

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ  
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ  
АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ «ЭВРИКА»  
ХАБАРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
МУНИЦИПАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ,  
НУЖДАЮЩИХСЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ  
ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ  
И КОРРЕКЦИИ г. ХАБАРОВСКА

**А.Г. ПЕТРЫНИН, В.К. ГРИГОРОВА**

# **ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Учебное пособие**

**Издание третье, дополненное и переработанное**

*Допущено Министерством образования Российской Федерации  
в качестве учебного пособия для системы  
дополнительного профессионального педагогического образования*



Москва  
2004

**УДК 37.01**  
**ББК 74.01**

*Печатается по заказу Министерства образования и науки РФ  
и Института образовательной политики «Эврика»*

**Петрынин А.Г., Григорова В.К.**

Профилактика и преодоление девиантного поведения подростков в процессе коллективной творческой деятельности: Учебное пособие. Издание третье, дополненное и переработанное. – М.: АПКИПРО, 2004.– 236 с.

**Рецензенты:**

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Л.И. Новикова**

Начальник отдела Управления воспитания и дополнительного образования детей и молодежи Минобразования РФ

**Л.И. Виноградова**

Доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-методической работе и международной деятельности АПКИПРО

**И.Д. Чечель**

**Авторы:**

Кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ,  
директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска

**А.Г. Петрынин**

Кандидат педагогических наук, заслуженный работник культуры РФ,  
профессор ХГПУ

**В.К. Григорова**

*Рекомендовано к изданию Ученым советом АПКИПРО.*

В учебном пособии излагаются теоретические основы процесса профилактики и преодоления девиантного поведения детей, рассматриваются методы, пути и средства, используемые в организации этого процесса, особенно воспитательные возможности методики коллективной творческой деятельности. Пособие адресовано студентам высших учебных заведений, обучающимся по педагогическим и психологическим специальностям, аспирантам, преподавателям педагогических вузов, социальным педагогам, педагогам дополнительного образования, работникам учреждений реабилитационной направленности (детские дома, школы–интернаты, центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям)

**ББК 74.01**

© Петрынин А.Г., Григорова В.К., 2004

© Минобразования и науки РФ, 2004

© АПКИПРО, 2004

© АНОО ИОП «Эврика», 2004

© ХГПУ, 2004

**ISBN 5-87155 – 044 – 4**

© МОУ ЦППРК г. Хабаровска, 2004

## ВВЕДЕНИЕ

Современное состояние проблемы становления человека оценивается большинством ученых как кризисное. Кризис этот проявляется, во-первых, в крушении идеалов рационализма, которые на протяжении многих столетий определяли движение научного знания о человеке. Во-вторых, – в девальвации идеи комплексного понимания человека, не дающей реального целостного знания о нём. В практическом преломлении это привело к потере человеком нравственных смыслов, духовной деградации его личности. Данный кризис стал причиной переосмысления понимания сущности человека. Это затронуло и проблему воспитания подрастающего поколения, которое является сегодня самой незащищенной частью населения, ставшей жертвой негативных процессов реформирования общества.

Дети начала XXI века попали в уникальную по своей сложности социально-психологическую ситуацию, в своеобразную историческую яму, когда в одночасье изменился государственный строй, идеологические ориентиры, жизненные ценности, нравственные нормы, оценка исторических факторов, событий, имен, явлений культуры. Это не могло не отразиться на них.

В выступлениях руководителей государства, общественных деятелей, педагогов, родителей звучит тревога за детей, за условия, в которых они растут: разгул криминала, проституция, насилие, наркомания, сексуальные извращения, воровство, взяточничество, а также свержение с пьедесталов всех авторитетов. И всё это на фоне массового обнищания большинства населения, безработицы, бессмысленных жертв среди мирного населения. Ситуация критическая. Её можно сравнить разве что с положением детей в период революции 1917 года и гражданской войны, лишивших тысячи и тысячи детей дома, родителей, возможности учиться, нормально развиваться. В условиях глобальных перемен, происходящих сегодня в России, идет перестройка психологии человека (в том числе и молодого), его взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. И если для одних преобразования не столь болезненны, то для других они становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации и девиации (С.И. Ожегов. Словарь русского языка / Под редакцией Н.Ю. Шведовой. – М.: «Русский язык», 1990. – С. 159).

Наиболее чувствительными к социальным и психологическим стрессам оказались подростки. Сегодня наблюдается резкий рост конфликтных, недисциплинированных, не умеющих владеть собой подростков. В особенностях трудновоспитуемости их кроются истоки

алкоголизма, наркомании, нравственной деградации, правонарушений, преступности.

Обращение к научной литературе (философской, социологической, культурологической, психолого-педагогической) помогло выделить три признака, характеризующих понятие «трудные дети»:

- наличие у подростков отклоняющегося от нормы поведения;
- нарушения поведения, которые нелегко исправляются, корректируются (различают термины «трудные» и «педагогически запущенные» дети);
- потребность в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и коллектива сверстников (В.Г. Степанов. Психология трудных школьников. – М., 2001. – С.8).

Характеризуя понятие «трудный подросток», следует учитывать, что термин этот – не научный, а обыденный, хотя в научной литературе он имел место в первой половине XX века, потом исчез, а в шестидесятые годы вновь стал использоваться.

«Кто же такие «трудные дети?» Вечный вопрос и больной, как нарыв», - пишет поэт С.Давидович и отвечает: «Нет! Не рождаются трудными дети! Просто им вовремя не помогли». Действительно, удачен ли этот термин? Может быть, не совсем? Думается, что в общении с конкретными детьми лучше говорить о сложностях их психического развития.

В учебном пособии мы придерживаемся первого из признаков трудновоспитуемости, предложенных В.Г. Степановым. Это – отклоняющееся поведение. Для характеристики его будем использовать специальные термины: деликвентность и девиантность.

«Деликвентное поведение – это цепь проступков, провинностей, правонарушений, которые отличаются от криминальных, т.е. уголовно наказуемых» (Воспитание трудного ребенка / Под редакцией М.И. Рожкова – М.: Владос, 2001).

«Девиантное (отклоняющееся) поведение – действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и ожиданиям, приводящие нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию. Основными видами девиантного поведения являются преступность, алкоголизм, наркомания, самоубийства, проституция» (Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич – М.: «Современное слово», 2001. – С. 148). Понятие это более широкое,

включающее в свой объем как деликventное, так и другие нарушения поведения (от ранней алкоголизации до суицида).

Итак, среди современных проблем нашего общества социальная обездоленность детей и подростков является наиболее трагичной по своим последствиям. Масштаб и глубина кризисных явлений в сфере воспитания детей и подростков таковы, что общество становится перед риском получить растерянное поколение. Растерянное поколение легко может стать потерянным поколением. Для преодоления сложившейся ситуации необходимо решить две задачи:

- коренным образом оздоровить атмосферу (социальную, экономическую, духовную) в обществе, гарантирующую защиту прав и интересов детей и подростков;

- качественно обновить воспитательный процесс, который обеспечил бы оптимальные условия саморазвития каждой личности, ориентируя ее на общечеловеческие ценности.

В ряду педагогических методик, обеспечивающих процесс преодоления девиантного (отклоняющегося, общественно опасного) поведения детей, особое место занимает методика коллективной творческой деятельности (коммунарская методика). Педагогический феномен коммунарства восходит к коммуне для несовершеннолетних правонарушителей под руководством А.С. Макаренко и, на наш взгляд, культуросообразен для подростково-юношеской популяции как средство преодоления девиантного поведения детей. Изучение воспитательных возможностей методики коллективного творческого воспитания в создании и организации жизнедеятельности коллектива воспитанников Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции явилось задачей авторов предлагаемого учебного пособия.

Особенности современного гуманистического взгляда на сущность девиантного поведения подростков, его профилактику и преодоление выводят нас на исходную позицию – философско-социологическое и психолого-педагогическое осмысление этого процесса. В связи с этим важно осознать, что является содержанием данной проблемы и какие подходы, теории, идеи открывают возможности более углубленного понимания исследуемого процесса.

# I. ГУМАНИСТИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕ- ВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Анализ причины неудач проводимых в образовании реформ позволяет ученым сделать вывод об "исчерпаемости" традиционного подхода в обосновании теоретико-методологических основ воспитания и развития личности.

Выход на новые теоретические рубежи обуславливает необходимость разработки новой технологии обоснования процесса воспитания, вообще, и воспитания детей с девиантным поведением, в частности.

Обращение к философской литературе по проблемам кризиса ценностей общества и технократического мышления помогает понять глубину мировоззренческих основ воспитания и развития человека, осознать объективную необходимость поиска адекватных методологических подходов, лежащих в контексте гуманистически-ориентированного процесса профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.

Для определения такой методологической основы мы воспользовались следующими подходами к анализу философской литературы: цивилизационным, эволюционным, синергетическим и аксиологическим А.М. Печенюк. Теоретические основы гуманистически-ориентированной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: Дисс. ... докт. пед. наук. – Хабаровск, 2000).

Сущность первого из них, **цивилизационного**, состоит в том, что он отражает этап сложнейших социальных разломов, связанных с переходом из одной цивилизации к другой, когда наступает состояние хаоса общественной системы, в результате чего общество утрачивает прежние ориентиры, ценности и смыслы. Обратимся к исследованиям философа Питирима Сорокина: "Мы живем, мыслим, действуем в конце сияющего чувственного дня, длившегося шесть веков. Лучи заходящего солнца все еще освещают величие уходящей эпохи. Но свет медленно угасает, и в сгущающейся тьме

нам все труднее различать это величие и искать надежные ориентиры в наступивших сумерках. Ночь этой переходной эпохи начинает спускаться на нас с ее кошмарами, умирающими тенями, душераздирающими ужасами. За ее пределами, однако, различим рассвет новой великой идеациональной культуры, приветствующей новое поколение – людей будущего" (Sorokin P. Social and Cultural Dynamics, Vol 3. p.535. Sorokin P. The Crisis of Our Age N.V., 1941, P.13 Sorokin P.13).

Современное общество утратило смысл тех мотивов, целей, которые придавали целостность, являлись движущей силой его поступательного развития. Как считает философ Г.Г. Дилигенский, кризис нашей техногенной цивилизации обусловлен "кризисом двух детерминизмов – технологического и социального. Это означает, что теряет свою адекватность научная методология, объясняющая развитие общества и его перспективы, исходя из такого рода детерминации" (Г.Г. Дилигенский. В защиту человеческой индивидуальности // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 38).

Теоретический анализ научных исследований, выполненных зарубежными философами (Д.Белл, А. Тоффлер, А.Тойнби, Э.Фромм, К.Ясперс) и современными российскими учеными (Ю.Г. Волков, В.С. Егоров, Н.Н. Моисеев, А.П. Назаретян, В.С. Сагатовский, В.С. Шубинский, Ю.В. Яковец) в рамках цивилизационного подхода, отражает противоречивость гуманистического потенциала нашего общества.

Согласно их взглядам, подчинение развития человека природным ритмам противостоит социальной детерминации, проявляясь в способности человека к самостоятельному свободному выбору. Именно от того, будет ли найден человеком правильный выбор, зависит судьба цивилизации (А.Тойнби. Исследование истории.– М., 1964. – Т. I). Таким образом, осознание того, что феномен "цивилизация" отражает сущностные характеристики исторического процесса, стало началом изменения мировоззренческих основ обществ.

В разрешении противоречий между целями технократической системы жизни общества и целями гуманистическими мы сможем

увидеть успех в создании достойных условий для жизни человека. А значит, для детей, вообще, и детей с девиантным поведением, в частности.

"Технократическое воззрение – это мировоззрение, существенными чертами которого является примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники над человеком и его ценностями. Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства (В.П. Зинченко. Проблемы психологии развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 36). Это определяет сегодняшний социальный хаос, который во многом является следствием того, что "старшее поколение утратило свое место, а новое — не нашло" (Н.А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: "Республика", 1994. – С. 42). Отсюда техногенная система жизни общества нарушает соотношение между цивилизацией и культурой. Как считает философ В. В. Зеньковский, в сложной и многообразной современной культуре "нет единства, ее отдельные сферы не просто оторваны одна от другой, но и по существу они ничем не связаны между собой" (В.В. Зеньковский. Русские мыслители и Европа. – М.: "Республика", 1997. – С. 309-310). А главное – многие области современной культуры изолированы от человека, от ребенка – тем более.

Что касается в этом плане жизнедеятельности подростков с девиантным поведением, то культура нашего времени становится для них все более чуждой, они как бы отрываются от нее. А если все-таки они и являются слепыми подражателями той или иной области массовой культуры, то, как правило, они – слабы, ничтожны, ничего не понимают в других ее областях. Это как раз и является источником все возрастающего раздробления их духа, растерянности, неустроенности, дискомфорта (А.М. Печенюк, Л.Ф. Вязникова, С.П. Машовец. Гуманистические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. – Хабаровск, 1999. – С. 17).

Сущность второго, **эволюционного**, подхода к анализу процессов развития общества и человека в нем, состоит в том, что он

(подход) доказывает несостоятельность революционного пути развития, укрепляя позиции эволюционных теорий (Р.Шеллинг, О.Конт, Г.Спенсер, Ч.Дарвин), в которых отражена замена революционных "скачков" на эволюционные пути развития и предложена схема непрерывного движения к вершинам совершенства.

Данные теории дают возможность увидеть и понять трагедию российского социализма, продолжительного во времени революционного экспериментирования, которое деформировало процесс социального наследования, нарушало связь времен и преемственности поколений.

Такие деструктивные процессы очень болезненны вообще для людей старшего возраста, а тем более – весьма опасны для подрастающего поколения.

Для подростков, внутренние структуры которых еще не сформировались в гармонический и устоявшийся "ансамбль", чрезвычайно опасна общественная неустойчивость, которая имеет место в процессе интериоризации индивидом социальных норм и смыслов. Деструктуризация социальных структур может восприниматься подростками как норма жизни (А.М. Печенюк. Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. –Хабаровск, 2000. – С. 8).

По мнению философа Л.П. Буевой, стремление подростков к будущему в этом случае превращается в эмпиризм чувств, что ведет к кризису целеполагания: "отсутствие верхнего уровня" целей приводит к замыканию механизма целеполагания на прагматичных, гедонистических устремлениях (Л.П. Буева. Духовность и проблемы нравственной культуры // Вопросы философии, 1966. – № 2. – С. 21). А по убеждению философа Н.Н. Моисеева, без направляющего начала разума человеку уготована деградация и вырождение, поскольку "только тонкая настройка "стратегии природы" и "стратегии разума" способна обеспечить обществу будущее (Н.Н. Моисеев. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Экологический анализ // Вопросы философии, 1995. – № 1. – С. 20).

Еще один, **синергетический**, подход очень важен в анализе литературы по проблеме воспитания детей с противоправным поведе-

нием. Он раскрыт в исследованиях В.И. Аршинова, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, И. Пригожина, И.Стенгерс, Р.Хакена.

При анализе развития сложноорганизованных систем синергетический подход подтверждает справедливость идей цикличности и круговорота истории, проливает свет на осознание динамики развития таких систем, возможность решающего влияния малых событий на общее течение природных и социальных процессов, идеи нелинейного характера развития. Способность вышеназванных систем к самодостраиванию, самоорганизации получили широкое распространение в теории и практике воспитания человека.

Синергетика, как наука о внутренних закономерностях развития сложноорганизованных систем, поворачивает "магический кристалл" знания и учит видеть окружающий мир ребенка по-другому, более полно и целостно. Отсюда ясно, что целостные сложноорганизованные системы развиваются самостоятельно, им не стоит навязывать пути развития, и есть смысл "говорить не об управляемом, а о направляемом развитии (Н.Н. Моисеев), полагая, что наши воздействия способны лишь обеспечить желаемые тенденции, преодолеть возможные кризисы в развитии детей девиантного поведения.

Как область междисциплинарного знания, синергетика позволяет понять, как правильно направлять тенденцию развития сложноорганизованных систем, в том числе и системы преодоления девиантного поведения подростков. И главное здесь – не прессинг, а малые, но правильно организованные резонансные воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. Синергетика как новое мировоззрение // Вопросы философии, 1992. – № 12. – С. 5).

Принципы синергетики проливают свет на динамику развития сложноорганизованных систем, на понимание кризисов в обществе, дают возможность понять бифуркационные переходы коренной перестройки характера развития системы.

Идеи нелинейности, нестабильности, случайности теоретически потеснили жесткий детерминизм и позволили более органично включить человека в природу. "Если же природе в качестве сущ-

ностной характеристики присуща нестабильность, то человек просто обязан более осторожно и деликатно относиться к окружающему его миру – хотя бы из-за неспособности однозначно предсказывать то, что произойдет в будущем" (И. Пригожин, И.Стенгерс. Порядок из хаоса. Новый диалог "человека с природой". – М.: Прогресс, 1998. – С. 47).

Обратимся к ряду философских работ, анализ которых попытаемся выполнить в контексте **аксиологического подхода** (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, Р.Штайнер, К.Вентцель и др.).

Именно аксиологический подход позволяет увидеть в человеке, вообще, и в подростке, тем более с девиантным поведением, в частности, ту основу, то ядро, творческо-конструктивное начало (З.И. Равкин), которые могут стать основой его поведения.

Руководствуясь аксиологическим подходом, сосредоточим внимание на тех гуманистических аспектах, которые определяют убеждения и поведение человека:

- самооценность человека;
- саморазвитие личности;
- самопознание человека;
- духовность личности;
- ответственность и свобода человека.

Рассмотрим их подробнее.

Раскрывая феномен „самоценность человека“ с позиции его уникальности, российский философ „серебряного века“ В.В. Розанов пишет: „Творит человек, т.е. приносит нечто новое в мир всегда не общим, что есть у него с другими людьми, но исключительным, что принадлежит ему одному“ (В.В. Розанов. Сумерки просвещения. – М., 1990. – С. 14).

Назначение человека, его самооценность – ведущая идея философии Н.А. Бердяева: „Человек есть загадка в мире и величайшая, может быть, загадка. Весь мир ничто по сравнению с человеческой личностью, с единственным лицом человека, с единственной его судьбой“ (Н.А. Бердяев. Царство духа и царство кесаря. – М., 1995). Проводя ретроспективный анализ философских работ о

человеке и его становлении, Н.А. Бердяев делает вывод, что философы прошлого недостаточно полно отразили истину об „активном духе в человеке и человеческом познании“, не показали, что „человек не может быть самодостаточен“, что он – „существо, преодолевающее свою ограниченность“ (Н.А. Бердяев. Судьба России. – М., 1990. – С. 299).

Провозглашая самоценность человека как „однажды случающегося чуда“, немецкий философ Ф.Ницше подчеркивал его уникальность: „Мы все носим в себе сокрытые сады, и мы все подобны вулканам, для которых еще настанет час своего извержения“ (Ф.Ницше. Стихотворения. Философская проза. – СПб, 1993. – С. 282).

Утверждение идеи самоценности человека имеет прямое отношение к теории и практике воспитания, а тем более перевоспитания трудных детей. „Антропологическая философия зарубежных и отечественных ученых пронизана страстной защитой человека и вносит гуманистический вклад в педагогическое осмысление проблемы самоценности ребенка, вообще, и ребенка с девиантным поведением, в частности, достойного существования тех подростков, кто в свое время стал жертвой обстоятельств, подавляющих их личностное, подлинно человеческое начало“ (А.М. Печенюк, Л.Ф. Вязникова, С.П. Машовец. Гуманистические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. – Хабаровск, 1999. – С. 13).

Признание уникальности конкретного подростка с девиантным поведением приводит сегодня к перестройке всей системы воспитательной работы с такими детьми.

Во-первых, идея самоценности человека формирует у педагога установку перехода от воспитания всех к воспитанию каждого.

Во-вторых, идея самоценности подростка с девиантным поведением – это идея обеспечения подростку его достойного существования, предоставления ему определенных прав и свобод, создания для него соответствующих социально-экономических условий, необходимого культурно-образовательного пространства.

В-третьих, такой подросток никогда не должен быть средством достижения мнимых иллюзорных воспитательных „достижений, отраженных в отчетах, он всегда – цель!“ (А.М. Печенюк. Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. – Хабаровск, 2000. – С. 10).

Признание в работе с подростками девиантного поведения их самооценности должно начинаться с понимания того, что природа таких детей шире и разнообразнее того „прокрустова ложа“, куда их стараются „втиснуть“. В этом плане нам очень близка мысль российского философа и педагога П.Ф. Каптерева: „Нужно понять человека более свободно, беспристрастно; когда воспитанию ставятся более высокие задачи, оно оказывается относительно свободным и самостоятельным, так как оно служит прежде всего развитию человеческой природы, выявлению всех его свойств, а не каким-либо специальным целям“ (П.Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982).

Признание самооценности человека влечет за собой признание истины о его активном духе, способности „преодолевать свою ограниченность“ (Н.А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994). В связи с этим особый интерес представляет **идея саморазвития** человека (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, С.Н. Булгаков, Н.А. Лосский, В.С. Соловьев, В. Франкл, К.Ясперс и др.).

Первоначально выясним, каковы основы гуманистических представлений о саморазвитии личности и протекании этого процесса у детей с девиантным поведением в условиях детского сообщества.

Гуманистическая философия представляет личность человека как „целокупность унаследованных и приобретенных психических качеств, которые являются характерными для отдельно взятого индивида и которые делают его неповторимым, уникальным“ (Э. Фромм. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – С. 53).

Вопрос о саморазвитии личности всегда стоял перед учеными мира. В трудах восточных философов (буддизм, конфуцианство, даосизм), в античной философии (Сократ, Аристотель) подчеркивалась идея о необходимости изучения себя с целью самосовершенствования

и саморазвития (Д.Реале и Д.Антисери. Западная философия от истоков до наших дней. – М.: Петрополис, 1994. – С. 65).

В XX веке проблема изменения, улучшения качеств личности стала наиболее актуальной ввиду усложнения человеческой жизни и исследования мощных внутренних сил человека.

Первыми на эту проблему обратили внимание философы-космисты Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.И. Вернадский, В.С. Соловьёв, П.А. Флоринский, К.Э. Циалковский, А.В. Чижевский.

Считая окружающий мир сплошной динамической системой, они полагали, что только „самоизучение и самосовершенствование может стать основой поиска себя лучшего“. Такой поиск необходим, так как изменение себя открывает дорогу к изменению окружающего мира (Н.А. Бердяев. Самопознание. – М.: Мысль, 1991. – С. 13). Это позволило им создать представление о человеке как об идеальной структуре, постоянно изменяющейся и стремящейся к переменам, соизмеряющем себя с окружающей природой и изменяющим себя в соответствии с ней (К.Ясперс. Смысл истории. – М.: Республика, 1992).

Философы помогают увидеть полноту, сложность и важность саморазвития как феномена, осмысление которого открывает для нас большие возможности в выстраивании методологических оснований и в прояснении продуктивных путей и средств процесса профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.

Потребность в саморазвитии, желание проявить активность в достижении целей возникает в момент осознания недовольства самим собой (Н.А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – С. 24).

М.М. Бахтин назвал этот момент „несовпадением с самим собой“. Он писал: „Я не признаю своей наличности, я безумно и несказанно верю в свое несовпадение с этой внутренней наличностью. Я не могу сосчитать себя всего, сказав: вот весь я. И больше меня нигде и ни в чем нет, я уже есть сполна“ (М.М. Бахтин. Этика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 119).

Тогда возникает ощущение, по мнению И.П. Фихте, что все проблемы нужно „отыскивать“ в „Я“. Только изменяя „Я“, можно

добиться человеческой гармонии“ (И.П. Фихте. О достоинстве человека // Собр. соч. в 2 т. – СПб, 1993. – Т.1. – С. 437).

Уловить момент начала процесса самоизменений может только сам человек (А.В. Брушлинский. Проблемы субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 3).

По словам М.М. Бахтина, в человеке всегда есть что-то, что он только сам может открыть в своем акте самопознания“ (М.М. Бахтин. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1972. – С. 71).

Такой „срок пробуждения к устремленному способу быть“, как утверждал Г.С. Батищев, „наступает, когда в нас берет верх сильнейшее чувство неудовлетворенности любой косностью и омертвлением, душа исполнена решимостью отринуть от себя объятия и скрепы рутинного существования. С этого момента человек не приемлет неподвижного тождества и самодавления непробужденной псевдожизни – он задыхается в ней и рвется из нее прочь, чтобы родиться для собственной жизни как непрестанно устремленного потока, пролагающего для себя новые или обновленные берега“ (Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 103).

Разрабатывая идею человека как автора самого себя, его способности к саморазвитию, Н.А. Бердяев выдвигает следующий перечень положений, помогающих охарактеризовать подростка с девиантным поведением как саморазвивающийся феномен:

- „личность есть независимость от природы, независимость от общества и государства: она противится всякой детерминации извне, она есть детерминация изнутри“;

- „самоосуществление личности предполагает сопротивление, требует борьбы против порабощающей власти мира, несогласие на конформизм с миром“;

- „личность есть целостный образ человека, в котором духовное начало овладевает всеми его душевными и телесными силами“;

- „личность не может восходить, реализовывать себя, осуществлять полноту своей жизни, если нет сверхличных ценностей“;

- „личность социальна, в ней есть наследие коллективного бессознательного, она есть выход человека из изоляции, она исторична, она реализует себя в обществе и в истории. Личность предполагает общение с другими и общность с другими“ (Н.А. Бердяев.

О рабстве и свободе человека // Царство духа и царство кесаря. – М., 1995. – С. 16-27).

Пристального внимания заслуживает целостное и содержательное объяснение истоков саморазвития человека, которое дает синергетика как наука, вскрывающая внутренние закономерности развития сложных систем. Согласно их видению, социальная и биологическая природа человека неравновесна (диссипативна). Такая несинхронность развития подсистем обуславливает как бы „забегание вперед одного качества, которое своим наличием бросает вызов другому на предмет его соответствия. Такое непрерывное опережение в развитии качеств, по мнению ученых, и есть исток саморазвития человека в целом и, прежде всего, саморазвития личности“ (И. Пригожин, И. Стингерс. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М., 1986. – С. 43-44).

Очень важным является положение синергетики о сущности саморазвития личности как ее прохождения через множество точек бифуркации – точек „ветвления“, т.е. через кризисы, от выбора направления движения в которых зависит последующее состояние системы.

Жизнь трудного подростка как раз и протекает через кризисы:

-социальные, затрагивающие сложные проблемы семейных отношений или положение подростка в малых группах окружения;

-педагогические, вызванные порой безнравственными действиями воспитателей, которые усложняют и без того сложное положение трудного ребенка в семье, школе, детском сообществе, разрушают его самоидентичность;

-психологические, связанные с переходом на принципиально новый возрастной период своего развития.

Опасной точкой бифуркации, по мнению Л.Н. Куликовой, является „одномоментное соединение не-скольких, а то и всех этих кризисов, когда „фрустрированный“ ребенок способен на неадекватные, саморазрушительные действия“ (Л.Н. Куликова. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997. – С. 25). Таким образом, процесс саморазвития никогда не прекращается. Он представляет собой ежедневную практику совершенствования

своей личности на пути к цели, к смыслу жизни, к собственной „завершенной индивидуальности“.

В целом идея саморазвития как человеко-образования, судя по анализу философских работ, включает в себя следующие три характеристики.

-Первая характеристика – „Восхождение к самому себе – лучшему“: самостоятельное, целенаправленное овладение собственными психическими возможностями, их обогащение и развитие (С.А. Рубинштейн. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 34).

-Вторая характеристика – „Прохождение человеком духовной вертикали: духовное творчество, связанное с познанием самого себя, последующим освобождением от бессознательного и достижением полноты своей „самости“ (В.С. Соловьев. Красота в природе. Смысл любви. Русский космизм. Антология философской мысли. – М., 1993).

-Третья характеристика – „Многомерное укоренение человека“: процесс духовного самодотраивания, „тканетворения“, саморазвития телесных органов (Н.Ф. Федоров. Философия общего дела // Русский космизм: Антология философской мысли. – М., 1993).

Итак, анализ философской литературы по проблеме саморазвития помогает утвердиться в мысли, что процесс саморазвития подростка с девиантным поведением – это своеобразная форма его развития, важная жизненная установка, представляющая собой непрерывную, активную, сознательную деятельность, направленную на самоисправление и перевоспитание, раскрытие внутренних сущностных сил.

Успех в саморазвитии личности подростка философия тесно связывает с **процессом самопознания**.

„Познай самого себя“ – это изречение Фалеса было написано над входом в храм Аполлона в Дельфах. Однако закрепилась эта заповедь за Сократом, поскольку ни один из античных мыслителей, кроме него, "не сделал" самопознание основной частью своего учения и руководящим принципом деятельности. Смысл его Сократ видел в осознании своих возможностей и способностей, в полезности объективной самооценки.

Однако самопознание не равно „всезнайству“ софистов. Оно, по Сократу, – познание человеком своего внутреннего мира, осознание того, что осмысленная жизнь, духовное здоровье, гармония внутренних сил и внешней деятельности, удовлетворение от нравственного поведения составляют высшее благо и ценность. „Ведь я только и делаю, что убеждаю каждого из Вас: и молодого, и старого, заботиться прежде и сильнее всего не о теле и не о деньгах, но о душе, чтобы она была как можно лучше“ (Ф.К. Кессиди. Сократ. – М.: «Мысль», 1988. – С.104).

Возможность и склонность человека к самопознанию выделяли и характеризовали многие другие философы Запада и Востока.

