенный для анализа в 2001 г. Рассмотрим его. Текст называется «Заяц предупреждает о землетрясении», а его автором является Розалинд Кервин. В нём рассказывается о зайце, который падение яблока принял за землетрясение. Однако текст не создаёт образ происходящего.

«Однажды утром он очень сильно разволновался, когда с дерева неожиданно упало огромное яблоко ... Заяц подпрыгнул. «Землетрясение!» – закричал он. И он побежал через поля...»

Слово «разволновался» не передаёт чувства внезапности происходящего, которое сопровождает неожиданное падение яблока, кроме того, зайцы скачут, а образ «бегущего» не связан с зайцем.

«Все зайцы покинули поля и луга и бросились следом, как безумные. Они неслись по равнине, через леса, реки и холмы ...»

Перед этим писалось, что заяц бежит через поля, теперь поля и луга уже покинуты, они несутся по равнине, но именно на равнине, вообще говоря, располагаются поля и луга, то есть географию их перемещения из текста представить весьма трудно.

Дальше «... зайцы тоже покидали реки и равнины, холмы и леса...». Может ли здоровый школьник вообразить себе зайца, покидающего реку? Наконец, они «... добежали до гор ... до самой высокой вершины. Первый заяц оглянулся назад, чтобы посмотреть, не приближается ли землетрясение, но увидел только огромную толпу бегущих зайцев»



Происходящее поясняется иллюстрацией, где вершина явно не «самая высокая», а толпы зайцев совсем не видно.

«... откуда ни возьмись – появился лев».

Если, несмотря на мешающие обстоятельства, детям все же удалось представить толпу зайцев, то явление на вершине льва (а не волшебника) «откуда ни возьмись» явно соответствует клиповому сознанию, не связывающему воедино различные части повествования. Дальше текст выдержан в таком же стиле. Завершает его картинка, на которой изображён апельсин, хотя речь ведётся о яблоке.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что прочтение анализируемого текста не создаёт в сознании детей целостного образа, и критерии оценки восприятия могут быть лишь формальными, не соответствующими особенностям восприятия детей этого возраста.

Список литературы

1. Алиев, Ю.Б. Исследование проблемы качества школьного художественного образования // Институт теории и истории педагогики. Теоретические исследования 2004. – 54 с.
2. Батюкова, З.И. Практическое значение международных сравнительных исследований в развитии образования // Институт тео-

- рии и истории педагогики. Теоретические исследования 2005. – 260 с.
3. Долгая, О.И. Основные направления повышения качества образования в Чехии // Институт теории и истории педагогики. Теоретические исследования 2006. – 157 с.
4. Костюкова Т.А. Технологический аспект оценки профессиональной компетентности методиста муниципальной системы образования Теория и практика современного образования: Сборник научных статей. Вып. 5. /Под редакцией А.Д. Копытова, Т.Б. Черепановой. – Томск: Томский ЦНТИ, 2008. – С.69-76
5. Ломакина, Т.Ю., Сергеева М.Г. Качество обучения как составляющая подготовки конкурентоспособного специалиста среднего звена // Институт теории и истории педагогики. Теоретические исследования 2008. – 127 с.
6. Найденова, Н.Н. Индикаторы образования, применяемые в международных сравнительных исследованиях // Институт теории и истории педагогики. Теоретические исследования 2006. – 219 с.
7. Найденова, Н.Н. Проблемы сопоставимости результатов в международных образовательных исследованиях // Институт теории и истории педагогики. Теоретические исследования 2005. – 280 с.
8. Савина, А.К. Польша: научные и практические аспекты качества образования // Институт теории и истории педагогики. Теоретические исследования 2006. – 303 с.
9. <http://centeroko.ru/>
10. <http://www.pirls.org/>
11. <http://timss.bc.edu/>
12. <http://nces.ed.gov/surveys/pirls/>
13. <http://timssandpirls.bc.edu/methods/index.html>
14. An Overview of PIRLS 2006: Design, Results and Subsequent Analysis, Oliver Neuschmidt, IEA Data Processing and Research Center Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin, TIMSS & PIRLS International Study Center Boston College, http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/180462_Neuschmidt.pdf

ISBN 978-5-4253-0618-0



Социальная педагогика в социальных практиках

Научный сборник

Материалы международного симпозиума
13-16 мая 2013 г.

Под научной редакцией
д.п.н. профессора А.В. Мудрика,
д.п.н. профессора Т.Т. Щелиной

Технический редактор, вёрстка – Ю.Е. Болотин

Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
607220, г. Арзамас Нижегородской области, ул. К. Маркса, 36

ИД ООО «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр, д. 1, стр. 6

Подписано в печать
Формат 60х90/16. Усл. п. л. 13,25. Тираж 500 экз.

Заказ
Отпечатано в