Так, по мнению Декарта, „Я“ и есть проблема само-познания. „Я“ человека – „мыслящая вещь, которая сомневается, понимает, утверждает, отрицает, желает, представляет, чувствует“ (Р. Декарт. Избранные произведения. – М., 1950. – С.262).

Джон Локк считает, что „Я“ и есть та сознающая мыслящая сущность, которая чувствует или сознает удовольствие и страдание, способна быть счастливой или несчастной и настолько заинтересована собой, насколько это сознание простирается.

В философии Канта самопознание приобретает ценностный, социально-нравственный аспект: наряду с образом своего эмпирического „Я“ „разум создает для самого себя также образ какого-то другого лица, которое „может быть действительным или чисто идеальным лицом“ и присутствие которого необходимо для совершения над человеком „внутреннего суда его совестью“. Таким образом, в самопознании человек вольно или невольно должен соотносить свое поведение с мнениями других и с абсолютным, лежащим вне его нравственным законом“ (И. Кант. Соч. в 6-ти томах. – М., 1966. – Т. 4. – С.377).

Важен также вопрос о сочетании морального долженствования и эмпирического самопознания и для Г.В. Лейбница, который аналогично считал способность человека понимать смысл своих поступков и принимать ответственность за них главным условием превращения сознания в сознательность (Г.В. Лейбниц. Новые опыты о человеческом разуме. – М., 1975. – С. 204-206).

А по мнению Гегеля, соотнесение в самопознании себя с другими есть важный шаг в созидании своей индивидуальности как для себя, так и для других, в выражении и проявлении себя. То есть философ видит в самопознании не только интроспекцию, но открытие своего „Я“ через других в процессе общения и деятельности (Г.В. Гегель. Сочинения. – М., 1959. – Т. 4. – С.120).

Отстаивая идею диалогичности „Я“, другой философ Л.Фейербах утверждал, что самопознание как познание человеком своей собственной сущности возможно только там, где эта сущность налицо, т.е. „только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся на реальность различия между „Я“ и „Ты“ (Л.Фейербах. Избранные философские произведения. – М., 1975. – Т. 1. – С. 203).

К.Маркс называл самопознание „первым необходимым условием свободы“ (К.Маркс, Ф. Энгельс. Соч. – М., 1977. – Т. 1. – С. 30), т.е. есть осознание, познание себя как свободной сущности, есть первый шаг к тому, чтобы принять на себя ответственность за собственное развитие.

В этом контексте самопознание – творческий, свободопорождающий акт и лежит в основании свободы. Н.А. Бердяев, например, считает, что свобода есть не только и не столько внешняя данность, дар общества индивиду, но прежде всего „категория духовная и этическая“, и создается она духовно, то есть в процессе внутренней работы над собой. Познание себя как свободного существа есть возможность осознания человеком принадлежащего ему права на авторство самого себя, своей жизни (Н.А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994).

Анализируя жизненное, личное, этическое значение осознания человеком самого себя, Б.П. Вышеславцев отмечает его императивный характер. Этот императив понимается философом как „освобождение от бессознательности и приход к самому себе, основа и начало творческой жизни самоопределения и самоформления... Это напряжение, собирающее и сопрягающее все силы и функции души. Но в то же время оно означает и освобождение, ибо налагается на меня моим подлинным „Я“... Такой уздой воин держит вместе двух впряженных в колесницу коней, и сам ведет их в жизненный бой“ (Б.П. Вышеславцев. Этика

преображенного эроса / Вступ. ст., сост. и коммент. В.В. Санова. – М.: Республика, 1994. – С. 256).

Исследуя историческое развитие философских взглядов на самопознание, Б.П. Вышеславцев приходит к выводу, что наиболее актуально стремление к само-познанию во время различных грозящих человеку и народу опасностях, „когда культуре грозит упадок“ (Там же. – С. 256). В подобных условиях призыв к осознанию самого себя четко подразумевает преодоление состояния заблуждения и ослепленности. Используя терминологический аппарат К.Г. Юнга, философ следующим образом выражает задачу самопознания: „Из коллективного бес-сознательного, из подземных глубин вырастают противоположности и конфликты, грозящие уничтожить все здание сознательной культуры со всеми ее предыдущими решениями и синтезами. В ответ на это самость должна возвыситься над плоскостью сознания для того, чтобы найти сверхсознательное решение. Для того, чтобы не задохнуться в противоречиях, чтобы не погибнуть в сомнении и отчаянии, самость должна достигнуть наивысшего пункта самосознания“ (Там же. – С. 256).

Подобный мотив преодоления состояния заблуждения и ослепленности (санскр. „авидья“ – неведение) четко прослеживается во взглядах на сущность самопознания, самосовершенствования, саморазвития в вос-точной философской традиции.

В основе даосско-буддийских воззрений на сущность процессов самопознания и саморазвития лежит идея об „обретении“, реализации в себе своей „истинной природы“, достижения, иными словами, своей подлинной идентичности. В дзен-буддизме эту истинную природу сравнивают с солнцем, „сияние которого могут омрачить набежавшие тучи... Но они ничего не могут сделать самому солнцу, не могут как-либо исказить или испортить его изначальную природу“ (Говинда Анагарика. Психология раннего буддизма. Основы тибетского мистицизма. – СПб.: Изд-во „Андреев и сыновья“, 1993. – С.114). „Изначальная природа“ в дзен-буддизме не есть некая субстанция, но представляет собой скорее способ су-ществования сознания. Соответственно в психике

выделяется два главных аспекта – „чистое“ (цзин) и „загрязненное“ (жань) сознание (И.В. Оранский. Восточные единоборства. – М.: Советский спорт, 1990. – С. 77).

Согласно даосско-буддийским представлениям, люди обычно не воспринимают вещи такими, какие они есть на самом деле. Источник человеческих заблуждений и страданий относительно вещей кроется в процессе концептуализации, раскалывающей целостный и гармоничный мир на категории, различительные признаки, оппозиции и т.д., то есть в процессе искажения объективной реальности в субъективно желаемом направлении, что и называется „омраченным“ состоянием сознания, „неведением“. Основным признаком „неведения“ является представление о собственном „Я“ как о независимой реальности, что неизбежно приводит к противопоставлению этого „Я“ всему тому, что является „не-Я“, то есть всему окружающему человека миру явлений, а также некоторым феноменам его собственной психики. Далее уже в качестве субъекта познания и деятельности индивидуальное „Я“ создает в своем восприятии, как считается в дзен-буддизме, дихотомическую модель субъектно-объектных отношений человека и окружающего его мира (Н.В. Абаев. Психофизические упражнения у-шу. – Улан-Удэ, 1989. – С. 141).

Цель самопознания и саморазвития как дзен-буддизма, так и даосизма в данном смысле есть выход за рамки своей отдельности и освобождение от иллюзии своего „Я“. В дзен-буддизме это называется „просветлением“, „возвращением к исходному состоянию чистоты и ясности“. В этом состоянии естественным образом исчезают и различия между субъектом и объектом восприятия и реагирования, познания и действия, между внутренней психической реальностью и окружающей средой, когда они сливаются в единое целое и не воспринимаются более как два отдельных и противопоставленных феномена (Что такое дзэн? / Сборник // Пер. с англ. – Львов: Инициатива, 1994. – С. 304).

Раскрывая последовательность дзен-буддийской мысли в этом отношении, Д.Т. Судзуки отмечает, что, собственно, о слиянии субъекта и объекта можно говорить лишь условно. Термин „слияние“ здесь неуместен, поскольку подразумевает наличие отдельных и независимых друг от друга сущностей (субъекта и

объекта), разделение на которые, по мнению дзен-буддистов, есть всего лишь иллюзия, продукт „неведения“ и „омраченности“ сознания. По мнению Судзуки, в данном случае имеется в виду восстановление изначальной недифференцированности, исходной целостности и нерасчлененности (В.В. Барановский, Ю.Н. Кутырев. Айкидо и карате. – М., 1993. – С. 359).

Как даосы, так и дзен-буддисты едины в мнении о том, что основанное на принципе бинарной оппозиции дискурсивное мышление приводит к видению дуальных отношений там, где их в действительности нет. Такой способ мышления расчленяет целое на части и противопоставляет их друг другу. В результате этого разрушается гармоничное единство и целостность бытия, и человек начинает отчуждать себя от своей внутренней природы, от окружающей природной среды и противопоставляет свое индивидуальное „Я“ всей объективной реальности, которая начинает восприниматься как объект деятельности этого „Я“.

Так рождается „экзистенциальная дихотомия“ (Э.Фромм), в условиях которой человек утрачивает целостное видение мира как неделимого целого, частью которого является он сам, и природной среды как целостной и взаимосвязанной системы, с которой он связан множеством теснейших уз и во многом зависит от нее, несмотря на свое могущество (Н.В. Абаев. Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1989. – С. 116).

Овладение своей истинной природой как цель саморазвития дзен-буддиста есть прежде всего задача глубинного самопознания, самодостижения, само-прозрения. Здесь кроется удивительная диалектика восточной философии, раскрывающая сущность самопознания, его исключительную важность для само-развития личности. По словам одного из наставников дзен-буддизма Догена, „познание истины есть прежде всего познание самого себя, познание самого себя есть забывание себя“ (Д.Т. Судзуки. Наука Дзен – Ум Дзен. – Киев: Пресса Украины, 1992. – С.170).

Можно выделить несколько основных идей восточной философии, касающихся понимания сущности самопознания и его роли в саморазвитии личности. Самопознание в восточной фило-

софской традиции представляет собой важное условие протекания таких процессов, как:

во-первых, поиск и обнаружение своей „истинной природы“, „изначального, незамутненного сознания“, „сущности“, „подлинной идентичности“;

во-вторых, обретение целостности, интеграция разрозненных частей личности, в том числе невербализованных, неосознанных, в единую структуру;

в-третьих, гармонизация личности, разрешение внутренних конфликтов, противоречий, возможность ненасильственной саморегуляции;

в-четвертых, уход от неподвижного, статичного способа бытия как пребывания в особом, „совершенном“ состоянии к динамичному, процессуальному способу бытия;

в-пятых, достижение свободы *для*, в смысле открытости для мира и самого себя, когда „делаешь то, что хочешь, а хочешь то, что правильно, истинно“.

Анализируя философскую литературу по данной проблеме, важно увидеть познание человеческого „Я“ не как статичное явление, а как принцип, организующий развитие человека. Особенно ярко это показано в исследованиях М.Мамардашвили, который подчеркивает, что „познать самого себя означает – задать себя целиком во всем том, что ты есть, но чего ты не видишь“ (М. Мамардашвили. *Необходимость себя // Лекции. Статьи. Философские заметки.* – М.: Лабиринт, 1996. – С. 42).

Черезвычайно важны и философские взгляды А. Шопенгауера и Ф.Ницше, которые рассматривают процесс познания человека, используя теорию Ч.Дарвина (А. Шопенгауер. *Свобода воли и нравственность.* – М., 1992).

Помочь человеку, а тем более подростку с девиантным поведением познать себя, свободно и смело взглянуть на самого себя может воспитание, нацеленное на идею **духовности человека**.

Определяя сущность понятия „дух“, М.Фуко считает: „Дух – это практическая деятельность, направ-ленная на отыскание истины, на

самосознание, на самоопределение“ (В.П. Зинченко. Культура и духовность // Вопросы философии. – 1996. – №2. – С. 10).

Весьма своеобразна специфика подхода к этому понятию у Р.Л. Лившица. Духовность он рассматривает наряду с антиподом – бездуховностью. „То обстоятельство, что в поле внимания исследователей попадала до сих пор только духовность, а ее антипод был обделен вниманием, кажется загадочным. Можно ли рассуждать, к примеру, о добре, не упоминая о зле? О любви, не затрагивая тему ненависти? О надежде, не касаясь темы отчаяния?“ (Р.Л. Лившиц. Духовность и бездуховность личности. – Екатеринбург, 1997. – С. 66).

Рассматривая бездуховность как позицию отгороженности от мира, внутренней отстраненности от него, Р.Л. Лившиц видит два направления ее реализации:

- через деятельность (активность);
- через отказ от деятельности (пассивность).

Вот почему „существует активный и пассивный тип духовности“ (Там же. – С. 69).

Философ В.Н. Шердаков, определяя сущность духовности, пишет: „Эстетическое, нравственное и познавательное начала – это лишь разные способы обретения человеком одного и того же – высшего смысла жизни, гармонии согласия с собой и с миром“ (В.Н. Шердаков. О познавательном, нравственном и эстетическом отношении человека к действительности // Вопросы философии. – 1996. – №2. – С. 29). Ядром этой духовной гармонии, считает философ, является нравственность.

Философские положения вышеназванных ученых помогают понять, что невозможно сегодня возлагать надежды на какие-то особые технологии воспитания или на обновление внешних условий жизнедеятельности подростков с девиантным поведением. Правильным, а значит и эффективным является процесс обращения к душе подростка, помощь ему в осознании смысла своей жизни как творения добра.

Вот почему школа сегодня должна быть институтом воспитания духовности, а ее социально-педагогический уклад нуждается в конкретном изменении. Об этом пишет философ Л.П. Буева,

называя школу „мостом, ведущим к новому устройству нашей духовности, нашего культурного мира, так как, переводя каждого по этому мосту, можно что-то изменить в человеке“ (Л.П. Буева. Гуманизация воспитания в кризисном социуме // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. Международная научно-практическая конференция. – М., 1993. – Ч.2. – С. 28). А ведущими направлениями в этом изменении могут стать:

- приоритетность эмоционального воспитания над рациональным, обеспечивающего спасение подростка от социального зла именно через сердце, а не только через голову;

- освоение детьми новых гуманистических ценностей, вместо „насаждения слепого подражания, тем более традиционными способами“;

- отказ школы от авторитаризма, администрирования и насилия;

- опора на новое культурно-образовательное мышление педагога.

Процесс возрождения духовности имеет место сегодня во многих школьных коллективах. Но тем не менее не все дети в состоянии это воспринять, а тем более усвоить и закрепить в своем поведении. Многих подростков с девиантными формами поведения по-прежнему притягивает низменное, асоциальное, противоправное.

Выясняя причину подобного поведения, обратимся к философу В.В. Розанову: „Не в особенной притягательной силе этих низин следует видеть причину этого падения, но в слабости крыльев, которые не могут поднять над ними душу“ (В.В. Розанов. Сумерки просвещения. – М., 1990. – С. 12). А трудный подросток между тем очень нуждается в конкретной помощи, чтобы выйти из неблагоприятной ситуации, сложившейся вокруг него, и в моральной поддержке взрослого, благодаря чему у такого подростка и могут „укрепиться крылья“, появиться дополнительные силы, новая внутренняя энергия. Все это в целом способно „продвинуть“ ребенка с девиантным поведением на преодоление внешних препятствий и внутренних трудностей в самом себе.

Но здесь обязателен учет и культурологического фактора. Ведь неуправляемое негативное воздействие окружающих условий жизни, тем более при отсутствии позитивного влияния культуры, может стать разрушительным фактором в развитии подростка с девиантным поведением. Именно культура формирует у такого подростка способность к деятельности, нравственное сознание и, что чрезвычайно важно, жажду свободы выбора поведения и готовность нести ответственность за этот выбор.

Именно **ответственность и свобода человека** – еще одна важная идея аксиологического подхода в анализе философской литературы по нашей проблеме.

Понятие "свобода" рассматривается философами по-разному:

- как долг, исполнение призвания (Н. А. Бердяев);
- как внутреннее качество, свойственное человеку (М. Мамардашвили, Л.А. Коган);
- как условие развития человека (Э.Фромм, Г.Д. Левин);
- как принцип ненасилия (М.Ганди, И.Ильин, Н.Рерих);
- как утверждение в воспитании гуманистической парадигмы развития личности (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, В.А. Сухомлинский).

Существенный вклад в понимание "свободы" как человеческого феномена внес М.Мамардашвили, предложивший два подхода к раскрытию его:

1) "человек свободен в одном простом смысле слова: он не есть элемент какой-нибудь природной цели, он производится природой";

2) "то, что в нем специфического, человеческого, может быть результатом только его самосознания, посредством каких-то усилий" (М.Мамардашвили. Необходимость себя // Лекции. Статьи. Философские заметки.– М.: "Лабиринт", 1996. – С. 910).

Отвергая понимание "свободы" "как свободы выбора", М. Мамардашвили утверждает: "Проблема выбора никакого отношения к проблеме свободы не имеет. Свобода – это феномен, который имеет место там, где нет никакого выбора. Не в выборе здесь дело, не в разбросе предполагаемых возможностей – свободным явлением на-

зывается такое явление, необходимость которого и есть оно само" (Там же. – С. 92). Именно внутренняя необходимость человека поступать так, а не иначе, есть свобода.

Неслучайно ученый ссылается на феномен совести. Человек, поступающий по совести, свободен, ибо от голоса совести уйти невозможно. "Совесть есть свободное явление в том смысле, что оно не дает нам никакого выбора. Голос совести однозначен, и от него не уйдешь" (Там же. – С. 93).

Характеристика свободы как внутреннего качества полностью принимается нами. Ведь в каждый момент жизни подросток способен действовать свободно и ответственно. Надо только помочь ему совершить выбор в соответствии с ситуацией его бытия, значит, помочь ему стать свободным (А.М. Печенюк. Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних.– Хабаровск, 2000.– С.17). Однако возможность осуществить свободный выбор в конкретной ситуации у подростка с девиантным поведением ограничена. Это объясняется той социальной ситуацией, в которой может оказаться такой подросток.

Обратимся теперь к теории Н.А. Бердяева. По его утверждению, «свободный человек есть существо самоуправляющееся, а не управляемое». Вот почему важнее «не самоуправление общества и народа, а самоуправление человека, ставшего личностью» (Н.А. Бердяев. Судьба России. – М., 1990. – С.41). И чтобы выполнить своё предназначение, человек должен стать свободной личностью: «свобода личности совсем не есть её право...Свобода личности есть *долг, исполнение призвания*» (Там же. – С. 29).

По мнению современного философа Л.А. Когана, всё человеческое у человека (творчество, нравственность, любовь) начинается со свободы. «Суть свободы – в самодетерминации, инициировании, изначальности, первопроходности...Свобода – не данность, а процесс её отстаивания...Свобода – это прежде всего стремление к ней» (Л.А. Коган. Жизнь как бессмертие // Вопросы философии. – 1994. – №12).

Определяя сущность свободы, Э.Фромм характеризует её как *условие развития человека*. Автор исследует парадоксальное явление

ние: народы практически всех стран добровольно отказываются от полученной свободы и ввергаются в состояние худшее, чем то, из которого вышли (Э.Фромм. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – С.250-275). Современный философ Г.Д. Левин считает, что это характерно для России. Народ, совершивший неподготовленное освобождение, оказывается покинутым в полном смысле этого слова (Г.Д. Левин. Свобода и покинутость. Методологический анализ // Вопросы философии.–1997. – № 1 – С.59). Учёный разводит два похожих, но принципиально различных процесса: бегство от свободы и бегство от покинутости.

Данные философские положения помогают понять судьбы трудных подростков. Ведь многие из них обладают всеми внешними предпосылками свободы, но далеко не у всех сформированы внутренние предпосылки жизни в условиях такой «псевдосвободы». Вот почему боязнь одиночества, страх перед неопределённостью становятся типичными признаками покинутости таких детей.

В работе с ними следует различать патерналистские запреты и принуждения (со стороны социальных институтов воспитания) от запретов и принуждений несвободы. Первые воплощают гуманистический опыт человечества, направленный на благо индивида, и подготовку его к свободе. Вторые лишают жизнь подростка самооценности, превращают её в средство для достижения чужих целей. Недопустимость такого смещения, готовность выступить на защиту человеческих прав и достоинств подростка – вот в чём заключается подлинный гуманистический патернализм педагога (А.М. Печенюк. Теоретические основы гуманистически-ориентированной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: Дисс. ... докт. пед. наук. – Хабаровск, 2000).

Вот почему особую значимость приобретает ещё одно обоснование феномена «свобода» – как *принципа ненасилия*, в основе которого – признание ценности всего живого, человека и его существования, отрицающего принуждение как способ решения межличностных проблем и конфликтов. Основы данного принципа мы обнаружили в философских работах М. Ганди, И. Ильина, Н. Рериха. Их взгляды и идеи о ненасилии открывают возможность творче-

ского осмысления гуманистического характера профилактики и преодоления девиантного поведения детей.

В настоящее время всё более глубоко осознаётся тот факт, что нет и не может быть такого уровня социально-экономического развития в стране, достижение которого само по себе обеспечило бы реализацию выше обозначенных гуманистических идеалов. В этом отношении весьма доказательна позиция философа И.Т. Фролова: «Сам процесс общественного развития по сути своей должен быть процессом роста и вызревания гуманистических начал, уважения к правам и достоинству личности, к её свободе» (И.Т. Фролов. Вступительное слово на конгрессе «Человек-философия-гуманизм» // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 43).

Это можно полностью отнести к проблемам воспитания, а тем более – перевоспитания детей. В работе с подростками, страдающими различными формами девиантного поведения, необходимо преодолеть такие стереотипы, согласно которым жизнь и достоинство подрастающего поколения могут быть принесены в жертву будущего.

Верным средством ликвидации подобных стереотипов в процессе профилактики и преодоления девиантного поведения детей является *утверждение в воспитании гуманистической парадигмы развития личности*. Пример этому – педагогический опыт многих социальных институтов воспитания и педагогов-гуманистов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов, В.А. Караковский, В.А. Сухомлинский, А.Н. Тубельский и др.).

Таким образом, анализ философской литературы, проведённый с позиций цивилизационного, эволюционного, синергетического и аксиологического подходов, помогает выработать современную методологию исследования процесса преодоления девиантного поведения детей, изменить подход к подростку с целью организации творческой работы его над собой, чтобы благодаря собственной его активности при поддержке педагога перейти к самоисправлению и самовосхождению собственной личности.

Использование гуманистических тенденций в организации воспитания, а тем более перевоспитания предполагает провозгла-

шение идей самооценности ребёнка, саморазвития его личности, самопознания, духовности человека, а также ответственности и свободы как главных условий организации гуманистически-ориентированного процесса воспитания детей с девиантным поведением.

Анализ философских взглядов на процесс развития и поведения человека даёт возможность осмысления психологических аспектов воспитательного процесса профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. Объясните, пожалуйста, педагогическую значимость философского обоснования проблемы профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.

2. Докажите необходимость замены традиционного «технократического» подхода в решении проблемы профилактики и преодоления девиантного поведения подростков на гуманистический.

3. С работами каких философов-педагогов Вы знакомы?

4. Какова сущность цивилизационного, эволюционного, синергетического и аксиологического подходов к анализу философской литературы по проблемам воспитания детей с девиантным поведением?

5. Руководствуясь аксиологическим подходом, раскройте смысл феноменов: самооценность, саморазвитие, самопознание, духовность, свобода человека.

6. Ваше отношение к идее Н.А. Бердяева: «Человек есть загадка в мире и величайшая, может быть, загадка».

7. Идея саморазвития как человекообразования включает в себя три характеристики: 1) «Восхождение к самому себе – лучшему» (С.А. Рубинштейн); 2) «Прохождение духовной вертикали» (В.С. Соловьев); 3) «Духовное самодотраивание» (Н.Ф. Федоров). Ваше отношение к данным характеристикам.

8. Перечислите философские вопросы в исследовании процесса профилактики и преодоления девиантного поведения детей.

9. Докажите, что девиантное поведение – научная категория и объект философского исследования.

10. Раскройте сущность идеи «ответственность и свобода человека», опираясь на исследования М. Мамардашвили, Л.А. Кога-на, Г.Д. Левина, И.Т. Фролова и др.

## **II. ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ**

Психологические поиски решения проблемы профилактики и преодоления девиантного поведения подростков сосредоточили наше внимание на следующих направлениях в анализе психологической литературы:

- бихевиоризм (Д. Ютсон, Э. Толмен, Б. Скиннер);
- глубинный подход (классический психоанализ) (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Э. Эриксон);
- гуманистический подход (Э.Фромм, В.Франкл, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй, А.А. Пузырей, Ф.Е. Василюк, А.Г. Асмолов, Г.С. Батищев, В.И. Слободчиков, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Орлов, В.В. Давыдов, А.В. Петровский).

Рассмотрим сущность феномена «личность» с этих трёх позиций, предложенных А.М. Печенюком (А.М. Печенюк. Теоретические основы гуманистически-ориентированной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: Автореферат дисс. ... докт.пед.наук. – Хабаровск, 2000. – С. 24-28).

**Бихевиоризм** – популярное направление психологии XX века – утверждает возможность формирования личности только через воздействие на её поведение внешних сил, исключая полностью роль психологических источников в личностном развитии индивида.

Так, известный представитель бихевиоризма американский психолог Б.Ф. Скиннер считает, что личность, как таковая, не существует. «Личность – это всего лишь сумма «паттернов поведения» (Д. Фейдимен, Р. Фрейгер. Личность и личностный рост / Пер. с англ. – М.: Изд-во Росс. открытого университета. – 1991. – Вып. I. – С.66). По его мнению, поведение человека детерминировано, предсказуемо и контролируется внешним окружением.

Теория оперантного научения, представителями которой являются Б. Скиннер, Э. Толмен, Д. Ютсон, отвергает идею о внутренних «автономных» факторах движущих сил поведения человека, признаёт лишь два основных типа его поведения:

- респондентное (ответ на знакомый стимул);
- оперантное (определяемое и контролируемое результатом, следующим за ним) (Там же. – С. 66).

Исходя из этой теории, личность – пассивный реципиент внешнего воздействия, определяющего конечный итог её развития. Что же касается социодинамического подхода, то он полностью нивелируется, и такие понятия, как достоинство, любовь, совесть, творчество, ответственность, нравственность, смысл жизни, свобода, – отвергаются.

Если данные положения рассмотреть в ракурсе воспитательной работы с детьми девиантного поведения, то, выходит, что из всей совокупности психологических факторов признаётся лишь интеллектуально-познавательная сфера, поскольку, по мнению бихевиористов, она позволяет эффективнее реагировать на стимулы внешней среды, а психологическая индивидуальность, неповторимость отдельной личности могут помешать процессу, как утверждают эти учёные, «целенаправленного перевоспитания» (Там же. – С.66).

Итак, процесс преодоления девиантного поведения подростков, с позиции бихевиоризма, есть создание такой окружающей социальной среды, которая стимулирует и подкрепляет социально полезные формы поведения и элиминирует девиантные и деликвентные проявления, причём индивидуальность, неповторимость отдельной личности может только помешать процессу её целе-направленного фор-

мирования. Вот почему, по мнению Б.Ф. Скиннера, «только изгнав автономного человека, мы можем превратить реальные причины человеческого поведения из недоступных в манипулируемые» (Skinner B.F. *Beyond freedom and dignity*. – New York: Bantam Books. – 1971. – P. 12-13).

Опыт работы с детьми девиантного поведения свидетельствует о том, что методы оперантного обучения широко используются в работе:

- устранение нежелательного поведения;
- научение навыкам социальной адаптации;
- поощрение желательного поведения;
- наказание нежелательного поведения.

Однако теория оперантного научения ничего общего не имеет с истинным гуманизмом в работе с трудными детьми, поскольку она нивелирует внутреннюю природу поведения человека, а претензии его на авторство собственной судьбы считает полной иллюзией. Суть взглядов представителей этой теории: поскольку индивид детерминирован социумом, является продуктом своей среды, он не несёт ответственность за совершённые им деяния и проступки. Если поведение подростка асоциально или преступно, то это также вина не его, а всё тех же внешних факторов, неудачно определивших конечный итог формирования данного индивида (А.М. Печенюк. *Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних*. – Хабаровск, 2000. – С. 23).

Обратимся теперь к **глубинному направлению** в анализе психологической литературы, основанному на психодинамических теориях, описывающих структуру и развитие личности, исходя из её внутренних субъективно-психологических характеристик.

Ярким представителем этого подхода в психологии является австрийский учёный З.Фрейд, выдвинувший следующую триаду личности:

- биологическая сфера влечений;
- социальные установки (сверх «Я»);
- сознательное «Я».

Эта теория не рассматривает личность человека как субъекта собственного развития. Так, сознательное «Я» находится под постоянным

прессингом влечений, сексуальных и агрессивных инстинктов. У ребёнка имеет место конфликт между бессознательными влечениями и сознательно усваиваемой нормативностью.

Такой подход к пониманию личности можно охарактеризовать как психодинамический, т.к. он исключает такие психологические понятия, как воля, самоопределение, чувство долга, свобода выбора, ответственность. З.Фрейд рассматривает «бессознательное» не как какую-либо абстракцию, а как реальность, определяющую поведение ребёнка. Значит, эту реальность можно проверить, подвергнуть диагностике в практической работе с детьми.

Вот почему теория З.Фрейда, проникшая в тайны бессознательного, помогает вскрыть сложные проявления девиантного поведения подростков, наметить и осуществить пути его преодоления. Неслучайно такие термины З.Фрейда, как «супер-эго», «идентификация», «либидо», «сублимация», «очищение», занимают и должны занимать определённое место в мышлении и работе педагогов, пытающихся решить сложные проблемы трудного подросткового возраста.

Подход З.Фрейда к личности человека и его поведения развивали другие учёные, относящиеся к этому направлению. Одни из них – расширили позицию З.Фрейда, другие – полностью пересматривали её.

Так, Э.Эриксон решительно отошёл от классического анализа (Э.Эриксон. Идентичность: юность и кризис. – М.: «Прогресс», 1996. – С. 12-30). В его теории являются важными следующие положения:

1) Он считает, что именно «эго» (сознательное «Я») является основой поведения человека. В исследованиях этого учёного мы обнаруживаем совершенно новый взгляд на процесс становления личности, который во многом зависит от тех социально-исторических условий, в которых формируется у ребёнка сознательное «Я».

2) Фрейдовскому фаталистическому предупреждению, что люди обречены на социальное угасание, если отдаются инстинктивным стремлениям, Эриксон противопоставляет оптимистическое положение, что каждый личный кризис представляет собой своего рода вызов, приводящий человека к личностному росту и преодолению жизненных препятствий.

3) Принципиален вывод учёного о том, что человек может и должен справляться с каждой жизненной проблемой, поскольку неадекватное разрешение ранних проблем лишает его возможности успешно справляться с дальнейшими проблемами.

4) Особую значимость имеет теория стадийного развития личности (Э.Эриксон. Идентичность: Юность и кризис. – М.: «Прогресс», 1996. – С.103).

5) Важный период в развитии человека – подростковый возраст («уже не ребёнок, но ещё и не взрослый»).

б) Эго-идентичность как новый психологический параметр, характерный как раз для подросткового возраста.

Эриксон выделяет следующие три элемента эго-идентичности:

а) восприятие подростком себя как «внутренне тождественного самому себе»;

б) принятие окружающими людьми этой «тождественности и целостности»;

в) достижение «возросшей уверенности в том, что внутренние и внешние планы этой целостности согласуются между собой» (Там же. – С.101, 141).

Обобщая вышеизложенные положения, необходимо подчеркнуть, что для подростка, хоть однажды признанного девиантным, самым большим желанием, а порой и единственным спасением становится отказ его старших друзей, наставников, представителей судебных органов «припечатывать» ему и в дальнейшем этот патологический диагноз. Выйти из состояния безнадёжности, отчуждённости, неспособности найти своё место в жизни помогают такому подростку гуманистическая позиция педагога, основанная как раз на правильном диагнозе и педагогике сотрудничества.

Особое место среди учёных данного психологического направления занимают А.Адлер и К.Юнг, чьи исходные положения о природе человека проникнуты верой в него, способностью творить собственную судьбу, совершенствовать себя и окружающий мир.

Так, А.Адлер, раскрывая способность человека к саморазвитию, утверждает: «Каждый человек представляет собой единство личности и индивидуального формирования этой личности. Индивидуум – и картина, и художник. Он – художник своей собственной личности» (Х. Хьелл, Д. Зиглер. Теории личности. –

СПб, 1997. – С. 196). В разработанной А.Адлером теории личности раскрывается его холистическая позиция, суть которой в том, что наследственность и внешнее окружение не оказывают столь существенного влияния на развитие человека – влияние творческого «Я» превосходит действие этих сил.

Данная позиция очень помогает в решении проблемы преодоления девиантного поведения подростков. Ведь главное – не то, чем подросток наделён от рождения и с чем он сталкивается в жизни, а то, как он распоряжается и тем, и другим.

Признание представителями глубинного подхода (или классического психоанализа) человека главным творцом собственной судьбы является стимулом развития «третьей силы» в психологической науке – **гуманистического подхода**.

Он включает в себя две концепции: экзистенциальную и гуманистическую. Поэтому данный подход можно назвать «экзистенциально-гуманистическим».

Суть экзистенциальной концепции: человек содержит в себе потенциал как позитивного, доброго начала, так и деструктивного, агрессивного, злого начала. Относительно нашей проблемы – подросток с различными формами девиантного поведения может реализовать как позитивное, так и негативное содержание собственной личности.

Суть гуманистической концепции: вера в возможность самоактуализации личности каждого человека, его становления. Это вполне можно отнести к подростку с девиантным поведением, если предоставить ему право и оказать помощь самому выбрать свой индивидуальный путь саморазвития и условия, оказывающие этому содействие. Представители этой концепции считают:

- в человеке изначально нет ничего негативного, разрушительного, асоциального, все деструктивные проявления в поведении подростка вторичны и привнесены извне;

- не отрицаются роль и значение социальных и генетически заданных факторов личностного развития, то есть, создавая себя, являясь главным творцом своей личности, подросток использует и окружающую (в том числе и социальную) среду, и «сырой материал наследственности».

Рассмотрим взгляды представителей той и другой концепции.

Э.Фромм, как учёный **экзистенциального направления**, считает, что неотъемлемой чертой человеческого существования является одиночество, изоляция и отчуждённость (Э.Фромм. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – С. 270). Человек, считает психолог, субъективно не защищён. Экстраполируя эту мысль Э.-Фромма на конкретные жизненные ситуации подростков, видишь причины трудностей в человеческом существовании, которые сегодня в полной мере распространяются на судьбы тех подростков, которые оказались в состоянии отчуждённости от семьи, школы, общества.

Если руководствоваться позицией Э.Фромма, то можно утверждать, что главной причиной девиантного поведения детей является как раз пропасть между свободой и безопасностью. Весьма противоречиво их отношение к обретению свободы, т.к. она связана не только с возможностью самореализации, но и с комплексом проблем самоопределения, с личной ответственностью за будущее, которое весьма неопределённо и тревожно. Стремление подростка преодолеть давление окружающего его социума рождает волю к внутренней свободе.

Психолог характеризует различные формы «бегства от свободы»:

- авторитаризм, проявляющийся в садистских и мазохистских тенденциях и выражающийся в абсолютизации власти, лидерстве, подавлении и контроле над сверстниками, что в определённой степени помогает преодолеть чувство неполноценности за счёт унижения, оскорбления, покорения и подавления других;

- опыт позитивной свободы, благодаря которому можно избавиться от чувства одиночества, безысходности, отстранённости, пользуясь такими компонентами, как любовь, труд, долг, патриотизм, с помощью которых люди (в нашем случае – трудные подростки), взяв на вооружение активность, объединяются с другими, творят для них, не теряя при этом своей индивидуальности.

Другим представителем экзистенциальной концепции является В.Франкл, выдвинувший в своём творчестве проблему утраты людьми смысла жизни: «Нравственный кризис, о котором заго-

ворили во весь голос относительно недавно – позже, чем о кризисе экономическом, – это не что иное, как ощущение огромным числом людей бессмысленности той жизни, которую им приходится вести, нередко без возможности какого-либо реального выбора, и невозможность найти в ней позитивный смысл из-за разрушения старых ценностей и традиций, дискредитации «новых» и отсутствие культуры мировоззренческой рефлексии, позволяющей прийти к уникальному смыслу своим неповторимым путём» (В.Франкл. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. // Под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – С. 23).

Как раз в этом можно увидеть причины таких девиантных форм поведения подростков, как бродяжничество, воровство, алкоголизм, наркомания, самоубийство, проституция, преступность.

«Каждому времени требуется своя психотерапия», – пишет В.Франкл, глубоко осознав истоки «экзистенциального вакуума» и так охарактеризовав «трагический оптимизм»: оптимизм – это вера в возможности человека, в лучшее в нём, трагический – очень часто зло в человеке оказывается сильнее добра (Там же. – С. 70).

В.Франкл разрабатывает теорию экзистенциального анализа, включая в неё три составные части:

- учение о стремлении к смыслу;
- учение о смысле жизни;
- учение о свободе воли.

Для раскрытия уникальности и неповторимости смысла жизни В.Франкл вводит представление о ценностях – смысловых универсалиях, появившихся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми человеку приходится сталкиваться в жизни:

1)ценности творчества, проявляющиеся в том, что человек может сделать свою жизнь осмысленной через свой труд как вклад в интересы общества;

2)ценности переживания, проявляющиеся в любви, которая усиливает полноту восприятия, полноту смысла жизни, помогает отличить истинные ценности от мнимых, иллюзорных;

3)ценности отношений, которые делают человеческое существование осмысленным, помогают изменить отношение к соб-

ственной судьбе, состояться человеку как человеку (Там же. – С. 174).

Чрезвычайно ценны в плане психологического обеспечения процесса профилактики и преодоления девиантного поведения подростков исследования представителей **гуманистической концепции**. По убеждению основоположников гуманистической психологии А.Маслоу, К.Роджерса, Р.Мэя, природа человека зиждется на трёх китах: тенденция к самодетерминации; принцип саморегуляции; существование внутреннего «Я».

Поскольку эта «внутренняя природа скорее хороша или нейтральна, чем плоха, то нужно всячески поощрять её и давать ей выход наружу, вместо того, чтобы подавлять. Позволив ей управлять нашей жизнью, мы обретём здоровье, успех и счастье» (А.Н. Maslow. The father reaches of human nature. – New York: Viking, 1971. – P. 27).

Содержание трудов А.Маслоу помогает ответить на вопрос: как помочь подростку не оступиться на его жизненном пути? – надо «увидеть личность изнутри, как члена рода человеческого и как конкретного индивида» (Там же. – С. 52). А его совет «Нельзя мудро выбирать жизнь, если ты не смеешь прислушиваться к себе, к собственной самости в каждый момент жизни» (Там же. – С. 47) звучит как призыв стать хорошим, счастливым, полезным, уважающим самого себя, любящим, способным реализовать весь свой потенциал, жить в гармонии с собственным внутренним миром.

Теория А.Маслоу убеждает в том, что «жажда разрушения – садизм, жестокость, злоба – всё это представляется не врождёнными качествами, а скорее, жестокой реакцией на неудовлетворённость наших врождённых потребностей, эмоций и качеств» (А.Н. Maslow. The father reaches of human nature. – New York: Viking, 1971. – С.26). А психологическая гипотеза К.Роджерса о «помогающих отношениях» подтверждается в воспитательной работе по профилактике и преодолению девиантного поведения подростков.

Следуя теории К.Роджерса, мы приходим к следующему выводу: «Можно объяснить человеку, что он собой представляет,

предписать меры, которые поведут его вперёд, дать ему знания о более подходящем образе жизни» (К.Роджерс. Взгляд на психотерапию. Становление человека: – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – С.75).

Эта гипотеза К.Роджерса побуждает воспитателей понять, что подлинные изменения в поведении подростка происходят не благодаря «интеллектуальным» подходам в профилактике и преодолении девиантного поведения детей (беседы, морализирования, нравоучения, нравственные сентенции), а прежде всего через опыт во взаимоотношениях: «Если я могу создать определённый тип отношений с другим человеком, он обнаружит в себе способность использовать эти отношения для своего развития, что вызовет изменение и развитие его личности» (Там же. – С. 80).

Остановившись на психологическом обосновании творческого взаимодействия субъектов (подростков, педагогов, родителей) в процессе профилактики и преодоления девиантного поведения подростков, выделим несколько теоретических позиций, обуславливающих активизацию факторов взаимодействия личности с окружающим миром:

1) Позиция С.Л. Рубинштейна: развитие личности, её своеобразии обуславливается богатством её связей с окружающей действительностью. И, наоборот, дефицит связей, отчуждённость, психологическая изоляция обедняют процесс духовного становления (С.Л. Рубинштейн. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии, 1989. – № 4 – С. 89).

2) Позиция А.Н. Леонтьева: чрезвычайно важна активность личности в её психологическом развитии, инициативная роль индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром (А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 4-е изд. – С. 120).

3) Позиция Ю.М. Орлова: важным психологическим механизмом обоснования внешнего и внутреннего «Я» человека, выражения духовной сущности его во вне является подлинное самоотожествление, которое основывается «на осознании того обстоятельства, что моя сущность может иметь любые роли и личины и никогда не сводится к ним, всегда остаётся за ними, так или иначе проявляя себя в них» (Ю.М. Орлов. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» человека // Вопросы психологии, 1995. – № 2. – С. 5).

Вышеобозначенные позиции сосредоточивают внимание на том, что сущность личности подростка всегда богаче, чем её внешние отражения, и тем самым утверждают в мысли о необходимости обязательно использовать в воспитательной работе психологический потенциал подростка.

Заслуживают пристального внимания современные подходы в рассмотрении психологических механизмов развития личности и её поведения, представленные учёными А.Г. Асмоловым, В.В. Давыдовым, А.В. Петровским и др. (А.Г. Асмолов. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 6).

Эти подходы помогают рассмотреть личность в качестве целостного субъекта относительно устойчивой системы субъект-объект-субъектных и субъект-субъект-объектных отношений, складывающихся в деятельности и общении (субъект-объектные отношения – это предметная деятельность; субъект-субъектные отношения – это общение; личность же является субъектом и тех, и других отношений: и деятельности, и общения).

А.В. Петровский в своих работах сосредоточивает внимание на следующих положениях:

1) Через единство следующих аспектов раскрывается структура и строение личности:

- интраиндивидуальный,
- интериндивидуальный,
- метаиндивидуальный.

(Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С.152-163).

2) Личность как субъект межличностных отношений обнаруживает себя в трёх презентациях:

- как относительно устойчивая совокупность интраиндивидуальных качеств (мотивы, направленность, структура характера, способности и др.);

- как включённость индивида в пространство межиндивидуальных связей, где взаимоотношения в группе могут пересматриваться как носители личности;

- как идеальная представленность в жизнедеятельности других людей (Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 194).

3) «Развитие личности человека можно представить как процесс её вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней» (Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 62). Исходя из этого, источником развития личности выступает возникающее в системе межличностных отношений противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности принимать те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития данной общности (Там же. – С. 62).

4) Существует две модели развития личности в зависимости от состояния стабильности микросоциума:

- в относительно стабильной среде развитие личности подчинено внутренним закономерностям, независимо от характеристик общности;

- в изменяющейся среде развитие личности в большей степени обусловлено закономерностями, специфическими для общности, в которые интегрируется индивид.

5) В стабильной общности индивид проходит три фазы становления как личности:

- адаптации (быть как все);
- индивидуализации (быть персоной среди других);
- интеграции (внести свой личный вклад в жизнь всех).

6) Нестабильная социальная общность ближайшего окружения индивида с негативным социальным влиянием создаёт существенные трудности в адаптации и индивидуализации его личности.

В дальнейших исследованиях гуманистической направленности выделяются такие формы существования человека как личности:

- человек как субъект жизнедеятельности;
- человек как субъект предметной деятельности;
- человек как субъект общения;
- человек как субъект самосознания (В.А. Петровский. Психология неадаптивной активности. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1992. – С. 195).

Таким образом, гуманистический подход к анализу психологической литературы расширяет и углубляет теоретические знания о внутренних регуляторах поведения подростков, существенно гума-

низирует процесс профилактики и преодоления девиантного поведения детей, повышает его эффективность.

В целом анализ психологических взглядов на структуру и динамику становления личности, проведённый в данной главе с трёх позиций: бихевиаризма, классического психоанализа и гуманистического подхода, обуславливает необходимость направить исследовательские усилия на поиск путей педагогического обеспечения процесса развития личности подростка с девиантным поведением, что будет способствовать более углубленному теоретическому обоснованию исследуемой проблемы.

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. Перечислите основные направления в анализе психологической литературы по проблеме девиантного поведения детей.

2. Попробуйте сделать анализ психологических взглядов на структуру и динамику становления личности подростка с девиантным поведением с позиций бихевиоризма и классического психоанализа (глубинного подхода).

3. Назовите представителей гуманистического подхода в раскрытии психологических аспектов воспитания детей с девиантным поведением и обоснуйте их позиции.

4. Определите, пожалуйста, Ваше отношение к книге Э.Фромма «Бегство от свободы».

5. В чем, на Ваш взгляд, состоят психологические основания процесса профилактики и преодоления девиантного поведения подростков?

6. В исследованиях Э. Эриксона мы обнаруживаем новый взгляд на процесс становления личности. В чем он состоит и от чего зависит?

7. Как позиция А. Адлера о превосходстве влияния творческого «Я» помогает в решении проблем профилактики и преодоления девиантного поведения подростков?

8. В чем состоит доказательность теории А. Маслоу?

9. Как подтверждается психологическая гипотеза К. Роджерса о «помогающих отношениях» в воспитательной работе по профилактике и преодолению девиантного поведения подростков?

10. Назовите и раскройте современные подходы в рассмотрении психологических механизмов развития личности и ее поведения, представленные учеными А.Г. Асмоловым, В.В. Давыдовым, А.В. Петровским и др.

### **III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Педагогические поиски решения проблемы профилактики и преодоления девиантного поведения подростков сосредоточили наше внимание на концепции личностно – ориентированного подхода в воспитании.

Наличие гуманистической ориентации в педагогических исследованиях, проанализированных нами, определяется ответом на вопрос: «Является ли образование личности процессом развития, «идущим изнутри» или же – процессом, «идущим извне» и направленным на «формирование человека», при котором он (человек) «выступает как порождение системы обучения и воспитания, обладающее всеми теми свойствами и качествами, которые закладываются в него этими процессами?» (Г.П. Щедровицкий. Система педагогических исследований: Методологический анализ / Педагогика и логика. – М., 1993. – С. 133).

Непреходящий характер «гуманистической традиции в педагогике» обосновывает в своих исследованиях Л.А. Степашко. Она подчеркивает, что он имеет «объективным основанием гуманистическую природу педагогического процесса» (Л.А. Степашко. Философия и история образования. – М., 1999. – С.3). Данная закономерность, по мнению автора, достаточно определенно проявляется в опыте педагогов – гуманистов и обнаруживает свою чудодейственную силу и в вопросах профилактики и преодоления девиантного поведения подростков. Ведь гуманистическая традиция в воспитании и развитии личности уже более столетия существует как гуманистическая педагогика.

«Как ни разнообразны, ни разнолики ее концепции, теории, технологии, их объединяет отношение к ребенку – «великий императив гуманистической педагогики» (Г.Б. Корнетов): любить ребенка, служить для него примером, уметь понимать его, быть способным взглянуть на мир его глазами; безусловно, признавать в нем личность, достойную всяческого уважения, доброго отношения независимо от конкретного поведения; помочь личности обрести свое подлинное лицо, сформировать механизм самозащиты от деформирующего воздействия окружающего мира» (Там же. – С. 3-4).

В этих правилах педагога-гуманиста, обозначенных Л.А. Степашко, - критерий оценки теоретического и практического опыта воспитания и образования прошлых эпох.

История возникновения и развития педагогики профилактики и преодоления девиантного поведения детей связана с деятельностью воспитательных заведений для «нравственно – испорченных детей» в дореволюционной России, в странах Европы, в американской республике молодежи.

Особенно ярко эта проблема отражена в педагогической деятельности на благо безнадзорных, брошенных детей швейцарского педагога – подвижника Иоганна Генриха Песталоцци. Он создавал преимущественно на свои средства приюты для детей–сирот и беспризорных в Нейгофе и Станце. Песталоцци принимал в них детей больных, голодных, раздетых, забитых и дерзких.

Жизнь в приютах он организовывал по принципу семьи, выхаживал детей отеческой заботой и терпением. Они отвечали ему взаимностью. Он вынужден был расставаться с ними, т.к. не было средств на содержание приютов (приют в Нейгофе просуществовал 6 лет, в Станце – 5 месяцев).

Цель воспитания таких детей Песталоцци видел в развитии природных способностей, их совершенствовании. Как и Ж.-Ж. Руссо, он обращается к природосообразности, но не рассматривает природу ребенка романтически, а считает необходимым помогать этой природе в ее самореализации.

Принцип природосообразности педагог оценивает как «великую цель всей человеческой культуры». Возвышая человека, Песта-

лоцци далек от идеализации человеческой природы. Он придерживается идеи саморазвития сил, заложенных в каждом человеке, идеи о том, что каждой способности человека присуще стремление выйти из состояния безжизненности и стать развитой силой. «Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить» (И.Г. Песталоцци. Лебединая песня / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1971. – С. 337 - 338).

Это стремление человека к физической и духовной деятельности вложено в него, как полагал Песталоцци, от рождения, и воспитание должно ему помочь осуществиться. Центром же его является, по Песталоцци, формирование нравственности. «Деятельная любовь к людям» - вот что должно вести человека в нравственном отношении вперед, считает педагог – гуманист.

Спустя столетие другой европейский педагог, детский врач и писатель Януш Корчак, возглавлявший «Дом сирот» для польских детей, утверждал исходное положение своей гуманистической концепции: «Одна из грубейших ошибок – считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке... Детей нет, а есть люди, но с иным масштабом позиций, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств» (Я. Корчак. Как любить детей. – Хабаровск, 1988. – С.4).

Сегодня, испытывая трудности в работе с трудными детьми, стремясь покончить с бродяжничеством и беспризорностью, мы обращаемся к книгам Януша Корчака, чрезвычайно современным и злободневным. Педагог писал: «Мы не позволяем детям организовываться; пренебрегая, не доверяя, недолюбливая, не заботимся о них; без участия знатоков нам не справиться; а знатоки – это сами дети» (Там же. – С.7). Ведь добра и зла всегда достаточно. Задача и состоит в том, чтобы переиначить жизнь с ее нормой, где добро пассивно, а зло активно; сделать активным добро и усмирить, укротить зло. Он твердо руководствовался идеей утверждения общественного порядка: государство, коллектив, семья должны защищать жизнь и труд своих добросовестных и трудящихся детей от разгула разболтанных и лентяев. Но и в этом случае он не забывал,

что все разные, - вот в чем загвоздка! Один нашкодил, потому что не знал, что с собой делать, другой – потому, что трудно и привыкнуть, а уже потянуло жить иначе. (Там же. – С.8). Он не был добрым. И он был добрым.

Книги Януша Корчака полемические, потому что душевное беспокойство воспитателя за своих воспитанников, в том числе и трудных, положено в них основанием, как норма воспитательской деятельности. Ни одной минуты покоя! Абстрактная педагогика, бесконфликтная педагогика унижает не только школу, но и учителя, потому величие учительского труда неотделимо от драмы учительского труда. Жизнь воспитателя, учителя, по Янушу Корчаку, - это долгая, упорная и яростная жизнь; «слишком быстрая и легкая победа таит в себе «зачатки поражения» (Там же). Описывая свой собственный путь воспитателя, Януш Корчак представил изображение физической и душевной усталости и в то же время сопротивления ей. Как остаться хорошим и нужным после тщетных усилий, как не испортиться в результате ошибок и непрестанно теряя время попусту? Вот в чем была тревога Корчака!

Возрождая лозунг Жана – Жака Руссо «Любите детство!», Корчак тем не менее был далек от чрезмерной идеализации детской природы, «лицемерной тоски по совершенным детям», призывая, убедительно требуя: «Дайте условия, чтобы дети выросли «более хорошими» (Там же).

Изучая проблему профилактики и преодоления девиантного поведения детей, нельзя обойти деятельность других исправительных заведений, приютов, детских домов. Редкое учреждение такого рода принимало только правонарушителей. В них поступали также педагогически запущенные дети. Иногда они изымались из «неблагополучных» семей, т.к. там неминуемо погибли бы в нравственном отношении и направлялись в эти учреждения, которые назывались не просто «исправительными», а «воспитательно - исправительными». Работа в таких учреждениях была направлена на восстановление нормальных связей и отношений ребенка с окружающей средой, в конечном счете – на предупреждение правонарушений.

Анализ состояния дел по данной проблеме говорит о том, что в России до XIX в. дети, совершившие преступления, отбывали наказания на общих со взрослыми основаниях. Их помещали в рабочие дома, отдавали на военную службу, ссылали в отдаленные губернии, в Сибирь, на каторгу, заключали в тюрьмы (Л.И. Беляева. Становление и развитие исправительных заведений для несовершеннолетних правонарушителей в России. – М., 1995. – С. 21). Попадая в тюрьму, такие дети быстро «адаптировались» к ее обстановке, заводили новые знакомства из среды взрослых преступников и выходили из нее еще более искалеченными как умственно, так и нравственно.

Закон 1866 г. впервые установил порядок учреждения и общие начала деятельности исправительных приютов. В соответствии с законом исправительные заведения должны были находиться в ведении МВД и предназначались только для детей, совершивших преступления. Заведения именовались в законе «богоугодными и общепользовательными», и к их учреждению призывались государственные, общественные организации, частные лица, земства, духовенство. Главная цель, которая стояла перед исправительными заведениями, - вывести несовершеннолетних из тюрем и арестных домов.

Практическая деятельность исправительных заведений вышла за рамки Закона 1866 г., их назначение стало более широким: оно состояло в том, чтобы улучшить участь несовершеннолетних обоего пола (бесприютных, сирот и нищих); позаботиться о воспитании порочных детей с тем, чтобы те стали полезными обществу гражданами; обеспечить воспитание тех, кто мог стать преступником (малолетних, лишенных крова, доброго руководства и попечения), т.е. перед исправительными заведениями ставилась цель предупреждения преступлений (Ф.Т. Савенко. Строение и жизнь исправительных колоний и приютов для малолетних преступников. – Одесса, 1988).

Конечная цель, которую видели перед собой практики, заключалась в воспитании религиозно – нравственного, грамотного, знающего ремесло честного человека (Тальберг. Исправительные колонии и приюты в России. – СПб., 1882. – С.3). Подвижническая

деятельность К.В. Рукавишникова, А.А. Фидлера, К.А. Виноградова, известного издателя И.Д. Сытина в Москве, помощника присяжного поверенного Я.О. Альберта в Одессе и многих других позволяет по-новому взглянуть на жизнь, гражданскую убежденность, духовность наших предшественников, которые, не получая никакой выгоды от благотворительной деятельности, вкладывали собственные средства, принимали личное участие в работе с обездоленными детьми (Л.И. Беляева. Отклоняющееся поведение как социальное явление. – М., 1996).

В связи с вышеизложенным следует обратить внимание на гуманистические представления о человеке, которыми пронизана педагогическая концепция К.Д. Ушинского как «педагогическая антропология» (К.Д. Ушинский. Собр. Соч.– М. – Л. 1948-1952. – Т. I – II). Его идеи были подхвачены целой плеядой русских педагогов XIX века, чьи педагогические положения в настоящее время вполне могут быть основополагающими в разработке гуманистических основ профилактики и преодоления девиантного поведения детей.

Среди них – концептуальные положения о «самопроизвольном органическом развитии ребенка изнутри и создании условий для наиболее полного развертывания» всех дремлющих в нем творческих сил жизни (Хрестоматия по истории школы и педагогики России / Под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1986).

К.Н. Вентцель считал, что человек не является по своей природе самодостаточным и способен «умножать самого себя посредством общения, мыслей и чувств» (Н.Н. Вентцель. Этика и педагогика творческой личности: Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармоничного развития жизни и сознания. – М.: Кузнецкий мост: Книгоизд-во К.И. Тихомирова, 1911. – С. 35). В этом плане педагог акцентирует внимание на природосообразности воспитания, которое мыслилось им как педагогически целесообразная жизнедеятельность взрослых и детей в общении с ее гуманистическими, нравственно – ответственными отношениями, направленными на стимулирование и развитие в ребенке ярко выраженной индивидуальности (Там же. – С.39).

Весьма важными для решения проблемы девиантного поведения детей являются размышления К.Н. Вентцеля о физическом (производительном) труде как основе жизнедеятельности ребенка. Именно физический труд, причем разносторонний, систематический и осмысленный, теоретик признавал соответствующим активной, деятельной природе ребенка, природе самого педагогического процесса в свободной школе (Там же. – С.40).

Педагог предполагает, что наиболее совершенный организм выступает и как более общительный, а в качестве идеала индивидуальной жизни понимается «жизнь в общении с другими» (Там же. – С.41).

Значит, общая линия развития человека заключается в его стремлении не только к обретению своеобразного «устойчивого состояния», но и к «установлению все более широкой связи, все более широкого взаимодействия» (Там же. – С. 144).

Разработанная К.Н. Вентцелем «Декларация прав ребенка» (1917 г.), в которой права и свободы детей уравнивались с правами и свободами взрослых, одухотворила гуманистические идеи П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерева, И.И. Горбунова-Посадова и других педагогов, способствовала развитию идеологии реформирования воспитания на началах антропоориентированного процесса. «В таком ключе существовавшая школа подвергалась резкой критике как «школа-фабрика», нивелирующая индивидуальность, школа «механического учения», которое душил живую, творческую мысль, «школа - принуждение», отравляющая радость детства и юности, где не знают уважения к личности ребенка, стараются подавить всякое свободное выражение его стремлений, обезжизнить, обезличить его» (И.И. Горбунов – Посадов. Несколько вступительных слов / Свободное воспитание, 1907 – 1908. - №1, столб. 1-10).

Наши попытки рассмотреть процесс профилактики и преодоления девиантного поведения подростков через динамику гуманистических тенденций в отечественной педагогике обуславливают необходимость выбора исходной позиции. В аспекте настоящего исследования более адекватной может стать анализ изучаемой

проблемы через концепцию П.Ф. Каптерева, где историко – педагогический процесс предстает как «саморазвивающаяся система».

Ведущая тенденция этой системы – нарастание гуманистических начал воспитания. «Дело всюду начинается с того, что путем воспитания и образованности стремятся приспособить подрастающее поколение к общественно – политической организации. В такой односторонности и узости понимания человеческой природы лежит залог дальнейшего движения воспитания. Постепенно нарастает и крепнет убеждение, что человеческая природа шире, разнообразнее и богаче той узенькой рамки, в которую ее стараются втиснуть, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т.п., что нужно понять человека более свободно и беспрестанно, когда воспитанию ставятся более широкие задачи, оно оказывается относительно свободным и самостоятельным, так как оно служит прежде всего развитию человеческой природы, выявлению всех его свойств, а не каким-либо специальным общественным целям» (П.Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. –М., 1982. –С.15).

Таким образом, гуманистическая педагогика выдающихся ученых России середины и конца XIX века, лежащая в основе антропоориентированного процесса, вполне может быть использована в разработке проектов и программ образовательных учреждений нового типа, опытно – экспериментальных поисках по организации работы Центров психолого-педагогической реабилитации и коррекции детей, предупреждения и преодоления девиантного поведения подростков.

Такой подход помогает в изучении гуманистических тенденций в профилактике и преодолении девиантного поведения детей, представленный в педагогике России XX – начала XXI веков.

В первые годы Советской власти, когда сотни тысяч людей, гонимые войной, голодом и эпидемиями, были доведены до крайнего нервного напряжения, государство стало проводить интенсивную работу по воспитанию подрастающего поколения, особенно беспризорных детей, социально запущенных подростков и несовершеннолетних правонарушителей. При этом вся работа по соци-

ально-правовой охране несовершеннолетних (СПОН) в основе своей строилась с опорой на гуманистические принципы. В феврале 1919 года вышел декрет о создании Всероссийского Совета защиты детей (Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1975 гг. – М.: Педагогика, 1977. – С. 242). Главная цель деятельности совета – беречь и охранять подрастающее поколение в тяжелые для страны годы гражданской войны и военной интервенции.

Работа по социально-правовой охране детей и подростков включала в себя:

- социально-экономические мероприятия (снабжение одеждой, предоставление жилья и пищи, материальная помощь и др.);
- правовые (защита интересов детей, юридическая помощь);
- культурно-воспитательные (организация кружков, площадок, клубов и др.);
- организацию сети учебно-воспитательных учреждений с крепкой материальной базой и квалифицированным персоналом, где бы воспитанники, соблюдая дисциплину, проявляя творческую инициативу, сочетали учебу с производительным трудом.

В конце 1919 года, несмотря на то, что советская педагогика воспитания и перевоспитания на начальном этапе своего становления формировалась в условиях тотального общества и испытывала важное социально-политическое воздействие, вся система работы по профилактике безнадзорности и преодолению правонарушений несовершеннолетних была связана с теоретико-пропагандистской и организаторской деятельностью педагогов-марксистов Н.К. Крупской и А.В. Луначарского.

Выступая на 1 Всероссийском съезде по охране детства, А.В. Луначарский подчеркивал: «Статистика школьной дефективности признает, что дефективность в собственном смысле слова идет редко об руку не столько с дурной наследственностью, сколько с дурным питанием, плохими жилищными условиями, т.е. зависит от среды... Изменяются условия – от дефективности данных детей не остается и следа» (Детская дефективность, преступность и беспризорность: конспективная сводка по материалам 1 Всероссийского съезда по охране детства. – М., 1920).

Подлинно гуманистическую позицию по вопросу «моральной дефективности» занимал видный педагог и психолог того времени П.П. Блонский. Осуждая теорию «моральной дефективности», он справедливо заключает, что «...моральная дефективность детей... - это научная дефективность соответствующих психопатологов и педагогов» (П.П. Блонский. Трудные школьники. – М.: Работник просвещения, 1930. – С. 75). Раскрывая растлевающее влияние теории на души детей, П.П. Блонский писал: «И еще последний прием, который я находил в очень дезорганизованных или отвратительно поставленных детских учреждениях, это – преувеличение детьми своего плохого положения, своей слабости: «Из нас все равно ничего не выйдет», «мы дефектные», ... «где уж нам», «мы не можем»... Здесь, конечно, виноваты педагоги. Такие педагоги, которые внушают детям подобный взгляд на себя, очень вредны. Для детей же эти фразы – своеобразный опиум: раз они настолько плохи, значит, они имеют уже право и не стараться больше, не работать» (Там же. – С. 122).

В научно-педагогической секции Наркомпроса, которая занималась разработками теоретических и практических проблем профилактики безнадзорности и правонарушений среди детей и подростков, активно трудились хранители гуманистических традиций отечественной педагогики П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Г.О. Гордон (был, как и многие педагоги-теоретики, репрессирован в 30-е годы и погиб на Соловках) и др. Ломке и разрушению исторически сложившейся системы воспитания и перевоспитания личности несовершеннолетнего правонарушителя они противопоставили принципиально иное видение ее реформирования. Деятельность реформаторов направлялась не на насильственное разрушение «старой» воспитательной системы и создание на ее «обломках» новой, а на реализацию тех условий, при которых существующая школа воспитания сама начнет изменяться в направлении гуманистических принципов, идеалов, ценностей. Деятельность реформаторов, по мнению П.П. Блонского, должна «сделать процесс более естественным... и безболезненным... Какой бы страной учений и переоценки себя не была наша родина, все мы должны понять, что

новая идеальная школа еще за далекими горами. Будем скромны. И наша разумная скромность натолкнет нас на ряд нужных работ: на интенсивную критическую работу чисто теоретического характера над основными проблемами научной педагогики, на педагогическую подготовку учителя, на организацию общественного педагогического мнения, на ряд осторожных педагогических проб... И только тогда мы, уже не нищие, будем в силах строить педагогические дворцы» (П.П. Блонский. Избранные педагогические произведения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 147). Сказанное в полной мере распространяется и на создание новых типов воспитательных учреждений для безнадзорных детей и несовершеннолетних правонарушителей.

Отмечая достигнутые успехи в формировании школы и воспитательного процесса в частности (воспитание в «гуще жизни», школьное самоуправление, активность и самостоятельность воспитанника как субъекта воспитательного процесса и др.), следует признать, что классово-пролетарский подход в воспитании все более подменял бывшие гуманистические устремления. Из воспитательного процесса вытеснялись принципы природосообразности (якобы «гипертрофируя индивидуальности») и культуросообразности (замещая пролетарскими настроениями), принцип идеалосообразности приобретал социоцентрический, авторитарный по отношению к природе личности смысл. Так, анализ педагогических взглядов Н.К. Крупской позволяет сделать вывод, что социоцентризм в постановке и освещении проблем воспитания и перевоспитания сочетался с гуманистическим видением детства, саморазвития. Тем не менее, доминантной установкой была «классовая точка зрения». «В советской России все просвещение... должно быть проникнуто духом коммунизма» и осуществляться «под руководством партии» (Н.К. Крупская. Педагогические сочинения: в 6 т. – М., 1978-1990. – Т. 2. – С. 65). Таким образом, синтез гуманистического знания с идеологией и философией марксизма отражает сущность педагогической позиции Н.К. Крупской на процесс воспитания ребенка как целенаправленного развития его индивидуальности.

В отличие от Н.К. Крупской, которая отстаивала идеи радикальной политики в отношении воспитательных традиций старой школы («вытравливания» в школе «буржуазии»), руководитель Наркомпроса А.В. Луначарский обосновывал преемственность между «старой культурой и той, которая будет создана пролетариатом, ибо «высшей ценностью... социалистической культуры остается личность» (А.В. Луначарский. О народном образовании. – М., 1958. – С. 531). Провозглашая идею самоценности личности, А.В. Луначарский рассматривал роль воспитания как необходимого условия создания физической и социально-культурной среды, соответствующей духовным потребностям человека. В педагогических взглядах А.В. Луначарского своеобразно переплетаются гуманистические идеи духовного развития и саморазвития с установками марксистско-большевистского плана на «активизм» и «диктат» нового человека над жизнью. «В целом, - подчеркивает Л.А. Степашко, - позиция А.В. Луначарского близка взглядам Н.К. Крупской. В то же время отличается большей гибкостью, большей свободой от «партийных установок», акцентом на культурные ценности человечества, а его пропаганда идеалов социалистического воспитания – большей философичностью, яркостью афористического стиля (Л.А. Степашко. Революция. Педагогика. Социализм. – Хабаровск, 1993).

Во второй половине 30-х годов ужесточился курс Наркомпроса и его органов на «большевистский порядок и дисциплину». Деятельность руководителей школ, учителей, воспитателей и воспитанников расписывалась до деталей, жизнь школ унифицировалась, школьное самоуправление приобретало полицейские функции. В школу возвращались меры наказания, унижающие человеческое достоинство, утрачивались отношения сотрудничества педагогов и детей как одно из главных гуманистических достижений школы первого советского десятилетия. В воспитательной работе с неблагополучными детьми закрепляются репрессивно-карательные методы работы. Согласно постановлению ВЦИК и СНК СССР от 7 апреля 1935 г. «О мерах борьбы с преступностью несовершеннолетних», уголовная ответственность устанавливалась с 12 лет,

причем с этого возраста вводилась и высшая мера наказания – расстрел. Вся работа по перевоспитанию несовершеннолетних передается в ведение НКВД. В конце 30-х годов гуманистические принципы работы по профилактике отклоняющегося поведения среди несовершеннолетних были практически сведены на нет и необоснованно подменялись репрессивно-карательной педагогикой. Все это явилось следствием тотального попрания демократических свобод и прав со стороны командно-административного аппарата власти.

Возрождавшемуся в теории и практике воспитания авторитаризму противостоял своей педагогической системой выдающийся практик-экспериментатор, теоретик и технолог Антон Семенович Макаренко. Его впечатляющий по длительности и по результатам педагогический опыт открыл и продолжает открывать универсальные ценности, способствующие разрешению современных проблем предупреждения безнадзорности и преодоления правонарушений несовершеннолетних. Около трех тысяч воспитанников с искалеченным детством, уголовным прошлым сумели «перековать себя», приобрести «антоновскую закваску», открыли в себе возможности для социального и культурного развертывания разносторонних сил своей личности (глава V учебного пособия).

Школьная система воспитания и педагогической реабилитации, функционирующая сегодня, сложилась в процессе целенаправленной партийно-государственной политики по воспитанию «нового человека». При этом акцентировалась официальная установка на формирование единой идеологии, марксистско-ленинского мировоззрения.

В официальных документах школьной реформы 1984 года провозглашались в качестве стратегической цели всестороннее развитие личности, а в качестве ведущего средства – комплексный подход к воспитанию и перевоспитанию. Но поскольку реформа школы осуществлялась административно-командными методами, процесс педагогической реабилитации детей с девиантным поведением осуществлялся с опорой не столько на научный расчет, сколько на энтузиазм отдельных работников воспитательной сферы, потенциал шефов партийных и общественных организаций. Формализм,

очковтирательство, демагогия, использование антипедагогических приемов работы с детьми из «группы риска» делали отношения между школой и личностью испорченными, а процесс педагогической реабилитации по существу порочным.

Позитивным процессом 70-80-х годов XX века следует считать развитие гуманистических традиций в профилактике безнадзорности и педагогической реабилитации детей из группы риска. Опыт школы сталинских десятилетий осмысливается как «бездетная педагогика», с ее отношением к трудному подростку как «материалу», а к воспитанию и перевоспитанию как «формовке» определенных качеств – заданных параметров личности.

В педагогической науке установились довольно четкие критерии, вскрывающие сущность девиантного поведения несовершеннолетних (педагогическая замкнутость, трудновоспитуемость, деликвентность). Изучение этиологии девиантного поведения позволяет ученым выделять множественность факторов, продуцирующих такое поведение. Одни авторы акцентируют свое внимание на социально-педагогических факторах (издержки семейного воспитания, ошибки школьного воспитания, безнадзорность и др.). К такому направлению следует отнести работы В.А. Аромавичюте, З.В. Баерюса, Л.Н. Голубевой, Э.Г. Костяшкина, Г.П. Медведева, П.П. Середы, З.А. Раевской и др.

Другую группу исследователей составляют ученые, для которых более значимыми являются факторы социально-психологического порядка (М.А. Алемаскин, Г.Г. Бочкарева, Л.М. Зюбин, И.А. Невский, А.М. Печенюк, С.А. Расчетина, А.И. Селецкий и др.).

Внимание исследователей сосредоточивается на выявлении условий, детерминирующих девиантное поведение несовершеннолетних, и обосновании эффективности самых разнообразных воспитательно-профилактических средств, форм и методов работы (А.С. Белкин, А.Ф. Никитин, В.М. Обухов, Л.Б. Филонов и др.). Многие исследования связаны с выявлением путей подготовки и переподготовки педагогических кадров к работе с детьми, страдающими девиантными формами поведения (Ю.И. Зотов, Г.И. Куликов, А.А. Остапец-Свешников, В.А. Попов, И.П. Трушина и др.).

В это время среди ученых-исследователей наметился существенный сдвиг от игнорирования социальных или биологических причин девиантного поведения несовершеннолетних к диалектико-материалистическому объяснению антиобщественного поведения как результату взаимодействия множества факторов социального, биологического и психологического характера (Г.М. Миньковский, Н.П. Дубинин, В.Н. Кудрявцев, А.Н., И.А. Невский, Д.И. Фельдштейн и др.).

В воспитательной практике актуализировались проблемы изучения возрастных особенностей детей из «группы риска», стимулирования и развития их инициативы, самостоятельности, способности к самоисправлению и саморазвитию. Отдельные педагогические коллективы сумели создать школы (включая спецшколы для несовершеннолетних правонарушителей), где процесс педагогической реабилитации приобретает истинные образцы гуманистической педагогики.

Среди них – школа Василия Александровича Сухомлинского, которая приобрела не только всесоюзную, но и мировую известность. Принимая официальную идеологию, партийно-государственные требования к воспитанию подрастающего поколения, педагог наполнил их таким гуманистическим содержанием, которое не укладывалось в рамки партийных лозунгов и директив. Практически деятельность выдающегося педагога действительно содержала то, что поднимало его над советской эпохой, открывало духовному опыту человечества такие универсальные ценности в сфере воспитания, которые с успехом могут быть реализованы в процессе педагогической реабилитации детей с девиантно-криминальным поведением.

Если советская педагогика была ориентирована на человека как социальное существо, то Сухомлинский «восстанавливал» целостность личности в единстве природного и социального, духовного и физического, общественного и индивидуального. Процесс педагогической реабилитации несовершеннолетних Сухомлинский видит в истоках человечности, в естественности святых чувств и добрых дел.

Как истинный педагог-гуманист, он видит жизнь своих учеников не только и не столько в радостных маршах «трудных побед», сколько в будничной повседневности жизни с неизбежностью и горечью утрат, с несчастьями, тревогами и заботами.

Принципиально важным для нас является позиция Сухомлинского в нравственном воспитании ребенка. Ключ к развитию нравственности его педагог видит в «переживании им... горя, забот, страданий другого человека, личном участии в судьбе того, кто нуждается в помощи, сочувствии» (В.А. Сухомлинский. Павлышская средняя школа. – М., 1967).

Стремление человека к познанию истины рассматривается Сухомлинским как важнейшая духовная потребность, основа его интеллектуального развития. С этим природным даром приходит ребенок в мир, и на этом фундаменте должна выстраиваться исходная основа развития его личности. Вместе с тем нам часто приходится видеть, как те или иные формы девиантного поведения начинают проявляться тогда, когда перестает гореть в ребенке интерес к учению, когда оно превращается в тяжелое бремя, а то и в мучение. Педагог не может не заметить, как на его глазах исчезает главный духовный источник роста ребенка, его полноценной духовной жизни, его успехов в жизни. И наоборот: «все становится реальным и достижимым лишь тогда, когда человеку хочется учиться, когда в учении... он чувствует радость и обретает человеческую гордость» (Там же. – С. 644). «Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении» - этот завет-призыв выстрадан и выношен учителем-гуманистом и должен быть услышан прежде всего теми педагогами, кто решает сложные проблемы трудного детства. Другой идеал воспитания Павлышской школы – труд – основа становления личности человека. По существу, всем строем школьной жизни утверждалось отношение к труду как основе нравственности: «умственный труд», «труд души», «созидание трудом красоты», «атмосфера серьезного отношения к труду» и др. В то же время поддерживалась атмосфера нетерпимости к лени, безделью, неряшеству. Видя в безделье истоки трудновоспитуемости ребенка, В.А. Сухомлинский подчеркивает: «Маленький бездельник – это

живучий корешок дармоедства и паразитизма и, если человек стал взрослым дармоедом, вырвать этот корень, который прижился с детства и отрочества, очень трудно» (Там же. – С. 185).

Таким образом, отмечая положительные тенденции 60-70-х годов в изучении и преодолении девиантного поведения, мы особое место отводим трудам выдающегося педагога и психолога В.А. Сухомлинского, который обозначил проблемы детей, убедительно, с научной степенью обоснованности доказал необходимость гуманного подхода к ним. Уникальный духовный опыт Сухомлинского как педагога-гуманиста ждет своих исследователей, в том числе тех, кто непосредственно занимается решением теоретических и практических проблем трудного детства.

В 80-е годы XX века наблюдается тенденция дальнейшего обострения интереса к исследованиям, посвященным трудно-воспитуемости (М.А. Алемаскин, В.Ж. Баженов, А.С. Белкин, Н.Н. Верцинская, С.Н. Зинченко, А.И. Захаров, Г.П. Медведев, Э.Ш. Натанзон, В.А. Татенко и др.). Значительно вырастает интерес к медико-биологическим предпосылкам девиантных форм поведения (Г.Б. Грибанов, В.В. Ковалев, А.Е. Личко, К.С. Лебединская, В.В. Юстицкий и др.). Увеличивается количество работ о специальных учреждениях для безнадзорных детей с запущенными формами девиантного поведения (И.П. Башкатов, А.А. Гриценко, К.Е. Игошев, Б.Н. Кудрявцев, А.Е. Тарас, Я.В. Соколов, М.М. Плотейн, В.И. Чередниченко и др.).

В настоящее время наметилась тенденция осуществления системного подхода в профилактике и преодолении девиантного поведения несовершеннолетних (Б.И. Алмазов, С.А. Беличева, А.В. Мудрик, Т.Д. Молодцова, Р.В. Овчарова, В.А. Попов и др.). Определенным достижением теоретических исследований в области профилактики безнадзорности и преодоления девиантных форм поведения является нарастание в них гуманистических начал. Этому способствует ряд социально-педагогических причин: открытия психолого-педагогической науки; интеграция отечественной гуманистической педагогики с мировой педагогической культурой; проникновение в отечественную теорию воспитания и перевоспитания

гуманистических концепций развития личности; активизация интереса исследований к духовному наследию России, ее лучшим традициям; бурное развитие междисциплинарного знания, объединяющим началом которого становится человек.

Вышеперечисленные факторы во многом способствуют активному поиску эффективных форм и методов профилактики и преодоления девиантного поведения детей. Острота исследуемой проблемы нарастает, а не ослабевает. Изменившаяся в последнее время социально-экономическая и политическая ситуация в обществе обострила проблему безнадзорности детей-сирот (при живых родителях). Дефицит гуманности, низкий уровень материнской опеки по отношению к таким детям со стороны общества, школы и родителей еще более усугубляют трагедию каждого из таких детей, которые в конечном итоге становятся серьезной угрозой для общества. Анализ исследований и состояния дел в обществе позволяет выделить следующие противоречия:

- внимание к проблеме безнадзорности и девиантного поведения подростков со стороны воспитывающих взрослых и необходимость оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи и поддержки;

- разработка узко профессиональных утилитарных подходов, в которых дается анализ многочисленных явлений трудновоспитуемости и недостаточные попытки интеграционного, системного видения проблемы;

- разработка профилактических основ преодоления девиантного поведения на уровне решения методических проблем и ограниченные попытки их рассмотрения на уровне психолого-педагогических закономерностей и принципов;

- разработка методов и приемов педагогической диагностики девиантного поведения при недостаточном проникновении в их психологические механизмы, недооценивания способности ребенка к самоисправлению;

- смещение акцентов на разработку отдельных коррекционно-реабилитационных и психолого-педагогических методик преодоления девиантного поведения подростков и необходимость поиска целостных

воспитательных моделей и систем, связанных с проблемами безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

- рост общественных потребностей в решении проблем педагогической реабилитации девиантного поведения и недооценка потребности в подготовке и переподготовке педагогических кадров в работе с такими детьми на основе современных достижений гуманистической педагогики.

Анализ этих противоречий позволяет выйти на разработку важных положений, которые помогут поднять новые пласты психолого-педагогического знания в этом направлении.

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. В чем заключается сущность личностно-ориентированного воспитания?

2. Как проявляется в опыте педагогов-гуманистов природа педагогического процесса и как она обнаруживает свою силу в вопросах профилактики и преодоления девиантного поведения подростков?

3. Опираясь на исследования Г.Б. Корнетова, предложите, пожалуйста, «великий императив гуманистической педагогики».

4. Прокомментируйте четверостишие четырнадцатилетнего подростка о своем возрасте и сделайте педагогические выводы:

«В нас все неведомо и утренне,

И все уносит и приносит.

Весной бывают реки мутными,

Чтоб стать прозрачными под осень».

5. В чем, на Ваш взгляд, выражается нарастающая острота «нравственного кризиса» общества?

6. Прокомментируйте понятия: «воспитание», «перевоспитание», «педагогическая реабилитация» и «коррекция».

7. Обозначьте основные критерии повышения эффективности процесса профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.

8. В работах Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я. Корчака выделите трактовки природы человека, законов развития природных сил и способностей, его, попытайтесь соотнести их с современными представлениями, с Вашими взглядами.

9. В чем Вы усматриваете гуманизм концепции П.Ф. Каптерева о педагогическом процессе?

10. Можно ли, по Вашему мнению, оценить гуманистическую педагогику России конца XIX века как национальное достояние непреходящего значения?

#### **IV. ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Причины отклонений в поведении ребенка возникают прежде всего как результат политической, социальной и экономической нестабильности общества. Отсюда важность рассмотрения изучаемой проблемы именно социальной педагогией. Ее становление связано с введением института социальной педагогики (1990г.), которое знаменовало собой кардинальный поворот общества к проблемам детства, обусловленный общими тенденциями гуманизации и демократизации социальной жизни России.

Понятие "социальная педагогика" довольно полно раскрыто в исследованиях немецких педагогов более 150 лет назад (М.Бухки, К.Магер, А.Дистервег, П.Наторп, Е.Борнеманн, Ф.Шлипер, Д.Пегелер и др.). С самого момента возникновения этого понятия и по настоящее время (М.Раттер, Т.Шульга, В.Слот, Х.Спаниярд и др.) в зарубежной педагогической литературе прослеживаются две разные его трактовки:

1) социальная педагогика имеет нечто общее с социальной стороной воспитания (К.Магер);

2) социальная педагогика выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях и ситуациях (А. Дистервег).

В первом случае речь идет о социальном аспекте воспитания, во втором — о педагогическом (Buchka M. Sozialpädagogik in Wandel der Zeit // Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder. Berlin, 1992).

Первый подход отражен в исследованиях К.Магера, П.Наторпа, Е.Борнеманна, Ф.Шлипера, рассматривающих предпосылки, методы, средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество. А.Е. Борнеманн считает социальную педагогику наукой интегративной, объединяющей различные сферы: уголовную, лечебную, экономическую и др.

Ее задачи – способствовать индивидуальной самостоятельности в социальных группах и социальной общности, заботиться о культуре и гуманистическом развитии общества. Вот почему "в силу своей интегративности социальная педагогика проникает во все сферы воспитания, т.е. выступает одним из принципов педагогики" (Buchka M. Sozialpädagogik in Wandel der Zeit // Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder. Berlin, 1992).

Представители же второго направления, начиная с А. Дистервега, Г. Ноля, Г. Бойлера, пытаются дать ответ на социальные вопросы своего времени: социальная незащищенность народа, образование народа, беспризорность детей из народа. Социальную педагогику эти ученые считают не принципом, а составной частью педагогики, ибо все, что относится к воспитанию в семье и школе, есть проблемы социальной педагогики (М.А. Галагузова. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Отв. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 1995. – Выпуск III).

Развивая понятие беспризорности, позаимствованное у Г.Ноля, К.Моленгауэр отмечает, что отдельные общественные учреждения не в состоянии решить эту проблему. Поэтому возникает необходимость создания третьего пространства воспитания, кроме семьи и школы, – государственной помощи. И речь здесь идет скорее о перевоспитании (изменении неверно сложившихся представлений и моделей поведения личности, препятствующих ее социальному становлению) и самовоспитании ребенка, чем о его воспитании. Причем это не любой ребенок, а только тот, у которого имеются ка-

кие-либо отклонения от нормы (физической, психической, социальной, педагогической).

В зарубежных исследованиях понятиям "норма" и "отклонения от нормы" уделяется достаточно много внимания. Так, по мнению М.Бухки, предмет исследования социальной педагогики включает индивидуальные, социальные, экономические факторы, вызывающие отклонения в поведении детей. К ним относятся:

- нарушения и конфликты, проявляющиеся в результате ошибочного воспитания (А. Гартнер);
- социальная "запущенность" подростков (Р. Вульф);
- ущербность социального становления (К. Молленгауэр);
- психические, социальные, ситуативные изменения, вызванные конфликтами в ходе жизненных циклов (К. Гольштиге);
- ошибки в воспитании детей (А. Гартнер);
- экология (природа, техника, окружающая среда), вызывающая у подростков отклонения в поведении;
- государственные нормы, стимулирующие поведенческие отклонения у подростков.

В развитии идей социального воспитания личности важное место занимает Россия, где издавна имела место забота о сиротах и обездоленных, тех группах детей, обучающе-воспитательную работу с которыми в середине XIX века А. Дистервег назвал социальной педагогией.

Русские князья и цари всегда уделяли внимание сиротам. Так, Владимир Красное солнышко в 996 году возложил призрение за ними на духовность. Ярослав Мудрый учредил училище для сирот (300 юношей). Владимир Мономах в своем «Поучении» утверждал: «Всего же паче убогих не забивайте, но по силе кормите, снабдите сироту» (Хрестоматия по истории школы и педагогике в России / Под ред С.Ф.Егорова. – М., 1986). Иван Грозный включил призрение сирот в круг задач органов государственного управления, определил при каждой церкви открывать для сырых и немощных богадельни. При Алексее Михайловиче были созданы «Приказы общественного призрения сырых и убогих». При Федоре Алексеевиче

был открыт специальный дом для нищих детей и безродных сирот, где их обучали грамоте, «нужным и потребным» занятиям.

В XVIII веке государственная политика воспитания детей-сирот приобрела в России более широкий размах. Новгородский митрополит Иов построил при монастыре «воспитательный дом для незаконнорожденных и всяких подкидных младенцев». Петр I открывал госпитали для таких детей. А при Екатерине II по замыслу И.И.Бецкого и А.А.Барсеева был открыт Московский воспитательный дом, где формировалось «третье сословие» - «новая порода людей, способных служить Отечеству и делами рук своих в различных искусствах и ремеслах». Выпускники этого дома становились вольными. Одаренные юноши поступали в Московский университет, а девушки – в Смольный институт благородных девиц (В.В.Беляков. Сиротские детские учреждения России. – М.: Дом, 1992). По указу той же Екатерины II неимущих сирот передавали на воспитание в отдельные семьи «добродетельным людям» для содержания и воспитания, чтобы ребенок-сирота «научился науке или промыслу, или ремеслу, и доставлен был ему способ учиться добрым гражданином», чтобы «предоставить их во всякое время приказу» (Ю.К.Василькова. Лекции по социальной педагогике. Ч. I – II. – М., 1997).

Императрица Мария Федоровна, супруга Павла I, проявляла особую активность в благотворительной деятельности по устройству детей-сирот. Она была начальником Воспитательного общества благородных девиц и воспитательных домов, попечительницей всех женских учебных заведений. При ней по распоряжению Александра I в воспитательных домах открывались педагогические классы, а в женских институтах – пепинверские классы, готовившие учительниц и гувернанток. Было создано также Ведомство учреждений императрицы Марии Федоровны, ведавшее не только призрением бедных и сирот, но и институтами благородных девиц, женскими училищами, гимназиями, школами для глухих и слепых, детскими приютами и сиротскими институтами (В.А.Никитин. Начала социальной педагогики. – М.: Изд-во «Флинта», 1999).

В первой четверти XIX века открываются Московский и Гатчинский сиротские институты. В Московском учились только девочки, которых готовили быть домашними воспитательницами, а в Гатчинском – только мальчики (будущие домашние учителя, правоведы, канцелярские служащие). В разное время инспекторами Гатчинского института были выдающиеся российские педагоги Е.О.Гугель и К.Д.Ушинский.

Именно К.Д.Ушинский в своей деятельности и в своих трудах раскрывал сущностное содержание социального воспитания, подчеркивая его объективно-закономерный исторический характер. «Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собой истории, но следует за ней. Сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям» (К.Д.Ушинский. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1953. – С. 55-136).

В данном контексте (и, вообще, в данной главе) общественное воспитание трактуется как воспитание, осуществляемое обществом, всеми его субъектами в их взаимодействии, на институциональном и неинституциональном уровнях, в организациях как создаваемых для этих целей, так и тех, для которых эти функции не являются основными. В таком случае мы имеем дело с социальным или общественным воспитанием (М.М.Плоткин. Социальное воспитание школьников. – М., 2003. – С. 33).

Важным фактором такого воспитания К.Д.Ушинский считал природу. «Духовное воспитание человека в отдельности и народа вообще совершается не одной школой, но несколькими великими воспитателями: природой, жизнью, наукой, религией... Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое воспитательное влияние на развитие молодой души, что с ним даже трудно соперничать влиянию педагога» (К.Д.Ушинский. Вопрос о народных школах // Собр. соч. в 11 т. – Т. 2. : Педагогические статьи 1857 – 1861 гг.- М.: АПН РСФСР, 1948. – С. 250-262).

Система социального воспитания, по Ушинскому, – это «характер и история народа». Внутренним источником, определяющим специфику, направленность, цель, формы воспитания, он считал «особенную идею», основание которой – «идеал человека в известный период народного развития». «Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях» (К.Д.Ушинский. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч. – М., 1953. – С. 55-136). Основным принцип общественного воспитания, по К.Д.Ушинскому, – принцип народности. «Воспитание, если оно хочет быть всесильным, должно быть народным» (Там же. – С. 160). Народность, считал великий педагог, укрепляет общественное воспитание: содействует развитию народного самосознания, «освещает» тайники народного характера, оказывает сильное влияние на развитие общества, его языка, законов, литературы, на всю его историю» (Там же. – С. 162).

Общественную среду К.Д.Ушинский выделяет среди других факторов общественного воспитания. Вот почему необходимо изучение «окружающих обстоятельств». «Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества во всех возрастах, во всех классах». Только тогда он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния – и средства эти громадны!» (К.Д.Ушинский. Предисловие к I тому «Педагогической антропологии» // Избр. пед. соч. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1953. – С. 161-200).

Воспитательное влияние среды педагог видел в «ее внутреннем строе, ее организации» (В.Я.Струминский. Проблема воспитания в педагогической системе К.Д.Ушинского // К.Д.Ушинский. Избр. пед. соч. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1953. – С. 7-52).

Столь же значимое место в наследии К.Д.Ушинского занимает и труд как фактор общественного воспитания, которое «должно развивать в человеке привычку и любовь к труду: оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни» (К.Д.Ушинский. Труд в его психическом и воспитательном значении // Хрестоматия по ис-

тории школы и педагогики в России / Под ред. С.Ф.Егорова. – М., 1986).

Таким образом, основу социального воспитания К.Д.Ушинский выражает следующим образом: «Воспитание как преднамеренная воспитательная деятельность – школа, воспитатель, наставники – вовсе не единственные воспитатели человека. И столь же сильными, а может быть и гораздо сильнейшими воспитателями его является воспитатели не преднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самих этих влияниях многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе» (К.Д.Ушинский. Человек как предмет воспитания // Избр. пед соч. – М., 1953).

Проблему развития социального воспитания в XIX веке невозможно оценить без упоминания имен других выдающихся российских педагогов.

П.Ф.Каптерев подмечает важную особенность социальной жизни России второй половины XIX века – возросшую занятость фабричных рабочих – и ставит вопрос о необходимости организации общественных и государственных учреждений для детей рабочих и крестьян. «Очевидно, для рабочего класса решительно необходимы такие учреждения, в которые можно было бы отдавать детей, отправляясь на работу. В деревнях и селах подобные учреждения особенно необходимы в летнюю рабочую пору, когда почти все взрослое население на работе в поле» (П.Ф.Каптерев. История русской педагогики. Глава XXVII: Первоначальное воспитание // Педагогика. – 1997. - № 3. – С. 62-72).

Другой русский ученый М.М.Рубинштейн прямо выдвигает проблему разработки и организации общественного воспитания. «Жизнь настолько усложнилась, что родительское чувство и семья как воспитательный фактор нуждается в обществе и знании, как необходимых помощниках. Нужно требовать всеобщего дополнительного воспитания, воспитательного воздействия школы и целого ряда воспитательных послешкольных учреждений. Общественное воспитание дополнит то, что не в силах дать семья» (М.М.Рубин-

штейн. Общественное или семейное воспитание // Вестник воспитания. – 1915. - № 4. – С. 39-75).

В.Я.Стоюнин так определяет принципы общественного воспитания: обусловленность характера и направления школы характером и направлением общественного развития; общественно-духовные потребности: уважение личности, человеческого достоинства, законности, приоритет общественной пользы, гуманитарное образование, народность (В.М.Чулицкий. Педагогические заветы Стоюнина русскому обществу. – СПб.-М.: Изд-е т-ва МО: Вольф, б.г.).

В рассматриваемый период ярким представителем социально-педагогической мысли России был Н.В.Щелгунов. По его мнению, сущность социального воспитания состоит в известном устранении в детях «импульсов эгоистических инстинктов и создании привычки импульсов социальных». Главное – «задержать первые и постоянным рядом упражнений воспитать привычку ко вторым» (Н.В.Щелгунов. Основы рационального воспитания // Дело, 1871. - № 8. – С. 37). Педагог полагал, что основой социального воспитания должен быть реализм, определяющий идею воспитания, содержания, а также способы воздействия на детей. Принцип реализма Н.В. Щелгунов рассматривал во взаимосвязи с принципом самодеятельности. При этом он отмечал большую роль общества, государства в процессе социального воспитания (Там же. – С. 23).

С именем другого российского ученого, врача, общественного деятеля, основателя теории физического воспитания П.Ф.Лесгафта связаны такие общественные инициативы, как организация и руководство курсами воспитательниц и руководительниц, первым в России и мире высшим женским учебным заведением, готовившим специалистов по физическому воспитанию. Курсистки-«лесгафтики» организовывали общества содействия физическому развитию во многих городах России, создавали детские площадки для игр, зимой – катки. На общественные деньги П.Ф.Лесгафт открыл биологическую лабораторию, а при ней – музей и печатный орган.

Свои обширные антропологические знания, опыт врача и воспитателя П.Ф.Лесгафт использовал в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» (П.Ф.Лесгафт. Избр. пед. соч. – М., 1988). Родители имели в нем научно обоснованное, живо и доступно изло-

женное учебное пособие, предостерегавшее от типичных ошибок в воспитании, учившее разумно организовывать жизнедеятельность ребенка, максимально благоприятную для его всестороннего развития (Л.А.Степашко. Философия и история образования. – М., 1999).

В XIX веке в России начинают открываться и частные воспитательные учреждения. Первый частный приют был создан в 1837 году по инициативе горнозаводчика А.Демидова в Петербурге. Там воспитывались не только приходящие (на время работы родителей) дети, но и сироты.

Известным в то время был также приют принца П.Г.Ольденбургского в Петербурге. Состоял он из двух отделений: мужского и женского. Мальчики получали образование в объеме начальной школы, обучались ремеслу и направлялись в реальные училища, а девочек учили по программе гимназии и педагогического класса. В приюте были музыкальная и рисовальная школы, часовая, слесарно-механическая, белошвейная мастерские.

Жизнь в подобных приютах организовывалась в соответствии с «Положением о детском приюте», которое было написано князем В.Ф.Одоевским – известным писателем, автором детских книг «Городок в табакерке», «Книжки дедушки Еремея», пособия «Руководство для гувернанток».

Призрение сирот и бедных детей в пореформенной России XIX века стало заботой и земских органов. В период их развития число сиротских домов в губерниях увеличилось в два раза.

В те же годы развиваются и благотворительные формы заботы об обездоленных детях и сиротах. Ею занимались Дамское попечительское общество, Попечительство о народной трезвости, Общество об испорченных детях и частные лица. Приходскими благотворительными организациями создавались богадельни для престарелых и содержались приюты для детей, где они получали питание, уход и школьное обучение, приобретали ремесленные навыки. Во второй половине XIX века широкое распространение получили городские и сельские ясли-приюты, приюты для детей арестантов. Особым успехом ясли-приюты пользовались на селе в страдную пору.

Вторая половина XIX века – это активизация социально-политического движения России, что оказывало влияние на содержание, цели, программы социального воспитания, в которое включались различные группы и, в первую очередь, дети, подростки, молодежь.

В этот период времени начинает расширяться заказ педагогике и системе воспитания. Об этом подробно пишет А.В.Мудрик в своих последних исследованиях. Во-первых, в него «включается» воспитание молодежи и другие стадии их возрастных групп. Во-вторых, адаптация и перевоспитание всех возрастных категорий (в первую очередь детей, подростков, юношей и девушек), не вписывающихся в социальную систему или нарушающих установленные в ней нормы (А.В.Мудрик. Введение в социальную педагогику. – М., 1997).

В начале XX века на развитие воспитания в стране сказалось влияние революционного движения, обратившего внимание на детей рабочих и крестьян. Для них стали открываться народные классы, народные университеты, народные библиотеки, воскресные школы и детские сады. Занимались этим общественные организации: Всенародный союз учителей, Московский и Петербургский комитеты грамотности и общества попечения больных и бедных детей.

Организируются в это время детские летние колонии (Е.Н.Орлова), вспомогательные классы для умственно отсталых и педагогически запущенных детей (Е.С. Петухова).

После создания в 1909 году в Петербурге и Москве О.Пантюховым и Г.Захарченко скаутских отрядов в России начинается скаутское движение, результатом которого стало создание «Российского общества содействия мальчикам-разведчикам» (О.Пантюхов. Памятка юного разведчика. – М., 1912).

В эти же годы появляются в России и учебно-воспитательные учреждения нового типа: Дом свободного ребенка, Общество друзей естественного воспитания, Родительский клуб, Музей образцовых игрушек. Создателем и руководителем их был оригинальный философ и социолог, основатель и пропагандист отечественного течения свободного воспитания К.Н.Вентцель. Воспитание, по его

мнению, призвано помогать в раскрытии природных сил и способностей, в движении личности к социальному и этическому идеалу. Для этого из воспитания, считал педагог, должны быть удалены любые формы принуждения, а становясь свободным, оно должно все более проникаться идеей человеческой солидарности (К.Н.Вентцель. Этика и педагогика творческой личности (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармоничного развития жизни и сознания). – М.: Кузнецкий мост. Книгово К.И.Тихомирова, 1911).

Основным принципом своей концепции К.Н. Вентцель считал ценность индивидуального человека, его внутреннего мира и его свободы. Им была разработана одна из первых в мировой практике «Декларация прав ребенка» (1917 год).

Природосообразное свободное воспитание мыслилось Вентцелем как педагогически целесообразная жизнедеятельность взрослых и детей, основой которой является физический труд, организующий познание, творчество, досуг, общение, соответствующий активной, деятельной природе ребенка, природе самого педагогического процесса в свободной школе. В известной мере, ориентируясь на эксперимент в «Доме свободного ребенка», К.Н. Вентцель разработал систему видов «ручного труда», опираясь на принцип развития в труде детского творчества (К.Н.Вентцель. Проблема космического воспитания // Пед. Альманах. – М., 1993. - № 2).

Социально-педагогическая деятельность К.Н. Вентцеля своей гуманистической направленностью «вербовала» в ряды «свободников» ученых-педагогов, общественных деятелей, родителей (И.И.Горбунов-Посадов, Н.В. Чехов, С.Т. Шацкий, Н.К.Крупская). Пропагандистом идей свободного воспитания, объединившим общественные и научные силы России начала XX века, стал журнал «Свободное воспитание» (1907 – 1918 гг.).

Практика рождала оригинальные опыты свободного воспитания. Наиболее интересными были воспитательные учреждения, которые организовывал в начале XX века С.Т.Шацкий. Его уникальная педагогическая деятельность начиналась с создания клубов для подростков рабочих окраин Москвы в революционные 1905 – 1907

годы. Затем был «Детский парламент» в Щелкове, культурное поселение «Сеттлемент» в Марьиной роще и республика «Детский труд и отдых». В состав этих объединений входили: театр, детский сад, общедоступная школа, мастерские всех видов, библиотека. И все – на энтузиазме, все – бесплатно. Это был прообраз Домов и Дворцов пионеров в советское время, начало внешкольного (дополнительного) образования. А в 1911 году вместе с женой С.Т.Шацкий создает детскую колонию «Бодрая жизнь». Это было в Калужской губернии, в глухом и заброшенном месте с высокими цифрами детской смертности.

Любовь к «конкретному» ребенку, стремление ему, обездоленному судьбой, вернуть счастливую свободу и радость детства, открыть перспективы другой – разумной, осмысленной жизни – привели в педагогику этого богато одаренного, разносторонне образованного человека, истинно русского интеллигента, с его ощущением, как и у Л.Н.Толстого, неоплатного долга народу и желанием бескорыстно служить ему.

В клубах Шацкого и его единомышленников, создаваемых на общественные средства, подростки получали возможность работать в ремесленных мастерских, заниматься в классах музыки, пения, рисования, участвовать в хоре, в подготовке концертов, спектаклей, в библиотеке-читальне приобщаться к книге, посещать музеи, театры. Жизнь этих клубов организовывалась на принципах самообслуживания и самоуправления, единства посильного труда и эстетического воспитания, определялась доверительными, глубоко нравственными отношениями детей и взрослых, большим педагогическим тактом, интересом к растущему человеку, признанием его прав на свободный выбор занятий, пристальным наблюдением за его развитием (С.Т.Шацкий. Избр. педагог. соч.: в 2 т. – М., 1980).

Наряду с познанием и трудом, в детскую жизнь органично входило искусство: слушание народной и классической музыки, игра на музыкальных инструментах, подготовка спектаклей-импровизаций, хоровое пение. Ведь С.Т.Шацкий и В.Н.Шацкая имели высшее музыкальное образование, а в репертуаре С.Т.Шацкого было более 300 оперных арий и романсов.

Большое хозяйство колонии «Бодрая жизнь» (учебные кабинеты, мастерские, учебно-опытное хозяйство, школьная электростанция, вся организация деятельности) позволяло Шацкому каждое свое «детище» считать «местом радостной, дружной трудовой жизни» (С.Т.Шацкий. Педагогические сочинения: в 4 т. – М., 1962-1965).

Как теоретика и экспериментатора, его интересовали такие проблемы, как:

- создание наиболее благоприятных условий для естественного свободного развития ребенка;
- разносторонняя трудовая деятельность как педагогическое средство организации нормального детства;
- самоуправление в его естественном саморазвитии и самореализации.

Именно эти проблемы сближали Шацкого с теоретиками и практиками свободного воспитания (Л.А. Степашко. Философия и история образования. – М., 1999).

Однако масштабы деятельности С.Т.Шацкого и других энтузиастов социально-педагогической деятельности этого периода, к сожалению, не всегда могли соответствовать потребностям общества и народных масс в просвещении, обучении и воспитании в России начала XX века (Ю.К.Василькова. Лекции по социальной педагогике. – Ч. I-II. – М., 1997).

Следствием глубоких общественных потрясений начала XX века (первая мировая война, Октябрьская революция, гражданская война) стали на долгие годы детская беспризорность, бродяжничество, преступность.

Борьба с этими явлениями началась в России в первые же годы Советской власти. Все приюты и сиротские дома были преобразованы в государственные учреждения, которыми ведал Наркомат просвещения.

В 1919 году А.В.Луначарский возглавил Государственный совет защиты детей. Результатом его деятельности стала эвакуация части беспризорных детей в южные хлеботородные районы, организация общественного питания беспризорных, создание Деткомис-

сии ВЦИК во главе с Ф.Э.Дзержинским, которая занималась координацией работы всех ведомств по ликвидации беспризорности, по определению беспризорных детей в детские дома, по подготовке их к самостоятельной жизни.

В этой связи большой интерес представляют идеи и опыт педагогической деятельности В.Н.Сороки-Росинского, который в 1918-1925 годах возглавляет школу для трудновоспитуемых им. Ф.М.Достоевского в Петрограде. Ведущий принцип школы – отношение к трудновоспитуемому как формирующейся личности, а главное средство – коллективный, общественный и четко организованный труд, который не использовался педагогом как наказание, а так же, как и у С.Т.Шацкого, детское самоуправление и «добровольство».

Прекрасное художественное описание школы В.Н.Сороки-Росинского представлено в книге бывших его воспитанников Г.Белых и Л.Пантелеева «Республика ШКИД».

Исследуя проблему трудновоспитуемости, В.Н. Сорока-Росинский разделил "трудных" детей на следующие категории:

- денормные как экзогенного, так и эндогенного происхождения;

- субнормные, за исключением морально дефективных и умственно отсталых;

- супранормные;

- отчасти легкой степени "морально дефективных" (Н.В. Сорока-Росинский. Трудновоспитуемые // Педагогические сочинения. – М., 1991).

Раскрывая специфику учебно-воспитательных учреждений для трудновоспитуемых, В.Н. Сорока-Росинский отмечает их особенность, состоящую в том, что "здесь приходится начинать с полного перевоспитания и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы" (Там же).

Идея отклонения от нормы лежит в основе и таких понятий:

- девиантность;

- деликвентность;

- дезадаптированность.

И как раз для социальной педагогики проблема нормы и отклонений от нормы имеет особое значение.

Идея социального воспитания, лежащая в основе гражданского общества России начала XX века, находила свое отражение и в партийных документах (программные документы РСДРП, социал-демократическая печать того времени):

- право на образование на родном языке;
- запрещение детского труда;
- ограничение рабочего времени подростков;
- отделение церкви от государства;
- бесплатное и обязательное общее и профессиональное образование для детей обоего пола до 16 лет;
- организация яслей при фабриках и предприятиях, на которых работали женщины.

Идея социального воспитания была выражена:

- в функционировании института самоуправления, которое в России было общественным явлением, порожденным общественной жизнью;
- в социальной защите населения и социальной помощи ему;
- в процессе становления национального самосознания общества, нашедшем отражение в так называемой «русской идее», содержательными компонентами которой являются соборность, общительность, человечность, отрицание социального неравенства, братство (Н.Бердяев. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX – начала XX века // О России и русской философской культуре. – М.: Наука, 1990).

Социальное воспитание, основанное на народных представлениях о смысле жизни, иерархии ценностей, нравственном совершенствовании, справедливости, в это время становится весьма актуальным. «Воспитание было самой жизнью народа... Природа и жизнь признаются народом лучшими воспитателями» (Г.Н.Волков. Этнопедагогика. – М.: Изд-во Центр «Академия», 2000). За этими компонентами идут такие, как «связь каждого человека с себе подобными, общение, пример, идея, дело, игра, искусство» (Там же).

Итак, начало XX века в России – время приобретения социальным воспитанием «права гражданства», с его главными принципами:

- связь школы с жизнью;
- природосообразность;
- культуросообразность;
- свобода и самодеятельность;
- реализм;
- опыт;
- народность;
- гуманитаризация образования;
- индивидуализация;
- соответствие школы форме государственного устройства

(М.М.Плоткин. Социальное воспитание школьников. – М., 2003).

Особый интерес для статуса социального воспитания как научной категории представляет состояние педагогической мысли России 20-х – начала 30-х годов XX века.

Многие педагоги этого периода творчески развили концепцию социального воспитания, изучили вопросы подготовки молодежи к жизни, исследовали особенности микросферы ближайшего окружения личности.

Теоретическое обоснование социальной функции школы принадлежит С.Т.Шацкому (второй, послереволюционный период его творчества) и А.С.Макаренко (глава V настоящего пособия).

Так, С.Т.Шацкий, выделяя методологические подходы к организации взаимодействия школы с окружающей средой, указывает, что в науке и на практике сложилось три варианта такой взаимосвязи.

Первый вариант: школа выполняет только просветительские функции, а окружающая среда мешает этому; школа больше всего занималась проблемой пассивного восприятия и ценила память ребенка выше всего; следствие этого – дисциплина тишины и послушания, породившая многие школьные «болезни» (С.Т.Шацкий. Пед. соч. в 4 т. – М.: Изд-во АН СССР 1960-1963. – С. 80).

Второй вариант: интерес к окружающей среде с точки зрения той пользы, которую учебное заведение может извлечь для своего

существования; в таких «школах жизни» формировали необходимый обществу тип человека.

Третий вариант – это единство школы со средой, т.е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде.

Именно этот, третий вариант был ближе всего С.Т.Шацкому, и он придерживался его в организации своей работы с детьми.

О педагогической деятельности С.Т.Шацкого в послереволюционный период, в 20-е годы, о работе его Первой опытной станции по народному образованию написано очень много.

Обратим внимание на то, что было характерно для процесса обновления школы 20-х годов, что приковывало к творчеству педагога учительство России.

Опытная станция состояла из 35 учебно-воспитательных и культурных учреждений:

- школы I и II ступени;
- детские сады;
- педагогические курсы;
- библиотека для учителей;
- центральная библиотека для школьников;
- педагогические выставки;
- педагогическая лаборатория;
- бюро по изучению местного края и др.

Школа, считал С.Т.Шацкий, вырастает из окружающей жизни, в ней работает, ее улучшает и совершенствует. Он всегда был за научно, педагогически организованную связь школы со средой как культурный центр, педагогизирующий среду, создающий благоприятные условия для наиболее полного развития природных сил ребенка. Воплощением идеи педагогики среды и стала «Бодрая жизнь» С.Т.Шацкого. В естественной жизнедеятельности ребенка школа являлась ее «лучшей частью», несущей каждодневно радость, увлечение интересным делом, ощущение собственного роста, уверенности в себе и своем будущем. Лучшей еще и потому, что в ней были созданы условия для культивирования естественных познавательных интересов и потребностей в разносторонней деятельности, чего не могла дать семья. По Шацкому, «организо-

вать жизнь детей – значит организовать их деятельность», отвечающую их возрастным периодам, по возможности, полную и необходимую для них (С.Т.Шацкий. Предисловие к книге «Годы исканий» / Хрестоматия по истории советской школы и педагогики // Под ред. А.Н.Алексеева. – М.: Просвещение, 1972. – С. 211-217).

С.Т.Шацкий подчеркивал: «Школа должна изучать и принимать в расчет при конструкции своей программы главные факторы, которые формируют человеческие типы – экономику среды, ее быт, природные условия» (Там же. – С. 218).

В этом же контексте в те же годы (20-е – начало 30-х гг. XX века) складывались следующие концептуальные подходы к работе с трудными подростками:

- принцип трудового воспитания бездомных детей. Труд рассматривается не просто как средство занять детей и дать определенные знания, умения и навыки, но и как важный источник самообеспечения детского учреждения. Исходя из такого подхода, требуется, чтобы учреждения социальной реабилитации детей строились как воспитательно-образовательные производительные трудовые коммуны, в которых среда удовлетворяла бы богатую эмоциональность ребят, давала бы простор для организации детского интереса и трудовой активности, а жизнь в учреждении включала бы в себя возможность для полезных переключений энергии;

- принцип общественной направленности воспитания. Безнадзорные, беспризорные дети не всегда понимали и воспринимали общепринятые нормы, правила поведения. В связи с этим на детские учреждения возлагалась ответственность организовать их для участия в общественной жизни. Одним из важных средств решения этой задачи рассматривалась организация общественно полезной деятельности, в разработке принципов которой большая заслуга принадлежит М.В.-Крупениной. Нередко беспризорные дети привлекались к созданию детских площадок, ясель, изб-читален, проводили праздники для жителей своего района, посещали предприятия, а в летнее время становились участниками сельскохозяйственных работ;

- принцип коллективизма в работе с беспризорными. Развитию коллективизма способствовали общие собрания коллектива, общий

труд по самообслуживанию, участие в органах самоуправления, совместный труд педагогического и детского коллективов. Вместе с тем работа по формированию детского коллектива сочеталась со стремлением осуществлять дифференцированный подход к детям, учитывать их индивидуальные способности и склонности. Этому должны были способствовать занятия в кружках, работа в мастерских, общественно полезная деятельность и др. К сожалению, этот принцип на практике не мог реализоваться достаточно широко, чему препятствовали недостаточная подготовленность, нетерпение педагогов, общие условия жизни общества в те, 20-е годы (В.А.Никитин. Начала социальной педагогики. – М., 1999).

В рассматриваемый период проходила дискуссия о предмете педагогики. Работники Института научной педагогики А.Г.Калашников и А.П.Пинкевич предметом педагогики называли только организованные, целенаправленные воздействия (школа, внешкольные детские учреждения).

Сотрудники Института методов школьной работы В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина, Е.Н.Медынский утверждали, что предметом педагогики является весь процесс социального формирования личности, все взаимодействия личности и общества, т.е. эти педагоги впервые поставили вопрос о социальной педагогике.

А.В.Луначарский и Н.К.Крупская заняли в этой дискуссии особую позицию: они критиковали обе точки зрения и утверждали, что основная задача педагогики – руководить всесторонним развитием личности ребенка в нужном для общества направлении. Они возражали против чрезмерного расширения рамок педагогики и считали, что нельзя поглощать ею социологию и социальную психологию.

Думается, что на основе этих взглядов в начале 30-х годов вместо термина «педагогика среды» возникли понятия: «педагогическая социология» и «социология воспитания». Приведем некоторые из определений и подходов к раскрытию этих понятий:

- педагогическая социология – наука, изучающая внешкольную среду с целью педагогического воздействия на формирование личности ребенка (А.Г.Калашников. «Предмет и задачи советской педагогики»);

- существует двойное толкование социального воспитания, учитывающее соотношение общественного и индивидуального воспитания. Необходимо «построить такую общественную систему, в которой все части соответствовали бы общему целому, в которых доминировала бы гармония. Нормальное воспитание есть социальное, с точки зрения вопроса о целях воспитания противоречие между индивидуальным и общественным воспитанием отпадает» (А.В.Луначарский. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1990).

Таким образом, в гармоничном сочетании индивидуального и социального усматривалась ведущая идея становления и развития социального воспитания в России в 20-30 годы XX века. Но к концу 30-х годов социальные связи школы постепенно утрачиваются. В результате проблемы социальной педагогики и социального воспитания перестают обсуждаться и, вообще, исчезают со страниц научной педагогической литературы и «уходят» из педагогической практики.

Кардинальный поворот общества к проблемам социальной педагогики намечается в конце XX века. В развитии ее, по свидетельству В.П.Бочаровой, имеется несколько этапов.

I этап (50-60-е годы XX века) – организационно-эмпирический. Это период, когда определяется роль и место школы в системе воспитания, когда появляется категория работников, специально ориентированных на организацию воспитательной работы в социуме: организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, работники внешкольных учреждений, педагоги-организаторы, работающие в учреждениях других ведомств: культуры, спорта, жилищно-коммунального и социального обеспечения, правоохранительных органов. В этот период звучит критика технократической ориентации школы, абсолютизации науки, забвения воспитательных норм и ценностей, акцентирования коллективной деятельности, что привело к отторжению личности от биологической среды, отсутствия в школе условий для проявления личности ребенка, его индивидуальности, появления у детей чувства тревожности и депрессии, а порой жестокости и агрессивности (Актуальные

проблемы социального воспитания. – М.- Запорожье: УНИЦ АПН СССР, 1990).

II этап (70-80 годы XX века) – усиление внимания исследователей к проблемам социальной педагогики. Это период, когда появляются разнообразные учебно-воспитательные, образовательно-культурные, физкультурно-оздоровительные, молодежные жилые комплексы, разновозрастные объединения по месту жительства, когда утверждается идея целенаправленного создания социально-педагогического опыта. Однако социальное воспитание, в силу слабости социальных служб, было сосредоточено в этот период исключительно на школе, роль которой в социуме явно завышалась. Известный тезис «Школа – центр микрорайона» стал основанием для отстранения от работы в социуме других институтов общества. И эти два десятилетия школа в одиночку решает разные проблемы социального воспитания (общение взрослых и детей в социуме, их взаимоотношения, коррекция поведения подростков, организация досуга вне школы и т.д.). В это время имеет место преобладание «педагогики мероприятий». И тем не менее практика социального воспитания развивается, помогая некоторому изменению и функций школы (переход от организующего, координирующего центра микрорайона к педагогическому, т.е. к концу 80-х годов намечается процесс педагогизации среды) (В.Г.Бочарова. Педагогика социальной работы. – М.: SvR – Аргус, 1994).

III этап (90-е годы XX века – начало XXI века) – углубление содержания социального воспитания, совершенствование его методик, появление новых технологий. Это период, когда социальная педагогика, социальное воспитание начинают приобретать права «гражданства» как отрасль научного знания, исследующая процесс гармонизации отношений личности и общества, человека и среды. «Ингредиентом социального воспитания становятся социально-педагогические знания как неотъемлемая часть общей культуры и социальной политики, своеобразный катализатор интеллектуального и нравственного потенциала человека в макро- и микросоциуме (Социальная педагогика: Вопросы теории и практики / В.Г.Бочарова, Б.З.Вульф, М.П.Гурьянова и др. – М., 1994. – С. 29). Данный период характеризуется, действительно, переходом от отдельных очагов передового опыта социальной работы к государствен-

ному уровню решения проблемы, к созданию целостной системы социальных служб с разветвленной инфраструктурой их кадрового обеспечения на основе ретроспективного научного анализа накопленного отечественного опыта (М.М.Плоткин. Социальное воспитание школьников. – М., 2003).

Обращение к этому опыту тем более важно, что современное понимание социального воспитания имеет широкий характер и ориентирует педагогов как на профилактику, так и на преодоление девиантного поведения детей.

А.В.Мудрик рассматривает социальную педагогику как отрасль педагогики, исследующую социальное воспитание как социальный институт, т.е. воспитание 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 (А.В.Мудрик. Социальная педагогика: Учебник для студентов пед. вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 1999).

В.Д.Семенов определяет социальную педагогику как науку о воспитательных влияниях социальной среды (В.Д.Семенов. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования. – М.: Педагогика, 1986).

Г.Н.Филонов считает, что основным предметом социальной педагогики является процесс взаимодействия человека с социумом (Г.Н.Филонов. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований // Педагогика, 2000. - № 9).

М.П.Гурьянова в своем докторском исследовании излагает сущность социального воспитания как педагогически ориентированной системы государственной и общественной помощи индивиду в период его личностного развития на протяжении всего жизненного пути. Данная система предполагает полноценное использование в воспитательно-образовательном процессе всего арсенала средств и возможностей общества, воспитательного потенциала микросреды, в которой протекает жизнедеятельность индивида, возможностей самой личности как активного субъекта воспитательного процесса... Основу социального воспитания составляет педагогическая деятельность в открытой среде, предполагающая взаимодействие всех сил социума (М.П.Гурьянова. Сельская школа

и социальная педагогика: Пособие для педагогов. – Мн: Амалфея, 2000. – С. 49, 50).

Рассмотрим основные аспекты современных научных исследований по социальной педагогике:

- социальное воспитание как органически составная часть социальной педагогики (А.И. Арнольдov, В.Г. Бочарова, А.В. Басов, Б.З. Вульфoв, И.А. Липский, Г.Г. Силласте, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина, Д.И. Фельдштейн, С.Н. Чистякова, Т.Ф. Яркина и др.);

- раскрытие общетеоретических положений о роли социальной среды в формировании личности (Л.П.Буева, И.С. Кон, Б.Д. Парошин, Ю.В. Сычев, В.Г. Спиркин, А.К. Уледов, А.Г. Харчев, К.Е. Ям и др.);

- разработка педагогических основ воспитания социально активной личности в социальной среде (А.М. Арсеньев, Н.И. Болдырев, Н.Е. Гончаров, И.И. Зарецкая, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Ю.П. Сокольников, В.А. Сухомлинский, И.Д.Чечель и др.);

- социально-педагогические и психолого-педагогические основы социального воспитания (Б.Г. Ананьев, В.Я. Анцупов, Л.И. Бомович, Л.С. Высунский, В.В. Давыдов, И.П. Клемантович, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.С. Торохтия и др.);

- школа как социальный институт, ее роль и функции в социальной среде (Ю.К.Бабанский, Б.П.Битинас, О.С. Богданова, И.Н. Закатова, В.А. Караковский, А.Т. Куракин, В.М. Коротов, Л.И. Новикова, М.М. Поташник, М.М. Ященко, Е.Л. Ямбург и др.);

- формирование нравственных ценностей у детей в социально-педагогической деятельности школы (Н.Г. Ратанова);

- развитие инновационного образовательного учреждения как открытого социально-воспитательного института (П.П.Семенов);

- образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников (Т.Ф.Борисова);

- организационно-педагогические основы деятельности центра социальной поддержки семьи (Л.А.Миллер).

Анализ отечественного опыта социального воспитания и его осмысления позволяет выделить некоторые тенденции его развития на современном этапе:

- социальное воспитание как отражение социально-экономической ситуации в начале XXI века испытывает влияние следующих

факторов: невысокий уровень жизни населения, ослабление воспитательных функций семьи, ее самоустранение от процесса воспитания, асоциальный образ жизни многих семей, алкоголизация, наркомания, токсикомания молодежи, падение интереса ее к знаниям, образованию, школе, отставание содержания образования от требований жизни, недостаточное финансирование сферы образования, несовершенство подготовки кадров педагогической науки;

- в то же время в конце XX – начале XXI веков педагогическая наука разрабатывает такие практико-ориентированные идеи, как сотрудничество, сотворчество, соучастие, саморазвитие, самоопределение, самостоятельность, свобода и др., что не может не оказать влияния на социальное воспитание как интегративную отрасль социально-педагогического знания;

- важной тенденцией социального воспитания в условиях современной России является его направленность на своевременное выявление и решение проблем, возникающих у конкретного ребенка, у конкретной семьи, социально-воспитательных проблем в целом;

- в современных условиях модернизации образования и всей системы отношений в обществе роль и востребованность социального воспитания как сферы науки и области практической деятельности значительно возросли. И хотя в настоящее время не существует разработанной и общепринятой теории социального воспитания, - а по свидетельству А.В.Мудрика, отсутствует даже относительно общепринятое понимание ее объекта и предмета – речь все-таки идет об определенных тенденциях и предпосылках, позволяющих подойти вплотную к разработке этой проблемы в части конкретных возрастных этапов;

- социальное воспитание призвано выполнять диагностическую функцию на раннем, превентивном, уровне, на уровне семьи и личности, обеспечивать профилактику различных отклонений: нравственных, физических, психологических.

Все это чрезвычайно важно в решении проблемы профилактики и преодоления девиантного поведения подростков. Ведь на протяжении многих лет воспитательно-профилактическая работа с трудными детьми страдала порочным кругом, отсутствием превентив-

ной профилактики. Усилия сосредоточивались на борьбе с последствиями, а не на выявлении и устранении причин негативных явлений. Такая работа не предупреждает и не прогнозирует решение проблемы, а идет по их следам.

Вот почему, определяя трудновоспитуемость как проблему социальной педагогики, мы обращаемся к Концепции модернизации образования (О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года / Вестник образования, 2002. - № 6) для решения сложных задач профилактики и преодоления девиантного поведения подростков в условиях именно педагогизации среды и модернизации образования.

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. Выделите, пожалуйста, основные тенденции развития социально-педагогической мысли за рубежом.

2. Как развивалась социально-педагогическая практика в России в IX – XVIII веках?

3. Каковы основные формы и направления социально-педагогической деятельности в России в XIX веке?

4. Раскройте, пожалуйста, сущность понятий: «социальная педагогика», «социальное воспитание».

5. В чем состоит вклад К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, Н.В. Щелгунова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, К.Н. Вентцеля в развитие социальной педагогики?

6. Как развивалась социально-педагогическая теория и практика в России в XX веке?

7. Сформулируйте и раскройте основные социально-педагогические идеи С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, М.В. Крупениной.

8. В чем состоит сущность девиантности, деликвентности и дезадаптированности?

9. Определите традиции воспитательной работы с социально дезадаптированными детьми в отечественной педагогической теории и практике.

10. Назовите современных ученых-специалистов в области социальной педагогики и раскройте их педагогические концепции.

## **V. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ С.МАКАРЕНКО И РАЗВИТИЕ ЕГО ИДЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

Ведущим стержнем, на котором строится вся воспитательная система А.С.Макаренко, является принцип воспитания личности в условиях максимальной гуманизации и демократизации жизни детского коллектива.

А.С.Макаренко считал существенными качествами личности ребенка его самочувствие в коллективе, характер его коллективных связей и реакций, дисциплинированность, готовность к действию и торможению, такт и ориентирование, принципиальность и эмоциональное перспективное устремление. Эти качества, по его мнению, будут синтезироваться в том комплексе черт, которые превратят воспитанника в общественно деятельную и ответственную фигуру. Развитие такой личности требует и соответствующего метода. Этот метод – создание коллектива и воспитание личности в процессе коллективной жизнедеятельности.

Важнейшей целью творческих исканий А.С. Макаренко является гуманизация воспитания, новое, в отличие от старой школы, отношение к человеку. Руководствуясь этой идеей и учитывая цели воспитания, он сформулировал принцип воспитания: ”Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему”.

Новизна этого принципа состоит в сближении двух, на первый взгляд, трудно совместимых, воспитательных воздействий. До А.С. Макаренко эти воздействия чаще использовались порознь, чем вместе. Применение этого принципа ведёт к тому, что воспитательная работа “начинает принимать чёткие организационные формы”. Сочетание названных действий давало новое качество, в частности, уберегало воспитателей от крайностей и в предъявлении требований (от чрезмерной строгости, авторитарности, придирчивости), и в проявлении уважения (всепрощение, примиренчество, панибратство).

О воспитательном значении и требовательности, и уважения к человеку в педагогике было известно давно. Но многие воспитатели на практике каждое из этих воздействий в отдельности считали как достаточное, а оба вместе – как несовместимые. Одни уверовали в большую эффективность требований, другие – в эффективность уважения. Вследствие этого деятельность и тех, и других воспитателей не всегда была эффективной (И.Ф. Иващенко. Психология воспитания школьников. – Минск, 1999. – С. 124). К сближению этих тезисов А.С. Макаренко побуждали экстремальные условия работы. Как известно, ребёнок далеко не всегда готов принять требования взрослого. Ещё менее готовы к этому педагогически “запущенные” дети: они менее контактны, к взрослым относятся с недоверием. Приходилось искать пути к сердцу ребёнка, способы снятия указанного недоверия. В выборе своего пути А.С. Макаренко помогло обращение к автобиографическим произведениям М. Горького. Он писал: «Ваша исключительная вера в человека, нечто единственное во всей всемирной литературе, помогает и нам верить в него» (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. –Т. 4. – С. 200).

Большое внимание А.С. Макаренко уделяет личности «трудного» подростка и несовершеннолетнего правонарушителя. Он страстно критикует бытовавший среди педагогов и писателей лобопытствующе-покровительственный взгляд на беспризорного. Педагог считает, что эта фигура представляет интерес только с точки зрения педагогической: «Как из беспризорного, из нарушителя воспитать настоящего нового человека?» (А.С.Макаренко Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. – Т. 5. – С. 360).

Цель перевоспитания (и воспитания как взаимно-связанного с ним процесса) – восстановить нормальные отношения между личностью и обществом. А.С. Макаренко утверждал, что истинным объектом воспитательной работы являются отношения (или система отношений) (А.С. Макаренко Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. Т. 5. – С. 94).

Если сущность «дефективной» личности есть дефективные отношения ее с обществом, то методом перевоспитания является в та-

ком случае не стремление оберегать (и усугублять тем самым) эти дефективные отношения, а умение ликвидировать их, «взрывать».

Главное условие воспитания личности – воспитывающий коллектив, в котором воспитатели и воспитанники составляют единую трудовую коммуны. Негативный поступок подростка должен встречать сопротивление этого коллектива. А.С. Макаренко определил и место «трудных» подростков в таком коллективе: «они должны быть «растворены» в нем и, в конечном счете, органически слиться со здоровым детским коллективом и коллективом педагогов».

Важным стимулом развития творческой инициативы и общественной активности личности является интерес. А.С. Макаренко выдвинул идею о том, что воспитание есть не простое воздействие на ребенка со стороны воспитателя, а организация разнообразных, интересных, творческих дел. Именно такая коллективная деятельность была налажена в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского.

Говоря о тяге беспризорников в коммуну, А.С. Макаренко указывал, что их привлекало «не только хорошее материальное обеспечение, а прежде всего интересная и богатая перспективами и содержанием жизнь коллектива», основанная на игре с такими её элементами, как строй, салют, знамя, условные сигналы, военная терминология.

Благодаря игре воспитание у Макаренко приобретало форму сотрудничества, решение его задач требовало и от воспитателя, и от воспитанников гораздо меньше усилий, чем реализация их традиционными средствами. Ведь игра – самая близкая ребёнку стихия, она для него – источник многих положительных эмоций. А.С. Макаренко так объяснял эффективность игры в детском коллективе: „Детский коллектив неиграющий не будет настоящим детским коллективом... Если я буду только приучать, требовать, настаивать, я буду посторонней силой, может быть, полезной, но не близкой. Я должен обязательно немного играть“ (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. – Т.4. – С. 200).

Привнесение элементов игры в воспитание для многих его современников, в том числе для учёных-педагогов, было настолько новым, непривычным, что вызвало с их стороны сопротивление.

Следует отметить, что достоинства игры как средства развития ребёнка интуитивно чувствовали многие педагоги. Более того, были попытки создать, по выражению Г. Гегеля, „играющую педагогику“, но они не получили своего развития. Гегель писал, что такая педагогика „предъявляет к воспитателям требование, чтобы они спустились до уровня детского понимания своих учеников, вместо того, чтобы детей поднять до серьёзного дела. Это играющее воспитание может для всей жизни мальчика иметь то последствие, что он на всё станет смотреть с пренебрежением“ (Г. Гегель. Энциклопедия философских наук // Философия духа. – М., 1977. – Т.3. –С. 86).

Из истории известно, что элементы игры в педагогическую практику школ ещё с XVII столетия вносил школьный театр. Симеон Полоцкий, высоко оценивая роль игры в процессе обучения и воспитания, написал пьесу „Вирши в Великий Пяток при выносе плащаницы“. А Я.А. Коменский отмечал: „Нет более действенного средства для того, чтобы прервать умственную лень и пробудить дух...Эти забавы ведут к серьёзным целям“ (Н.А. Софронов. Поэтика славянского театра XVII-XVIII вв. – М., 1981. – С. 35).

Но в отличие от своих предшественников А.С. Макаренко пошёл дальше: не просто использовал игру, а преобразовал её в эффективное средство реализации воспитательных задач.

Кроме прямого запроса практики воспитания, к описанному „изобретению“ А.С. Макаренко побудила, как он сам отмечал, необходимость как-то скрасить трудную и довольно бедную жизнь колонистов, внести в неё „эстетическое прибавление“ (Ф.И. Иващенко. Психология воспитания школьников. – Минск, 1999. – С. 129).

Подчеркивая свое понимание проблемы коллектива и личности, А.С. Макаренко считает воспитание ребенка в коллективе методом, «который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять индивидуальность».

Задача педагога – создать каждому ребенку в коллективе возможность для самоопределения, само-реализации, автономизации, самореализации. Не каждый нарушитель в коммуне им. Дзержинского выставлялся «на круг». Многие из них «наказывались» пребыванием в кабинете А.С. Макаренко, часто в одиночестве.

А.С. Макаренко с позиций диалектики рассматривает воспитательный коллектив как такой социальный организм, который связан со всеми другими коллективами, обществом и в процессе участия в социальном движении формирует у каждого своего члена социальный опыт, в основе которого лежит опыт коллективной жизни, «сложный опыт целесообразных коллективных движений» (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960.– Т. 5. – С. 355-356).

Педагог считает, что детский коллектив стремится быть не педагогическим явлением, а полноправным явлением общественной жизни в ряду других коллективов, поэтому все свое развитие расценивает как совершенствование способности к лучшему выполнению задач учения и труда. Это накладывает особый отпечаток на его саморазвитие, дисциплинирование ребят, повышение их ответственности за свою работу и учебу, требование от каждой личности определенного вклада в общее дело, самоорганизацию и самоуправление. Общественное мнение коллектива, выражающее его требования к личности, от каждого подростка «ожидает посильного участия в общей коллективной борьбе и тем самым воспитывает в нем волю, закаленность, гордость. Уже без всякой специальной педагогической инструментовки в коллективе развивается понятие о ценности коллектива, о его достоинстве» (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. – Т. 2. – С. 404). Это способствует усилению осознанного стремления коллектива к совершенствованию качеств коллективного организатора и труженика. А задача воспитателя – вместе с органами самоуправления разобраться во всех «желаниях, стремлениях коллектива», помочь своим влиянием, мнением и волей в этом самосовершенствовании.

«Воспитание коммунаров достигается не путем чьей-нибудь проповеди или нравоучений, а исключительно из жизни, работы,

стремления самого коллектива, - подчер-кивал А.С. Макаренко. – Эта работа и стремления определяются тем, чем живет коллектив, нашим упорядоченным, вымытым, вычищенным бытом, нашей дисциплиной, каждой минутой нашего напряженного, полного усилий, смеха, бодрости, мысли дня» (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. – Т. 2. – С. 405).

Важным творческим достижением А.С. Макаренко считал установление в колонии сознательной дисциплины, в которой удалось соединить “полную сознательность” воспитанника с новой “внешней формой”, культурой, не допускающей “разногласий, проволок, болтовни”. (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. –Т.4. – С. 258).

Объединить эти две идеи удалось только после того, как была осмыслена недостаточность дисциплины послушания, господствовавшей в дореволюционной школе. Но с помощью одного послушания, как писал А.С. Макаренко, нельзя воспитать настоящего гражданина. Поэтому он предложил более широкое понимание дисциплины, для формирования которой требовались более адекватные пути, другие способы. Анализируя свой опыт, “переболев” этой проблемой, он пришёл к выводу о необходимости соединения воздействия на сознание с практическим формированием внешней и внутренней культуры поведения, включая в последнюю совершение индивидом поступков, соблюдение им режима, различных норм и правил коллективной жизни.

Реализуя обе идеи в единстве, легче избежать крайностей в воспитании: перехода дисциплинирования в свою противоположность – в дрессировку, голое принуждение, а воздействия на сознание – в одно просвещение. Вот что писал А.С. Макаренко по этому поводу: «Я не представляю себе хорошей дисциплины, если в ней будет одно сознание. Такая дисциплина всегда будет иметь склонность обратиться в ригоризм. Она будет рассудочной, постоянно будет ставиться вопрос в отношении того или другого поступка, будет постоянное раздвоение как поступить: так или не так... Она изменит нормы в любом коллективе и всегда в конечном счёте будет представлять цепочку споров, проблем и нажимов.

Но...дисциплина, основанная на технической норме, всегда имеет склонность обратиться в слепое повиновение, механическое подчинение одному управляющему лицу» (Там же. – С. 257).

Таким образом, концепция А.С. Макаренко о сознательной дисциплине явилась следствием творческой переработки самого понятия дисциплины и сближения воздействия на сознание воспитанника с организацией опыта соответствующего поведения.

Как и в сочетании требовательности с уважением, так и в этом случае подразумевается соблюдение меры, точнее, контроль нежелательных эффектов воспитательного воздействия. Ведь любой педагогический приём или метод имеет ограниченную зону, в которой он вызывает положительный эффект, а за пределами её, наоборот, стимулирует поведение уже противоположных результатов. По-видимому, такой диалектический подход к конструированию педагогических принципов является типичным (Ф.И. Иващенко. Психология воспитания школьников. – Минск, 1999. – С. 126).

В основе создания этой концепции, впрочем, и концепции гуманизации воспитания, лежит один и тот же способ творчества – агглютинация (синтез различных частей). Новое создаётся путём соединения различных педагогических идей или педагогических воздействий.

А.С. Макаренко в своей деятельности использовал и другой приём создания новых педагогических идей – *аналогию*, в основе которой лежат ассоциации по сходству. Это сходство А.С. Макаренко увидел между такими внешне заметно различающимися видами деятельности, как воспитание и производство.

В “Педагогической поэме” почти вся глава “У подошвы Олимпа” посвящена очной и заочной дискуссиям автора с постулатами современной ему педагогики, размышлениям о педагогической технике, о том, как воспитывать, как сделать процесс воспитания более управляемым. Там есть такие строки: “А я чем больше думал, тем больше находил сходства между процессами воспитания и обычными процессами на материальном производстве, и никакой особенно страшной механистичности в этом сходстве не было” (А.С. Макаренко. Пед. соч. – М., 1984. – Т.3. – С. 391).

И далее, говоря об этой аналогии, он уточняет мысль о том, что “многие детали в человеческой личности и в человеческом поведении” требуют “скрупулёзной остро-рожности и точности. Для многих деталей необходимы...сложные специальные приспособления, требующие большой изобретательности и полёта человеческого гения. А для всех деталей и для всей работы воспитателя нужна особая наука” (Там же. – С. 391).

Смелость и оригинальность суждения А.С. Макаренко о сходстве процессов воспитания с процессами в материальном производстве очевидны, так как не только в 20-30-е годы XX века, но и сегодня практика воспитания часто строится в отрыве от того, что накоплено в других видах деятельности – игровой, учебной, трудовой.

Благодаря сопоставлению и сравнению процессов воспитания с процессами производства более зримыми стали “детали и части” в работе воспитателя, пробелы в традиционной работе с детьми. В той же главе А.С. Макаренко констатирует: “У нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учёт операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка...Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда её начинают воспитывать?” (Там же. – С. 391).

Насколько актуальным является вопрос о “сопротивлении материалов”, видно из того, что в сегодняшней психологии и педагогике изучению его уделяется значительное внимание. Мы имеем в виду проблему психологических и педагогических барьеров в общении педагога с детьми, те стереотипы, которые складываются у детей при восприятии и понимании воспитателя и часто выступают как помеха во взаимодействии их с воспитателем.

А.С. Макаренко не ограничился констатацией сходства между процессами воспитания и процессами производства. Он пошёл дальше: разработал теорию соединения воспитания с производительным трудом, в своей воспитательной работе сделал труд главным средством формирования личности.

Важным результатом обращения А.С. Макаренко к процессам производства явилось совершенствование педагогической техники (он первый ввёл в обиход этот термин), поиск тех “станков”, на которых, по его словам, можно “обтачивать крепёжные части” важнейших человеческих атрибутов (Ф.И. Иващенко. Психология воспитания школьников. – Минск, 1999. – С. 127).

Одним из основных механизмов воздействия коллектива на отдельную личность является общественное мнение. А.С. Макаренко в многочисленных работах подчеркивал «могущественную силу общественного мнения как «регулирующего и дисциплинирующего фактора». Вот почему организация общественного мнения – это одна из самых серьезных задач педагогической работы, а его отсутствие приводит к беспомощности воспитателей (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. – Т. 5. – С. 68, 398).

А.С. Макаренко определил функции общественного мнения, способы его формирования и использования в детском коллективе, заложив тем самым основы теоретического решения этого вопроса. Воспитание общественного мнения он рассматривал прежде всего как средство развития детской активности и самостоятельности. Утверждение этой идеи видно во всем: в том, какое значение придавалось общим собраниям, ежедневному обсуждению всем коллективом итогов прожитого дня, публичному рапорту дежурных, открытым заседаниям совета командиров, на которых могли присутствовать все желающие, гласности решений совета командиров.

А.С. Макаренко вместе с тем определил основные пути воздействия общественного мнения на личность. Это прежде всего создание и накопление традиций коллектива. Традиции – это нравственно-этические атрибуты, обобщенные принципы и правила жизни и деятельности, поведения данного коллектива и его членов. При этом традиции не привносятся извне, а возникают и рождаются, складываются в процессе жизни коллектива и затем уже оказывают регулирующее влияние на всю его жизнь и деятельность. Очень близок к традициям (и в конечном итоге становится одной из них) стиль отношений между воспитателями и воспитанниками, а

также внутри педагогического коллектива и коллектива воспитанников.

Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача. В дорогих для коллектива традициях свое выражение находят общественное мнение и общественные вкусы, уважение к оправдавшим себя обычаям, к общим достижениям, к опыту старшего поколения. Недаром в коммуне им. Дзержинского считалось законом для ребят во всем поступать по примеру старших.

Вспомним основные традиции в практике коллективов, руководимых А.С. Макаренко, – в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского. Вот они: точность во времени, подтянутость воспитанников, четкость выполнения заданий, непримиримость к нарушению порядка и дисциплины, разделение коллектива по производственному принципу, выполнение воспитанниками хозяйственной работы по очереди, ежегодное празднование дня открытия колонии, почет знамени, смена дежурства и т.д. А.С. Макаренко оценивает традиции как закреплённый в определенных формах жизни и действиях коллектива общественный «вкус», общественный опыт, одобренный и принятый коллективом.

Поддержка общественного мнения – обязательное условие возникновения и внедрения любой этической нормы, которая только в таком случае становится настоящей. В этом смысле А.С. Макаренко назвал общественное мнение «совершенно материальным, реально осязаемым фактором воспитания», а его поддержку – **первым путем** педагогической инструментовки воспитательного процесса.

«Когда я руководил коммуной НКВД, - вспоминает он, - то не побоялся, например, послать пятьдесят воспитанников – бывших воришек и беспризорников – на праздник открытия Краматорского завода. Я знал, что они не уронят достоинства коммуны». «Наши коммунары приняли за правило в трамвае не садиться, потому что всегда найдется в вагоне человек, которому следует уступить место. И каждый коммунары просто провалился бы от стыда сквозь землю, если бы его уличили в том, что он нарушил этот пункт этической заповеди коммуны – вежливость к старшим, помощь сла-

бым» (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960. – Т. 5. – С. 398).

Создание таких заповедей и есть важнейшая форма влияния общественного мнения на личность.

**Второй путь** – это контроль общественного мнения, который «закаляет характер ученика, воспитывает волю, прививает общественно полезные навыки личного поведения, гордость за школу и за себя как члена этого славного содружества» (Там же. – С. 398).

Постоянный нравственный контроль стимулирует самовоспитание подростков.

**Третий путь** использования общественного мнения в инструментальности А.С. Макаренко – это «взрыв». Формами его выражения являются: осуждение, бойкот, гнев, отвращение, особая выразительность, создающая впечатление крайнего сопротивления коллектива (Там же. – С. 508-509).

Современные критики педагогической системы А.С. Макаренко усматривают в общественном мнении коллектива его диктат и давление на личность. Однако объективный и вдумчивый анализ его произведений дает основание утверждать, что сам процесс создания общественного мнения имел более существенное значение, чем последующее воздействие. Другими словами, дисциплинирование с помощью общественного мнения осуществлялось не только в момент обсуждения какого-либо воспитанника. Оно протекало в ходе самого процесса создания общественного мнения и выработки на основе его определенного кодекса правил и норм. Само же обсуждение – это акт, показывающий воспитаннику, что он нарушил ту или иную этическую норму. Если такая норма была создана, А.С. Макаренко прибегал к общественному воздействию, если нет, то он не обращался к нему.

По идее А.С. Макаренко, не каждое требование перерастает в общественное мнение. Только требования, которые прочно входят в сознание детей и овладевают им, проявляясь в действиях и поступках, свидетельствуют о сформировавшемся общественном мнении.

Деятельность А.С. Макаренко является поучительным примером подлинного творческого отношения к воспитанию подрастающего поколения. Анализ его педагогических изобретений показывает, что создание совершенно нового в области воспитания во многом сходно с творчеством в других видах деятельности: оно совершается из тех побуждений и теми же способами, что и в науке, и в технике.

Своим педагогическим опытом и его теоретическим осмыслением А.С. Макаренко доказал, что успешно воспитывать личность может только тот коллектив, который постоянно развивается, самосовершенствуется. И основой этого процесса совершенствования, его базой является самоактивная, социально ценная деятельность коллектива, организуемая педагогами особым образом: в единстве с жизнью трудовых коллективов, всего общества; с вовлечением каждого члена коллектива и сменности его ролей – от исполнителя до организатора; при интенсивном развитии рефлексии коллектива по поводу его деятельности и отношений.

Такие важнейшие положения макаренковской теории коллективного воспитания, как параллельное воздействие, перспективные линии, дисциплина борьбы и преодоления, самоуправление коллектива, особая методика работы с коллективом и личностью, имеют в своей основе понимание роли саморазвития, самосовершенствования коллектива как важного фактора. А.С. Макаренко писал, раскрывая суть своей работы по воспитанию молодежи: «В коммуне я добился того, что коллектив сам стал замечательной, творящей, строгой, точной и знающей силой» (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960 – Т. 2. – С. 405).

Педагог считал, что никаких особых методов по отношению к несовершеннолетним правонарушителям применять не надо, так как можно в короткое время довести их в здоровом детском коллективе «до состояния нормы, и дальнейшую работу с ними вести как с нормальными детьми» (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960– Т. 5. – С. 233). Он писал: «Я пришел к заключению, что нет детей-правонарушителей, а есть люди, не менее богатые, чем я, имеющие право на счастливую жизнь, не менее чем я, талантливые,

способные жить, работать, способные быть счастливыми и способные быть творцами. И тогда, конечно, совершенно ясно, что никакие специфические педагогические задачи перевоспитания уже не могли стоять передо мной» (А.С. Макаренко. Соч. в 7-ми томах. – М., 1959-1960– Т. 3. – С. 285).

В этом – гуманизм, оптимистическая направленность и диалектический прогноз во взгляде на проблему воспитания и перевоспитания, свойственные всей его педагогической концепции, его методике коллективного творческого воспитания.

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. Выскажите, пожалуйста, свое отношение к известному тезису А.С. Макаренко «Как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему».

2. Как определяет А.С. Макаренко место «трудных» подростков в коллективе?

3. В чем состоит сущность концепции А.С. Макаренко о сознательной дисциплине? Попробуйте определить свое отношение к ней.

4. Каковы были исходные основания педагогической теории и экспериментальных поисков А.С. Макаренко?

5. Насколько согласовывались воззрения А.С. Макаренко с педагогическими и социальными реалиями конца 30-х годов XX века?

6. Перечитывая «Педагогическую поэму», проследите, пожалуйста, отдельные «линии» развития сообщества воспитанников (развитие социально ценной мотивации и поведения; развитие культурных интересов и потребностей; развитие самоуправления и т.д.).

7. В чем состояла роль воспитателей в организации жизнедеятельности колонистов-горьковцев и воспитанников коммуны им. Ф.Э.Дзержинского?

8. Каковы конфликты между личными и общественными интересами воспитанников А.С. Макаренко и пути их разрешения в жизнедеятельности коммунарского коллектива (по книге «Флаги на башнях»)?

9. Насколько современны, на Ваш взгляд, воззрения А.С. Макаренко на воспитание детей в семье (см. «Книга для родителей» и «Лекции о воспитании детей в семье»)?

10. Ваше отношение к позиции А.С. Макаренко в решении проблем педагогической организации жизнедеятельности воспитанников (см. «Проблемы школьного советского воспитания»).

## **VI. МЕТОДИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ ФАКТОР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ**

Более сорока лет назад в педагогике появился феномен методики, получившей названия: коммунарская, орлятская, коллективное творческое воспитание, коллективная творческая деятельность, методика коллективных творческих дел.

Объективным источником методики следует считать исследования профессора Игоря Петровича Иванова, его соратников и последователей, а первоисточником – притягательные идеи и конструктивные методические находки теории и практики Антона Семеновича Макаренко.

Для выдающегося педагога А.С. Макаренко его воспитательная система была не просто методикой, не просто педагогической технологией, а образом жизни детей и взрослых. Новый человек, новая личность рождались не в результате просто каких-то педагогических воздействий, а в совместном преодолении трудностей, в совместном поиске путей из сложнейших ситуаций, в сорадости, в сопереживании успехов, словом, в совместном проживании неудач и успехов. И позиция педагога при этом – не над ребенком, даже не рядом с ребенком, а вместе с ребенком. Таков один из педагогических постулатов методики коллективного творческого воспитания.

Отвечая на вопрос, как учиться искусству воспитательной работы, И.П. Иванов пишет: «Есть три фактора, которые позволяют овладеть этим искусством. Они связаны с макаренковской теорией, макаренковской методикой и макаренковским опытом. Овладение макаренковской методикой, разработка ее и распространение воплощаются в системе коллективных творческих дел» (И.П. Иванов Методика коммунарского воспитания. – М., 1990).

Феномен коммунарской методики ярок, многогранен, хотя и противоречив. Характерно, что сам основатель этого научно-методического направления – И.П. Иванов – крайне редко пользовался термином «коммунарская методика». «Им создана педагогика **общей заботы**, объединяющая методику воспитания и современную научную теорию, а коммунарская методика – это, если так можно выразиться, народное название научной концепции в ее жизненно-практической реализации» (Н.П. Царева. Сущность и эффективность коммунарской методики // Коммунарское движение и педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра. – Архангельск, 2001. – С. 7).

Новые уникальные педагогические идеи (а идеи И.П. Иванова – уникальное явление, определяемое уникальностью личности этого человека) не возникают из ничего. Они прорастают на определенной почве, впитывая все, что посеяно на ней предшествующими эпохами. И у педагогики коллективного творческого воспитания есть свои источники, первооткрыватели и продолжатели. Самая глубокая и самая давняя идея, лежащая в основе коммунарской методики, – мысль о гуманистических отношениях между воспитателями и воспитанниками. Красной нитью она уходит из современности в 20-е годы XX века и далее в прошлые века – к Л.Н. Толстому, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, гуманистически ориентированным педагогам эпохи Возрождения (Коммунарская методика: вчера, сегодня и завтра // Вожатый. – 1990. – №9. – С. 18).

Опираясь на опыт пионерского движения 20-30 годов XX века, на идеи А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, В.И. Терского, В.Н. Сороку-Росинского, В.С. Ханчина, В.Г. Яковлева и др., И.П. Иванов в 50-е годы XX столетия вместе со своими учени-

ками и последователями разработал концепцию коллективного творческого воспитания. Развитие личности осуществлялось в процессе накопления практического опыта жизнедеятельности детей и взрослых, объединенных высокими **отношениями содружества** в общественно-воспитательных коллективах, символически названных коммунами. Уточняя понятие, Игорь Петрович Иванов писал: «Коммунарская методика – это система коллективного творческого воспитания. Это, по сути, методика непрерывного обновления педагогов и детей, обновления единого коллектива старших и младших, девиз которого: «Все творчески, иначе зачем?». Более правильно коммунарскую методику следует назвать **педагогикой коллективной творческой жизни**» (И.П. Иванов. Педагогика коллективных творческих дел. – Киев: Освига, 1992. – С. 8-9).

Осознание сущности методики коллективной творческой деятельности предполагает экскурс в ее историю, чтобы увидеть становление методики и понять, как осуществлялась работа коллектива исследователей, в который входили ученые, учителя, студенты, вожатые, методисты, дети. Это было большое содружество, в котором на протяжении сорока лет по «жемчужинам», как говорил И.П. Иванов, накапливался уникальный педагогический опыт, имя которому «коммунарская методика».

Жил и работал И.П. Иванов в Ленинграде. Формирование его взглядов пришлось на 50-60-е годы XX века. Что же в этот период представляла собой педагогическая и общественная жизнь Ленинграда, и как это отразилось на содержании методики?

В конце 50-х годов известный режиссер ленинградского ТЮЗа рассказывал, как нелегко было даже самым лучшим актерам ТЮЗа вызвать в детской аудитории обычную человеческую улыбку или детский смех. И дети, и взрослые были измотаны блокадой, потерями, устоявшимся чувством страха, связанным с потерями близких и общей социальной незащищенностью.

В активную социальную жизнь вступало новое поколение из коммуналок, выросшее с помощью соседей. Сердобольные женщины просто подкармливали голодных детей и, по возможности, стремились их обезопасить. Школьники всех возрастов свято верили в

честь и достоинство своих отцов, донашивали их военное обмундирование и зачитывались книгами об их недавнем славном прошлом.

В 1947 году, почти двадцать лет спустя после последнего опроса школьников Н.А. Рыбниковым, Л.Е. Раскин решил на содержательный анализ сочинений ленинградских школьников по теме: «Кем бы я хотел быть? Что я делаю, чтобы этого достигнуть?». Школьники тех лет, ставшие позднее руководителями коммунарского движения, писали в сочинениях о своих патриотических устремлениях, идеалах, клялись в верности «родной партии» и «великому вождю»: «Человек ... обязан быть патриотом своей страны, своего дела», «Человек должен быть «винтиком», но винтиком действующим, энергичным, полезным и нужным», «Надо утверждать в себе то, что надо, а не то, что хочешь», «Надо утверждать в себе то, что необходимо. Надо бороться с собой и побеждать» – такие суждения преобладали (по своей общей направленности) (Т.Н. Мальковская. Кто продолжит поиск? // Педагогика общей заботы. – СПб: Образование, 1996. – С. 97).

Как показывает опрос, в детстве и юности будущие воспитатели 60-70-х годов XX века были сориентированы на патриотическое служение Родине, активность и волевое напряжение, товарищескую дружбу и спайку.

Именно в этот период (50-е годы) активизируется в Ленинграде деятельность учительских коллективов школ, среди которых особое место занимает средняя школа №210 под руководством Татьяны Ефимовны Конниковой (Т.Е. Конникова. Организация коллектива учащихся в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957).

Большой популярностью тогда пользовались Дома и Дворцы пионеров, где работали молодые талантливые педагоги Фаина Шапиро, Людмила Борисова, Наталья Сыч, Надежда Царева, ставшие впоследствии соратниками И.П. Иванова в создании уникальной методики.

Сам И.П. Иванов в эти годы работает заместителем заведующего отделом школ Ленинградского обкома комсомола.

В общении с людьми это был очень корректный человек, чуждый мелким человеческим слабостям. Он никогда не опускался до

суетного, мелкого, пересуда. Его афористические высказывания, смелые, независимые суждения были у всех на слуху (Т.Н. Мальковская. Кто продолжит поиск? // Педагогика общей заботы. – СПб: «Образование», 1996. – С. 98).

Вначале И.П. Иванова интересовали две идеи:

1) идея шефства старших над младшими, чтобы старшие учили младших духовной зрелости и сами приобретали ее в процессе творческого взаимодействия с младшими;

2) идея субъект-субъектных отношений, объединяющих старших и младших в практическое действие, в процессе которого старший может «обогреть» младшего, помочь ему, поддержать.

Эти идеи и были положены в основу деятельности Союза Энтузиастов (СЭН), куда в конце 50-х годов вошли старшие вожатые и сотрудники Ленинградского НИИ педагогики АПН СССР.

Родилась идея объединиться в группу педагогов-исследователей, чтобы найти ответы на вопросы: «Почему дети хотят вступать в пионеры, а потом тяготятся своими обязанностями? Почему у детей отсутствует инициатива, организаторские умения, и взрослым приходится быть нянькой? Можно ли научить пионеров и самим научиться искать дела в самой жизни?» Отвечая на эти вопросы, сэновцы создавали такие формы и правила работы, как смотр дружбы, разведка дел и друзей, сменность руководителей микрогрупп, Совет дела, сбор-старт, сбор-планирование, сбор-огонек и т.д. Шаг за шагом они шли к открытию **методики коллективной организаторской деятельности**, включающей в управление каждого и состоящей из трех этапов: коллективное планирование, текущая организаторская деятельность, коллективное обсуждение и оценка сделанного. «Мы пришли к выводу, что только в общих, конкретных делах на пользу и радость близким и далеким людям, делах, оставляющих след в душах и сердцах ребят, можно растить не потребителей и наблюдателей, а инициативных строителей радостной жизни, людей, способных к сочувствию, сопереживанию, отклику на чужую заботу и радость, умеющих соизмерять свое и общее, способных к постоянному самосовершенствованию» (Педагогический поиск. – Москва: Педагогика, 1998. – С. 417).

Практическая сторона идей этого сотрудничества с каждым годом приобретала все большее число сотрудников. Идеи обоготались, трансформировались, аккумулировали творческую инициативу людей, которые изнемогали от духовного голода. А открывшиеся им «проходы» в лабиринты человеческого одиночества, заглушаемые активной общественной жизнью, пробуждали потребность «в другом», во взаимопонимании (Т.Н. Мальковская. Социальная активность школьников. – Л., 1978).

В лагерях труда и отдыха, на «коммунарских съездах» (И.Д. Аванесян), на студенческих «выездах» взрослые и дети искали особого душевного соприкосновения. Например, костер у моря или реки, у озера, на опушке леса; обнявшиеся ребята и взрослые; приглушенная песня «Звездопад, звездопад... Это к счастью, друзья говорят». Задушевный разговор о прожитом дне, где никого не ругают, а если и есть провинившиеся, они все равно включаются в круг сплетенных рук. А сами названия общих дел: живая газета, эстафета дружбы, рождение коллектива, кольцовка песен, эстафета любимых занятий, ромашка, подарок близким и далеким друзьям, огонек «расскажи мне о себе», сюита туристических игр и т.д.

Доброжелательность и раскованность в общении этого содружества поддерживались законами коммунарской жизни: закон заботы, закон точного времени, закон территории, закон тона мажора (как у А.С. Макаренко) и др. Соблюдение их имело эмоциональное воздействие – помогало преодолевать себя: «Не пищать!» (тоже, как у А.С. Макаренко).

Союз энтузиастов под руководством И.П. Иванова сосредоточивает свое внимание на разработке конкретного механизма побуждения ребят к проявлению социальной инициативы. Это помогло создать стройную методику коллективной организации деятельности, состоящую из следующих шести этапов.

**Первый этап** – разведка дел и друзей. Это важный игровой прием, побуждающий детей к социальному анализу. Лучше всего прием используется как увлекательная игра с ребятами 5-7 классов. Ее можно интересно инструментировать, она мобильна, носит многоуровневый характер. Задача разведки – найти дела на пользу и ра-

дость людям. Итоги разведки обсуждаются на общем собрании коллектива, который предлагает следующие вопросы для обсуждения:

- для кого?
- что делаем?
- кто участвует?
- с кем?
- когда?
- где?
- кто организатор?

Эти вопросы, а тем более ответы на них и есть организационный стержень, помогающий ребятам не терять логики организации общего дела. Вопрос предполагает обоснование мнения каждого предложения и высказывания, причем важно осмыслить: почему? Зачем? Отсюда воспитательный потенциал этого первого этапа в методике: начинается формирование демократической культуры всего коллектива и каждого в нем.

**Второй этап** – общий сбор планирования (сбор-старт). Это начало дистанции, движение к результату. В зависимости от условий детской жизни выбирается для проведения коллективное творческое дело, проводится конкурс между первичными коллективами на лучший вариант этого дела.

**Третий этап** – коллективная подготовка дела. Обсуждаются все варианты дела, отбирается в результате конкурса лучший (или создается сводный) вариант, выбирается совет дела из представителей каждого первичного коллектива, который разрабатывает избранный в деталях вариант, распределяет поручения между первичными коллективами. Коллективная подготовка увлекает ребят, они «заражаются идеей» помощи людям.

**Четвертый этап** – коллективное проведение дела, осуществление замысла под руководством совета дела.

**Пятый этап** – обсуждение проведенного дела на собрании-огоньке. Это доверительный разговор-размышление:

- что получилось хорошо, удачно и почему?
- что получилось и не получилось из задуманного и почему?

- как действовать в будущем, чтобы не допустить ошибок, чтобы получилось еще лучше?

Каждый первичный коллектив высказывает свое мнение об удачах, недостатках и предложениях на будущее, осуществляется оценочная деятельность.

**Шестой этап** – ближайшее последствие коллективного творческого дела (проверка принятых решений, обдумывание нового дела), т.е. определение новых зон разведки.

Таким образом, логика коллективной организации жизни проста и жизненно естественна, т.к. ребята быстро перенимают ее друг у друга. Если рассматривать ее с позиции сегодняшнего дня, то можно утверждать, что методика, предложенная более сорока лет назад СЭН(ом), отражает сущностные характеристики демократической культуры:

- добровольность и осознанность выбора;

- право иметь собственное мнение;

- согласованное взаимодействие;

- творческий подход к делу;

- социальная ответственность;

- работа до значимого результата (Н.П. Царева. Коммунарство – это забота // Теория, история, методика детского движения // Под ред. Т.В. Трухачевой. – М., 1999. – Пятый выпуск. – С. 51-53).

Период деятельности Союза энтузиастов под руководством И.П. Иванова принято считать временем оттепели больших социальных утопий, временем людей, получивших впоследствии определение – «шестидесятники». Члены СЭН(а) в полной мере могут быть отнесены к ним. Они мечтали о совершенствовании детской жизнедеятельности и ради этого решились на масштабный социальный эксперимент (Коммунарское движение и педагогика сотрудничества: Межрегиональн. научн. -практич. конф. – 27-28 сентября 2001г. – Архангельск, 2001. – С.12).

В Союзе энтузиастов сложился общий замысел системы воспитания, который нашел воплощение в работе с пионерским штабом Фрунзенского района г.Ленинграда. «Разведка звеньев» в типографию, в строящийся ТЮЗ, трудовые десанты, лагерные сборы, «живые газеты», город веселых мастеров, защита фантастических

проектов, работа профильных отрядов по участкам **заботы** – все это дела сводной дружины района – Коммуны юных фрунзенцев (1959г.), с которой работали Ф.Я. Шапиро, Л.Г. Борисова, И.П. Иванов. Вечера разгаданных и неразгаданных тайн, пресс-конференции, чередование традиционных поручений, гайдаровская фабрика и десант гайдаровский, эстафета дружбы, кольцовка песен и другие формы работы КЮФа стали распространяться по всей стране.

Коммуна юных фрунзенцев, как необычная школа актива, родилась как раз в процессе этих конкретных дел на пользу и радость людям. Именно здесь в шестидесятые годы XX века стали появляться новые формы работы, новый образ жизни коллектива как дружной, сплоченной общности детей и взрослых, организующих интересную, содержательную, радостную деятельность.

Именно такой способ организации позволял быстро раскрепощать внутренние возможности личности. Фантазия, романтика, поиск стали частью жизни. Ребята были заняты важным и значимым делом. Появился термин, ставший со временем весьма привычным для всех, кто работает с детьми, – КТД (коллективные творческие дела).

Педагогической находкой коммуны юных фрунзенцев были, конечно, и лагерные сборы, позволяющие в кратчайший срок делать практически любого человека другом коммуны. Один из них – журналист Симон Львович Соловейчик, который позже напишет: «Не все нынешние идеи воплотятся в жизнь. Но через 100 лет и через 200, и через 300, и через 500, и всегда детей будут воспитывать на добровольных возвышенных делах и творчестве. Ничего лучшего человечество не изобретет, потому что ничто так не соответствует сущности человека, как высокий дух и творческое стремление» (С.Л. Соловейчик. Воспитание по Иванову. – Москва: Педагогика, 1989).

Значение коммунарской методики и в целом жизнедеятельности КЮФ(а) прекрасно раскрывает ученица И.П. Иванова, а затем и его коллега Н.П. Царева:

«Во-первых, было доказано, что идея воспитания в коллективе, выдвинутая А.С. Макаренко, жизнеспособна. Коммуна как образ коллективистических отношений получила свое продолжение и развитие. Значение межличностных отношений, наполненных доверием, доброжелательностью и одновременно взаимной ответ-

ственно, высокой требовательностью, стало сущностным признаком коммунарских коллективов.

Во-вторых, коллективные творческие дела стали ведущим средством воспитания, так как в них ярко выражена общественно значимая направленность, нравственная мотивация действий. В КТД и ребенок, и взрослый проявляют инициативу и самостоятельность, вкладывают свои духовные и интеллектуальные возможности в общее дело, согласованно взаимодействуют. Творчество получило социальную окраску, прочно вошло в педагогику, став мощным средством воспитания.

В-третьих, в КЮФ(е) и других коммунарских коллективах очень остро выросла новая проблема – проблема отношений между взрослыми и ребятами. Совместность жизнедеятельности побуждала взрослых занимать позицию старшего товарища, однако этические границы и профессиональные нормы этой позиции складывались «непросто» (Н.П. Царева. Сущность и эффективность коммунарской методики // Коммунарское движение и педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра. – Архангельск, 2001. – С. 14-15).

Теоретические и методические идеи И.П. Иванова и его последователей проникали в педагогическую практику, в сознание взрослых и ребят, «цепная реакция» охватила самые разные регионы страны. В 60-70-ые годы XX века Ленинград стал местом притяжения для многих вожатых, учителей, ученых, а также для людей разных профессий, которые в это время становятся ребячьими комиссарами.

Ближе всего к педагогике И.П. Иванова были, пожалуй, коллектив вожатых новосибирского пионерского лагеря имени К.Заслонова во главе с С.А. Шмаковым и педагогический отряд студентов Московского областного педагогического и Московского авиационного институтов, работавший в детском доме, директором которого являлся С.А. Калабалин.

Серьезным доказательством жизнеспособности системы коллективного творческого воспитания, построенной И.П. Ивановым, является факт неоднократного «переоткрытия» основных идей коммунар-

ской методики в деятельности ряда коллективов шестидесятых годов XX столетия:

- пионерский штаб Куйбышевского района г.Москвы (руководители – А.Н. Тубельский и Е.Б. Штейнберг);

- клуб старшеклассников «Бригантина» в Чите (создатель – М.А. Ахметова)

- Театр юного творчества в Ленинградском Дворце пионеров во главе с Е.Ю. Сазоновым (Коммунарская методика: вчера, сегодня и завтра // Вожатый. – 1990. – № 9. – С. 18).

На жизнь этих и подобных им коллективов оказали влияние «волны» педагогики коллективного творческого воспитания, распространявшиеся в эти годы из Всероссийского лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленок».

Да, случилось так, что коллектив КЮФ(а) перестал быть педагогической иллюзией и перешел в реальную практику детской жизни.

Уже летом 1962 года было решено провести коммунарский сбор во Всероссийском пионерском лагере «Орленок» под Туапсе. Побывавшие на сборе С.Л. Соловейчик и зав. школьным отделом «Комсомольской правды» Е.С. Брускова писали: «Методика, созданная ленинградским ученым, отработанная ленинградскими педагогами, стала распространяться по многим городам. Возвращаясь из «Орленка» в школу, ребята искали близких им учителей, создавали секции клуба юных коммунаров, обучали взрослых и одноклассников работать по-новому».

«Орленок» на много лет стал живой лабораторией методики КТД. «Комсомольская правда» и организованный при ней Центр коммунарского движения – клуб юных коммунаров (КЮК) – становится организатором, вдохновителем и информационным центром коммунарского движения. «По подсчету сотрудников «Комсомольской правды» с января 1962 года примерно 250 тыс. ребят воспитывались по-коммунарски», – пишет С.Соловейчик в своей книге «Воспитание по Иванову». Тысячи писем, приходивших в редакцию, и на адрес И.П. Иванова, подтверждали, что ростки уникального опыта стали основой создания эффективной педагогической системы, дающей высокий результат.

Все отчетливее становилось и другое: успех дела воспитания зависит от взрослых, от воспитателей, и что работать с ребятами по принципам педагогики коллективной творческой жизни могут те, кто сам прошел школу коллективного творческого воспитания. Игорь Петрович был убежден, что учиться и накапливать опыт нужно в студенческие годы и, прежде всего, в педагогическом институте. В ноябре 1963 г. он создает в ЛГПИ им. А.И. Герцена, на педагогическом факультете, коллектив, который был назван Коммуной им. А.С. Макаренко (КИМ), ядром которой стало объединение студентов «Союз вперёдсмотрящих» (СВС).

Лекции И.П. Иванова, сборы, встречи, выезды в школы Ленинградской области, организация разновозрастных временных отрядов, работа в пионерских лагерях – вся эта практическая деятельность, в которую были вовлечены студенты и учителя, легла в основу осмысления воспитательной сущности коллективной творческой деятельности. Непрерывно пополняется **копилка коллективных творческих дел** и разрабатывается методика их организации и проведения.

Шестиэтапный алгоритм, множество приемов, а главное – раскрытие воспитательных возможностей КТД, теоретическое обоснование – все это результат совместной работы студентов и И.П. Иванова, проделанной в течение нескольких лет. В 1970 году издается книга «Коллективные творческие дела Коммуны им. А.С. Макаренко», в последующем ставшая основой книги «Энциклопедия коллективных творческих дел» (Москва: Педагогика, 1989г.). Параллельно с развитием КИМ возникло новое движение: по всей стране создавались студенческие педагогические отряды по типу коммуны имени Макаренко.

КИМ (Коммуна имени Макаренко) работала с 1963 по 1991 год – период целостного описания предшествующего опыта и разработки идеи общей творческой гражданской заботы как сущности воспитания:

-забота как деятельность на благо кого-то – это ключ к работе коммунарского коллектива;

- через заботу как добровольное и бескорыстное служение людям проходит водораздел между собственно коммунарским коллективом и теми, кто играет в «коммунарство»;

- забота всегда общая для ребят и взрослых;

- идея заботы должна быть лично значима педагогу, он должен быть увлечен ею, убежден в ее необходимости, иначе участие в общем с ребятами деле приобретает внешний, формальный характер: вместо коллективного творческого дела проходят просто воспитательные мероприятия, где педагог может использовать какие-то приемы коммунарской методики, но отступает от сущности ее. Это отступление носит различный характер: разные типы воспитательных отношений влекут за собой разные типы искажения коллективной творческой деятельности;

- в общей заботе взрослых и детей особое место занимает гражданская позиция, то есть реальное улучшение окружающей жизни, пусть маленькое, но жизненно значимое совершенствование мира вокруг и себя как творца этих преобразований.

Изучая организацию жизнедеятельности КИМ(а), можно увидеть основу методики КТД:

- отношения сотрудничества и содружества;

- коллективная творческая деятельность;

- коллективная организация жизни.

Эти три составляющие методiku основы держатся на едином стержне, имеют единую сущность – общую творческую заботу об улучшении окружающей жизни и самого себя как ее создателя.

Однако с конца 60-х годов по 1986 год наступает период «консервации» методики. Заказ на социальное творчество, по существу, исчез (при формальном провозглашении ценности этого качества общественной жизни и торможении его в действительности).

К этому времени детское коммунарское движение почти перестало существовать. Был закрыт КЮК при «Комсомольской правде», в 1966 году был переориентирован «Орленок». Коммунарские коллективы рассматривались как противопоставляющие себя пионерии и вредные. Позднее доктор педагогических наук А.В. Мудрик писал о том, что коммунарская методика не являлась

культуросообразной в тот период. Он подчеркивал: «У нас эта технология станет культуросообразной с развитием хозрасчета, самоокупаемости и т.д. Когда контекст культуры общества потребует от каждого умения планировать, сотрудничать, анализировать. Вот тогда эта технология станет внедряться в массовую практику, может быть, даже и вопреки желанию педагогов. Ибо следует иметь в виду, что эта технология принципиально внедряема» (Коммунарская методика как феномен педагогической действительности / Под ред. А.Г. Кирпичника, Н.Л. Селивановой.- Кострома, 1989).

КИМ после организации коллективных творческих дел перешел к разработке коллективных творческих праздников, форм повседневной воспитательной заботы, затем – тематических периодов. Движение педагогических отрядов объединилось в **Коммунарское макаренковское содружество**, проводились слеты и съезды КМС, экспедиции по Макаренковским местам, совместные лагерные сборы и конференции.

В конце 80-х – в начале 90-х годов XX века, когда волна демократических перемен в государстве и обществе захлестнула застоявшуюся педагогическую действительность, в среде педагогов вдруг необычайно возрос интерес к идеям И.П. Иванова и, прежде всего, к разработанной им методике социального воспитания.

Популярность ее становится явной после ряда публикаций в «Учительской газете» статей, посвященных педагогике сотрудничества. Заслуга в этом принадлежит главному редактору газеты В.Ф.Матвееву.

Общественные изменения этого периода, перспективы демократизации жизни страны делают актуальной задачу воспитания молодежи, ориентированной на социальное созидание, умеющей коллективно организовывать деятельность, берущей на себя ответственность за общее дело.

Благодаря популяризаторской и пропагандистской работе прессы и энтузиастов коммунарского движения, методика КТД вновь распространяется по стране. Но у многих возникает потребность более детального ее изучения, овладения не только технологиче-

ской стороной воспитательной деятельности, но и ее философски-ми и психолого-педагогическими основами.

В ответ на эти запросы в начале 90-х годов XX века в Санкт-Петербурге создается научно-консультативный Центр «Перспектива», взявший на себя функцию внести свой вклад в решение поставленной практиками задачи путем организации тематических курсов повышения квалификации педагогов, проведения семинаров и практикумов, консультативных встреч, участия в разработке педагогических проектов.

Но прежде возникла потребность и необходимость уточнить собственное отношение к развиваемым идеям и попытаться через самоанализ, ретроспективную рефлекссию выявить некоторые механизмы влияния и распространения идей И.П. Иванова.

В Центр объединились единомышленники-педагоги (ученые и практики) и психологи – для оказания квалифицированной научно-методической помощи тем, кто хотел создать и развивать новые воспитательные системы на основе гуманно-демократической концепции. В качестве такой концепции и была принята **педагогика общей заботы**, основы которой сформулировал и развил в теории, методике и на практике Игорь Петрович Иванов. Несмотря на тяжелую болезнь, он стал научным консультантом Центра.

Именно Центр «Перспектива» помог в решении вопросов:

- сущность концепции И.П. Иванова;
- ее место среди других педагогических концепций;
- пути внедрения ее в жизнь, причем в разных аспектах: в учебной деятельности, в воспитательной работе учителя, в организационно-педагогической деятельности администратора школы, в работе с учащимися и студентами;
- соотношение ее с философскими и психолого-педагогическими теориями;
- определение места методики КТД в системе детского и молодежного движения на современном этапе.

В решении этих вопросов особое место принадлежит доктору педагогических наук, профессору РГПУ им. А.И. Герцена Ксении Давыдовне Радиной, ее ученикам и коллегам Е.В. Титовой, И.Д.

Аванесян, Н.П. Царевой, С.В. Платоновой, Н.И. Волковой, В.Л. Ситникову, В.Е. Радионову, Д.В. Ронзину, Т.И. Елизаровой, В.Д. Гамалей и др.

Научно-методическая деятельность Центра «Перспектива» и его организаторов помогла обратить внимание в начале нового столетия на сущность методики коллективного творческого воспитания. Это такая организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе, деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на пользу и радость далеким и близким людям.

«Идеология» коммунарского воспитания содержит шесть составляющих:

- 1) коллективная организация деятельности;
- 2) коллективное творчество;
- 3) коллективное целеполагание;
- 4) ситуации-образцы;
- 5) эмоциональное насыщение жизни коллектива;
- 6) общественная направленность жизни коллектива.

Остановимся лишь на одной, самой, пожалуй, необычной идее коллективного творческого воспитания – ситуациях-образцах. Это ограниченный во времени (от нескольких часов до месяца) отрезок жизни коллектива, в котором ребята и взрослые живут повышенной интенсивной, напряженной коллективной жизнью в соответствии с идеалами демократии, гуманизма, творчества. За один такой день готовятся, проводятся, осмысляются несколько совместных творческих дел, направленных на заботу друг о друге, устремленных на пользу и радость окружающим людям. По выражению С.Л. Соловейчика, ситуации-образцы есть «вкрапление лучшей жизни в обычную» жизнь ребят. Они позволяют воспитателям и воспитанникам в будничной работе своего коллектива опираться на конкретные, вынесенные из своего жизненного опыта эталоны, идеалы коллективной деятельности и общения (Коммунарская методика: вчера, сегодня, завтра // Вожатый. – 1990 – № 9. – С. 18).

Имеет смысл обозначить основные идеи и даже феномены рассматриваемой методики. Их два: коммунарская педагогика и коммунарское движение.

Целостная **коммунарская педагогика** включает как минимум четыре идеи:

- коллективное творчество;
- коллективная организация деятельности;
- забота как мотивация и направленность ее на товарищей и других людей;
- товарищеские отношения между воспитателями и воспитанниками (С.Д. Поляков Разметки во времени и пространстве // Коммунарская методика: уроки и возможности. – Ульяновск, 1998. – С. 5).

**Коммунарское движение** подразумевает два феномена:

- коммунарское юношеское движение как движение подростков и юношеских коммунарских объединений шестидесятых годов XX века;
- коммунарское педагогическое движение как часть эвриканского движения творческих педагогов конца восьмидесятых – начала девяностых годов XX века (Там же. – С. 6).

У каждого из нас свое место в пространстве коммунарской педагогики – коммунарского движения. И даже не место, а своя траектория. И тем не менее, объединяет нас этот способ педагогической работы, который называется **коммунарской методикой**. Она в руках педагогов существует в трех вариантах:

- педагог может успешно реализовать коммунарскую методику и осознавать ее как таковую;
- педагог может грамотно, адекватно коммунарской методике, действовать, но не считать свой способ работы коммунарской педагогикой;
- педагог может считать, что он применяет коммунарскую методику, но в реальности действует способом, весьма далеким от нее.

Эти три варианта отражают два плана рассматриваемой методики:

- реальные действия педагога;
- то, как он их осознает.

А главные установки как личностные предпосылки успешности применения коммунарской методики следующие:

- в отношении к воспитанникам: установки на взаимопонимание, сопереживание, право их на самостоятельность;

- в отношении к организации творческой деятельности: установка на развитие демократического, не бюрократического самоуправления; на коллективное творчество как совместное, детьми и взрослыми, соиздание общих дел, традиций и норм коллективной жизни;

- в отношении к себе: заинтересованность в успешности своей воспитательной деятельности, признание за собой права на ошибку, ориентация на необходимость профессионального и личностного самоанализа (Там же. – С. 7).

И.П.Иванов и такие известные теоретики и практики коммунарского движения, как И.Д. Аванесян, В.П. Бедерханова, Л.Г. Борисова, О.С. Газман, М.Г. Казакина, В.А. Каракровский, Л.Н. Куликова, А.В. Мудрик, А.М. Печенюк, С.Д. Поляков, С.Л. Соловейчик, Е.В. Титова, А.Н. Тубельский, Н.А. Царева, Ф.Я. Шапиро, С.А. Шмаков и другие, разрабатывают методику коллективного творческого воспитания. Суть этой методики усматривается в интенсивном формировании и творческом развитии коллектива.

На основе обобщения опыта коммунарского движения О.С.Газман определил такие особенности методики коллективного творчества, как становление и развитие воспитательного коллектива; создание коллектива на основе борьбы за высокие, привлекательные для детей идеалы, формируемые не лозунгами, а жизненной позицией педагога и делами, направленными на гражданскую заботу об улучшении окружающей жизни; построение самоуправления коллектива на принципах сменяемости всего актива, коллективного планирования, организации и анализа общих дел, отношений и поступков; организация деятельности общественно значимой (для детей), лично значимой (творческой), художественно инструментальной (ритуалами, законами, традициями), очеловеченной искренностью, юмором и пониманием взрослыми потребностей детства. Это и составляет следующий компонент: особую позицию

педагога как старшего товарища, способного к сотрудничеству с воспитанниками, позицию, которая обеспечивает полное взаимопонимание, взаимодействие коллектива педагогического (старших друзей) и детского (друзей младших) (Гуманизация воспитания в современных условиях / Под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. – М., 1995).

Отличительная черта методики в том, что субъектом ее применения выступают и воспитатели, и воспитанники в равной мере.

Основной педагогический результат применения методики – развитие гражданского самосознания и способности к социальному творчеству.

К числу преимуществ, обеспечивающих эффективность системы коллективного творческого воспитания, вышеназванные авторы работ относят и такое, как способность оказывать влияние на воспитанников, преодолевая их сопротивление воспитательным воздействиям, быть созвучной их внутреннему миру, их психическим особенностям. Эта проникающая способность системы воспитательных воздействий обуславливается прежде всего ее эмоциональностью, влиянием на эмоциональную сферу подростков с целью пробуждения у них необходимых чувств, эмоций, переживаний, чтобы через них вызвать активную мыслительную деятельность (основанием для этого положения является эмоциональность, впечатлительность детского подросткового возраста, вообще, и особая, повышенная эмоциональность и впечатлительность трудновоспитуемых детей, подростков-право-нарушителей, в частности) (О.С. Газман. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. – М., 1995).

Известному теоретику и экспериментатору В.А. Караковскому удалось отразить «дух» коммунарства – «самочувствие» ребят и взрослых в процессе их жизнедеятельности в воспитательном коллективе в таких чертах, присущих в большей или меньшей степени любому из коллективов, живущих по коммунарским законам:

1. Обучение лучшей жизни через включение в лучшие отношения. Это естественное удовлетворение потребности юности в идеале.

2. Яркая альтруистическая направленность, установка на постоянное, ежедневное добротворчество, абсолютная бескорыстность, воспитание в себе привычки заботиться о людях и получать от этой заботы удовольствие. В главном девизе коммунаров есть фраза: «наша цель – счастье людей».

3. Пять «само»: самоорганизация, самодеятельность, самовоспитание, самоуправление и самоанализ. Высочайшая личная ответственность за все, что происходит вокруг, активная позиция. При этом отрицание всякого насилия, полная добровольность, постоянная готовность подчиняться товарищу или взять на себя руководство в любом деле. Отсюда частая сменяемость руководства, работа дежурных командиров.

4. Новые взаимоотношения со взрослыми, с педагогами. Потребность ребят в старшем друге приводит к поиску таковых.

5. Творчество – черта любой деятельности. Принципиальное стремление сделать любое, самое скучное дело интересным, даже праздничным, ведет к постоянной импровизации, экспромту – это качество является гарантией от формализма.

6. Коллективизм в самом высоком смысле слова. Коммуна – это союз единомышленников, братьев по духу, по борьбе за лучшую жизнь. Коммунары все делают коллективно: планируют, работают, анализируют. Но коллектив не усредняет личность, не приводит к единообразию. Наоборот, он помогает сформировать в каждом коммунаре яркую, неповторимую индивидуальность. Чувство коллектива порождает в коммунарах постоянную готовность прийти на помощь товарищу, взять на себя большую долю его тяжести. Коммунары говорят: «Живи для улыбки товарища» (В.А. Каракровский. *Стать человеком.* – М., 1993).

Воспитание эффективно, если оно системно. Главным инструментом воспитания является воспитательный коллектив школы, действующий на демократических и гуманистических принципах, представляющий союз детей и взрослых, объединенных общими целями, общей деятельностью и общей ответственностью. Школа – единственный воспитатель. Но если она хочет сохранить инициативу и приоритет, воспитательные действия ее должны максимально

учитывать интересы воспитанников, быть яркими, запоминающимися, захватывающими своим влиянием школьников. Необходимо избегать монотонности и шаблона. Формализм в воспитании – это профессиональное преступление (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М., 1996).

В.А.Караковский убеждает своим опытом работы, что в основе коммунарства четыре важных подхода:

- жизненная концепция воспитателей-энтузиастов и их педагогическая вера;
- движение взрослых и детей, осуществляемое в определенных исторических (временных) рамках;
- организация, союз единомышленников, единоверцев;
- методика как инструмент конструирования педагогической реальности.

При этом важно подчеркнуть, что наибольший успех эта методика имеет тогда, когда она осуществляется не как простой набор операций, а как реализация гуманистической и демократической педагогической концепции.

Методика коллективного творческого воспитания реализуется в системе коллективных творческих дел (КТД). В ряде работ дается определение этого понятия. Каждое коллективное творческое дело – это проявление практической работы для улучшения общей жизни, иначе говоря, это система практических действий на общую радость и пользу. Поэтому оно – дело. Оно – коллективное дело, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается воспитанниками, как младшими, так и старшими товарищами по жизненно практической, гражданской заботе. Оно – творческое дело, потому что на каждой стадии его осуществления все воспитанники вместе с воспитателями и во главе с ними ведут поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важной практической задачи. Оно – творческое еще и потому, что не может совершаться по шаблону, а всегда осуществляется в новом варианте (И.П. Иванов. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М., 1989).

Именно эти особенности коллективных творческих дел, характеризующие их практическую сторону, определяют отличительные черты дела: воспитательные задачи в процессе коллективного творческого дела ставятся педагогами и решаются, по преимуществу, незаметно для воспитанников, как бы «по ходу», «в глубине» решения жизненно практической задачи, и «открываются» воспитанниками – в той или иной степени – при обсуждении результатов коллективных творческих дел (И.П. Иванов. Звено в бесконечной цепи. – Рязань, 1999).

Следует поэтому обратить особое внимание на отличие коллективных творческих дел от воспитательных занятий («воспитательных мероприятий») – бесед, экскурсий, кружковых занятий и т.д., – для которых характерны, напротив, открытая постановка перед воспитанниками и открытое осуществление воспитательных задач. Здесь в отличие от коллективных творческих дел на первый план выступает не создание воспитанниками вместе с воспитателями и под их руководством нового жизненно важного опыта, не применение в практических целях ранее усвоенных практических знаний и умений, а открытая передача воспитанникам готового опыта – тех знаний, умений, навыков, которые должны быть переданы учащимся дополнительно к учебной работе (И.П. Иванов. Педагогика общей заботы. – СПб, 1996).

Исследователи указывают, что именно в коллективных творческих делах происходит непосредственное обогащение каждого участника собственным опытом гражданского отношения к окружающей жизни и к себе как товарищу других людей. И что особенно важно, в этом процессе теснейшим образом соединяется развитие всех трех сторон личности нового человека: познавательно-мировоззренческой (научные знания, убеждения, взгляды, идеалы), эмоционально-волевой (высокие чувства, стремления, интересы, потребности), действенно-практической (общественно необходимые умения, навыки и привычки, творческие способности, общественно ценные черты характера). Непосредственное обогащение каждого воспитанника (и самого воспитателя) всесторонним опытом гражданского отношения к жизни, ко всем ее областям дает

возможность посредством коллективных творческих дел (во взаимосвязи с другими средствами учебно-воспитательной работы) решать задачи воспитания (Воспитание по Иванову: вчера? Сегодня? Завтра? Проще простого? – СПб, 1996).

Один из самых горячих вопросов в современных педагогических дискуссиях – вопрос о роли личности воспитателя и используемой им методике в достижении педагогических результатов. Многие практические работники и некоторые исследователи этой проблемы исповедуют крайние точки зрения.

Первая – успех всецело определяется личностными качествами воспитателя, используемая им методика не имеет особого значения. Вторая – личность педагога в малой степени влияет на успешность его воспитательной работы, решающее значение имеет хорошее качество методики и точность следования ее предписаниям.

Мы разделяем позицию тех авторов, чей подход к проблеме «воспитатель и методика» основан на двух следующих идеях. Во-первых, некоторые личностные качества педагога являются в той или иной мере предпосылками выбора и успешности использования методики. Во-вторых, по мере овладения методикой коллективного творческого воспитания меняются некоторые личностные и профессиональные способности воспитателя.

М.Г.Казакина, Л.Н.Куликова, А.В.Мудрик, С.Д. Поляков, Б.Е. Ширвиндт, С.А. Шмаков и другие авторы вычленяют идеалы и убеждения, благоприятствующие возникновению интереса к коммунарской методике и принятию ее идей. Это общегуманистические идеалы, идеалы творческого развития личности, убежденность в необходимости результативной воспитательной работы. Следствием идеалов, собственного опыта коллективной жизни и отношений, а также педагогической деятельности воспитателя являются его педагогические установки. Главные из этих установок как личностных предпосылок успешного освоения и применения коммунарской методики, по мнению авторов, таковы:

1) в отношении к воспитанникам: установки на понимание, сопереживание, на относительную независимость и самостоятельность детей;

2) в отношении к организации коллективной деятельности: установки на развитие демократического самоуправления, на коллективное творчество, совместное с детьми и взрослыми созидание общих дел, традиций, норм коллективной жизни;

3) в отношении педагога к себе: заинтересованность в успехе своей воспитательной деятельности, ориентация на профессиональный и личностный рост и самоанализ (С.Д. Поляков. О новом воспитании. – М., 1997).

Другие черты личности воспитателя, особенности характера, темперамента, интересы, уровень культуры, как считают исследователи, не столько влияют на его отношение к коллективному творческому воспитанию, сколько создают индивидуальный стиль деятельности и общения педагога.

Раскрывая сущность коммунарской методики, А.В. Мудрик обозначает одним термином три принципиально разных явления, которые, с одной стороны, очень тесно между собой взаимосвязаны, а с другой, – представляют собой самостоятельные явления, имевшие и имеющие самостоятельную историю и самобытное существование в практике:

- во-первых, собственно «коммунарство» как социальное явление;
- во-вторых, творчество в жизни детского коллектива как психолого-педагогическое явление;

- в-третьих, методика организации жизни коллектива (Коммунарская методика как феномен педагогической действительности: Из материалов научного Совета «Проблемы интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики». – М., 1987).

В воспитательных целях на первый план выступает теперь задача развития личности, ориентированной на такие общечеловеческие ценности, как способность понимать другого человека и сочувствовать ему; развитие своих способностей, своего творческого и нравственного потенциала; умение строить и защищать демократический образ жизни.

Следовательно, и в самой методике коллективного творческого воспитания важны сегодня те приемы и те формы, которые побуждают ребят к самовоспитанию, учат размышлять о себе и других

людях, ставят в ситуации, требующие от личности выбора – ценностей, линии поведения, форм участия в коллективной жизни. С этих позиций еще острее становится всегда присутствовавшая в коммунарской педагогике, унаследованная от А.С. Макаренко мысль о том, что коллектив – не цель воспитания. Он – средство помощи в развитии личности.

В этом отношении интересна позиция Л.Н. Куликовой. Она тесно связывает возможности коммунарской методики и самовоспитания личности. Ведь побуждая ребят ощущать неразделенную социальную ответственность, организуя совместный выбор из бесчисленного множества общественно полезных дел самого актуального, необходимого для окружающих, и личное творческое участие в его выполнении, педагоги практически ставят ребенка в условия постоянного самооценивания, ощущения своего несоответствия по тем или иным качествам, сложившемуся уровню требований к личности в коллективе, побуждая тем самым к непрерывному многоплановому самосовершенствованию.

«Самовоспитание воли, характера, убежденности, собственных ценностей, совершенствование трудовых и интеллектуальных навыков и умений, опыта организаторской деятельности – вот далеко не полный перечень направлений приложения усилий ребенка в его работе над собой в процессе коллективной творческой деятельности в коммунарском коллективе» (Л.Н. Куликова. Коммунарская методика как феномен педагогической действительности. – СПб, 1998. – С. 13-14).

Рассматривая возможность использования методики сегодня, обратимся к тезисам И.Д. Аванесян:

- Воспитание – это развитие личностных отношений человека к окружающей жизни, к самому себе как ценности, преодоление негативного в себе и окружающей жизни.

- Воспитание без «дел-событий», без сопереживания и социальной практики, деятельностного, созидательного отношения к жизни невозможно.

- Методика воспитания, условия, в которых протекает процесс воспитания, должны быть направлены на раскрытие и развитие неповторимой индивидуальности и уникальности каждого человека.

Творчество есть одно из важнейших средств, обеспечивающих свободу развития личности, в социальной сфере оно дает возможность приобретения созидательного опыта.

- Растущий человек нуждается не только в овладении готовым опытом и информацией, но и в актуализации собственного опыта, участии в социально значимой деятельности. Забота о близких, о себе, об окружающей жизни – основа нравственного опыта, путь к осознанию.

- Как ребенку, так и взрослому, необходимо разновозрастное общение, товарищеское по сути, приоритетное по характеру отношений.

- Воспитательный потенциал деятельности во многом определяется:

а) включенностью ребенка на стадиях ее планирования, подготовки, осуществления и осмысления ее результатов (что, в основном, и обеспечивает механизм создания объединения);

б) личностно и социально значимым содержанием деятельности, стержневой основой деятельности выступает забота, объединяющая идею социализации и гуманизации личности;

в) характером социальных отношений «гуманистического творческого содружества». (И.Д. Аванесян. Потенциал коллектива по И.П. Иванову / Теория, история, методика детского движения. – Пятый выпуск // Под ред. Т.В. Трухачевой. – С. 54).

Как же использовать эти идеи в работе с подростками девиантного поведения?

Прежде всего, необходимо, чтобы каждый воспитатель понимал законы динамики развития коллектива подростков, видел структурную логику процесса, т.е. владел педагогикой общей заботы. Это значит идти от собственной личностной потребности совершенствовать жизнь, нести пользу и радость детям, и тогда отдельные приемы в работе будут складываться в неповторимый облик общего коллектива, каким является Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции подростков девиантного поведения.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. В чем, на Ваш взгляд, заключается феномен методики коллективного творческого воспитания?
2. Назовите, пожалуйста, основные педагогические идеи И.П. Иванова и, по возможности, раскройте их.
3. Какие этапы можно выделить в методике коллективной творческой деятельности?
4. Определите место коллективной творческой деятельности в процессе профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.
5. Раскройте понятия: «коммунарское движение» и «коммунарская методика».
6. В чем состоит связь коллективных творческих дел с другими средствами учебно-воспитательной работы?
7. Какова специфика и особенности «педагогики общей заботы»?
8. Коммунарское движение и педагогика сотрудничества. В чем суть этого взаимодействия?
9. В чем состоит педагогическое руководство коллективной творческой деятельностью?
10. Раскройте сущность метода коллективного организаторского творчества.

## **VII. ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И КОРРЕКЦИИ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Как свидетельствует анализ философско-социологической и психолого-педагогической литературы, представленный в I–VI главах учебного пособия, как показывают личные наблюдения, изучение и анализ опыта работы специальных учреждений, осуществляющих процесс профилактики и преодоления отклонений в поведении подростков, в этом процессе много необычного и неясно-

го, не поддающегося средствам привычного педагогического анализа, который приносит успех в общеобразовательной школе.

Среди таких специальных учреждений особое место занимают образовательные учреждения нового типа – Центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции.

Позитивные результаты деятельности таких центров стали возможны сегодня благодаря созданию на их базе реабилитационно-воспитательных систем, в основе функционирования которых – принципы гуманистической педагогики с такими ее признаками и качествами, как наличие:

- ценностей и цели;
- сообществ детей и взрослых;
- системообразующей деятельности;
- коллективных творческих дел;
- управления системой изнутри (самоорганизация, самоуправление) и извне (за счет создания благоприятных внешних условий для ее развития).

Одно из таких учреждений – муниципальное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска, которому в 1998 году присвоен статус «Федеральная экспериментальная площадка» с предоставлением Гранта Министерства образования Российской Федерации и вручением Гран-при Всероссийского фестиваля авторских школ – «Педагогический Оскар – «Эврика». Центр является лауреатом Московской выставкой-форума «Школа-2002», дипломантом Российского образовательного форума «Школа-2003», обладателем «Знака качества образования».

Центру – одиннадцать лет. Основное его назначение – оказание конкретной помощи детям в обретении ими смысла жизни, нравственных ценностей, идеалов через обращение педагогов к внутреннему миру, их природной активности, через изучение, понимание и реализацию их возможностей и потребностей в саморегуляции, самоисправлении, саморазвитии, самоопределении.

Подавляющее большинство воспитанников Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска (1992-2003гг.) – 95% – в прошлом, во время обучения в общеобразовательной школе или находящиеся в неблагоприятной семейной обстановке, или асоциальных неформальных объединениях, числились в так называемых трудных детях, не поддающихся общепедагогическим методам воспитания.

Анализ, характер их поведения позволяет выделить следующие формы его проявления:

- употребление алкоголя;
- курение;
- употребление наркотических и токсических веществ;
- участие в грабежах, вымогательствах, кражах (в том числе автотранспорта);
- склонность к бродяжничеству;
- состоят на учете или имеют судимость.

Каждый второй подросток Центра – второгодник или не обучался в течение года и более.

По возрастному составу свыше 50% - подростки старше 14 лет.

76% воспитанников Центра проживают в неполных семьях, 25% - из многодетных семей, 11% - из детских домов, 6% - опекаемые дети. Более 50% подростков имеют судимых родителей или близких родственников. 98% семей ребят из Центра относятся к категории остро нуждающихся.

Среди поступивших в Центр более 65% воспитанников находились в стрессовом состоянии, вызванном чрезмерным напряжением, направленным на завоевание расположения и уважения среди окружающих.

Все это свидетельствует о том, что такие дети обладают определенной совокупностью особенностей и причин, которые отличают их от обычных, благополучных. Все многообразие их можно свести к двум группам причин девиантного поведения: заданные и возникшие (Основы социальной педагогики / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 2002).

К первой группе (заданные причины) мы отнесли поведенческие отклонения, обусловленные биологическими причинами. Это генетические дефекты развития, особенности поведения, связанные с уровнем интеллектуального развития и мыслительных операций и т.д. Но подобного рода дефекты (гиперактивные, аутичные, дети с задержкой психического развития) составляют группу факторов риска, с которыми ребенок может жить вполне нормально, не имея проблем с поведением, но которые могут актуализироваться в жизненных условиях и ситуациях. Такие условия и ситуации многие исследователи (В.И.Загвязинский, М.П.Зайцев, Г.Н.Кудашов, П.И. Пидкасистый, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков и др.) называют условиями риска. Они и составляют вторую группу причин девиантного поведения.

Помня, что условия риска – это совокупность факторов различной природы: и психологических, и биологических, и социальных (например, систематическое недоедание, избивание ребенка родителями, нежелательное пребывание в детском доме и др.) и что длительное и негативное воздействие их на ребенка приводит к перенапряжению адаптационных механизмов его, результатом чего как раз и могут быть нарушения поведения, мы проанализировали условия риска, свойственные разным институтам социализации наших подростков до поступлений их в Центр.

Для семей некоторых наших воспитанников характерны такие условия риска, спровоцировавшие их девиантное поведение:

- антиобщественный образ жизни родителей, их «бичевание», употребление алкоголя и наркотиков;
- неполная структура семьи (отсутствие отца или матери);
- неправильные типы семейного воспитания (типа гиперпротекции или сверхконтроля), что содействует активному неподчинению родителям, побегам из дома, отчуждению от семьи и т.д.

Для общеобразовательных школ, где до Центра проходили обучение многие наши воспитанники, свойственны следующие условия риска:

- авторитарный подход, направленный на осуществление контроля над формальным соблюдением правил поведения;

- трудности изучаемого материала, из-за которых ребенок теряет интерес к учебе;

- сложности межличностного взаимодействия ребенка с классом (обзывания, просмеивания, бойкоты, конфликты, драки, вымогательство денег и т.д.).

Для неформальных объединений, к которым примыкали некоторые наши воспитанники (например, внешкольные группы сверстников), характерны и такие условия риска:

- асоциальный характер внутригрупповых отношений и требований, принятие которых обязательно для примкнувшего к группе (обязательное курение, выпивка и т.д.);

- асоциальная направленность в целом деятельности группы.

Кроме условий риска, мы учитываем и ситуации риска как конкурентное стечение обстоятельств в определенный момент пространства и времени, приводящее к срыву адаптационных механизмов личности. Это тем более важно подчеркнуть, что некоторые из таких ситуаций могут привести подростка к аутоагрессии и даже к суициду.

Сосредоточение внимания на характеристике основных причин девиантного поведения детей, ставших воспитанниками Центра, позволяет утвердиться в мысли, что такое поведение является результатом актуализации условий и ситуаций риска под влиянием негативных условий, следствием которых и становится нарушение поведения подростка.

Учитывая специфику данного вида поведения, выделим его особенности, характерные для подростков до их поступления в Центр:

- иная логика и содержание внутреннего психического развития этих детей, движущие механизмы их поведения, деятельности, сформировавшиеся в процессе их неправильного воспитания в ранние дошкольные и школьные годы;

- своеобразие восприятия этими подростками окружающей действительности (его направленность, избирательность), которое обуславливает педагогическое воспитательное воздействие на них отрицательных факторов;

- искаженное отношение этих детей к предметам и явлениям окружающей действительности;

- конфликтность отношений подростков с воспитателями (родителями, учителями, сотрудниками милиции, окружающими), отсутствие смысловых и эмоциональных контактов с ними, наличие барьеров между ними;

- своеобразие характера межличностных отношений в группах, куда были включены многие подростки до поступления в Центр и где действуют чуждые нам требования, правила, традиции, ценности;

- наличие примитивных, утилитарных потребностей;

- извращенная направленность таких естественных потребностей как потребность в самозащите, в товариществе, в общении, что приводит к искаженным представлениям о дружбе, долге, чести;

- деформация духовных, познавательных, эстетических потребностей, утрата интереса к учебе;

- асоциальные групповые нормы (клички, «общий котел», клятвы, традиции, ритуалы, «прописка», татуировки, уголовный жаргон).

Сложен и специфичен процесс самоутверждения подростка в неблагоприятной среде. Еще Я.Корчак отмечал, что «среди таких детей существует целая иерархия, где каждый старший имеет право помыкать ребенком моложе его (или хотя бы не считаться с ним), что самоуправство точно варьируется от возраста воспитанников» (Я.Корчак. Как любить детей. – Хабаровск, 1988).

Обратимся к современным исследователям для подтверждения выделенных особенностей. И.А. Невский ввел в науку понятие «механизм протекания отклонений в поведении». Нам близка в организации работы Центра позиция этого крупного ученого. По его мнению, данный механизм включает пять последовательных этапов, характеризующих, с одной стороны, социально-психологическое состояние подростка, а с другой, – степень отклонений в его поведении (И.А. Невский. Предупреждение и преодоление педагогической запущенности школьников: Дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1982).

Сохранив названия этапов, по И.А. Невскому, и их последовательность, дополним их содержание, используя исследования других педагогов и психологов (С.А. Бадмаев, В.Г. Бочарова, С.А. Беличева, В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый, С.А. Тарарухин и др.), а также личный опыт организации работы Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска.

I этап – дезориентация подростка в новых, не привычных для него социальных условиях, где наработанные за предшествующий период жизни ребенка привычные способы поведения его теряют свою эффективность, а новые в его поведенческом арсенале еще не выработаны.

II этап – дестабилизация ребенка, характеризующаяся малоэффективными попытками восстановления лично и эмоционально значимых контактов с окружающей средой. Неэффективность попыток, с одной стороны, приводит к социально-психологическому истощению и возникновению неуверенности в собственных силах, а с другой, – к росту раздражения и неприятия окружающей среды, что формирует базу для обращения ребенка к социально негативным формам поведения.

III этап – дезадаптация подростка, характеризующаяся наличием психологически нетерпимой для него ситуации и отсутствием знания, каким образом выйти из данной ситуации социально положительным способом. При этом поведение ребенка теряет последовательность и логичность, становится слабо предсказуемым и объяснимым, носит порой импульсивный, аффективный характер.

IV этап – деструктивное поведение, характеризующееся воспроизведением ребенком негативных поведенческих реакций с одновременным осознанием его «запрещенности», что сопровождается состоянием психологического перенапряжения и самообвинением. Иногда следствием этого могут быть психологические и биологические нарушения (бессонница, невроз, психоз).

V этап – асоциальное (негативное) поведение на основе его осознанного принятия, которое не противоречит нравственной сфере воспитанника, а воспроизводится с целью достижения личной выгоды, утверждения себя и своей роли среди сверстников.

Другой исследователь девиантного поведения несовершеннолетних В.Ф. Пирожков в дополнение к вышеизложенным этапам протекания отклонений в поведении подростков выявляет и факторы, влияющие на статус и положение личности в группе сверстников, и предлагает следующую их классификацию:

- индивидуально-личностные («бывалые» качества личности, физическая сила);

- социально-групповые (возраст, социальная или региональная принадлежность);

- криминологические (категория и квалификация криминогенной группы, стаж преступной деятельности, срок пребывания в СИЗО, поведение в правоохранительных органах, соучастие в прошлых преступлениях);

- психолого-поведенческие (поведение в адаптационный период в специальном учреждении, отношение к требованиям режима) (Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь, 1994. – 320 с.).

Вышеизложенный «механизм протекания отклонений в поведении» и факторы, влияющие на статус и положение личности в группе подростков, свидетельствующие о социальной незащищенности личности, о трудностях ее адаптации к групповым отношениям, о закреплении негативных поведенческих установок, позволили определить типы отклоняющегося поведения подростков и даже классифицировать их на группы

В современных психолого-педагогических исследованиях существует множество подходов к типологизации девиантного поведения (М.А.Алемаскин, Б.Н.Алмазов, С.А.Беличева, А.С.Белкин, Л.М.Зюблин, И.А.Невский, Г.Д. Молодцова, Р.В.Овчарова, А.М.Печенюк и др.). Не останавливаясь на анализе различных типологий, мы в качестве возможного варианта используем подход, в основу которого положен важный основополагающий признак – степень устойчивости стереотипа девиантного поведения подростков, позволивший выделить следующие три группы.

*Первую группу* составляют подростки со сложившейся системой аморальных ценностей и стойким стереотипом девиантного

поведения. Они, как правило, являются лидерами групп с асоциальной направленностью. Формы девиантного поведения таких подростков: разбой, рэкет, набеги на дачи, проституция, алкоголизм и др.

Ко *второй группе* мы относим подростков с несложившейся системой ценностей и неустойчивым стереотипом поведения. Склонность к ситуативному поведению, чрезмерная подверженность внешнему влиянию зачастую находят свое выражение в бродяжничестве, воровстве, половой распущенности и др.

*Третью группу* составляют подростки, страдающие неадекватной (аффективной) реакцией на любые стимульные воздействия и жизненные ситуации. Типичные формы правонарушений таких подростков, как правило, связаны с ничегонеделанием, наркоманией, токсикоманией, попытками суицида и др. (Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь: Учебное пособие. – М., 2001. – 148 с.)

Эта типология открывает реальные возможности для творческого поиска адекватных моделей профилактики и преодоления девиантного поведения подростков в Центре. В этой работе важно решить следующие задачи:

- выявить групповые особенности (положительные и отрицательные), раскрывающие степень устойчивости стереотипа девиантного поведения подростков каждой группы;
- разработать дифференцированный подход педагогического влияния на ребят каждой из групп с целью их самоисправления;
- предложить общую модель работы педагога-воспитателя по профилактике и преодолению девиантного поведения учащихся.

К сожалению, сложившаяся практика «перевоспитания» (чрезмерный авторитаризм в управлении, формализм и «бумаготворчество», нивелировка личности подростка как активного субъекта воспитательного процесса и др.) стала существенным «механизмом торможения» процесса профилактики и преодоления девиантного поведения детей.

Вот почему поиск новых, более эффективных подходов к воспитательной работе с такими детьми, помимо вышеобозначенных задач, поставил перед педагогами-практиками цель по созданию такой реабилитационно-воспитательной системы, в которой на современной методологической основе были бы определены гуманистические принципы воспитания и основные направления работы по их реализации.

В основе такой системы заложена идея развития внутреннего мира человека, соотнесения с законами развития его природы, идея веры в возможности тех, кто оказался надломленным, непринятым, а порой и просто покинутым и отверженным, находясь под «огнем губительной свободы».

Такой динамической реабилитационно-воспитательной системой и является Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска.

Работа в Центре предусматривает:

- создание такой воспитательной системы, которая дает возможность детям и взрослым почувствовать удовлетворение «здесь и теперь», а не работать с ориентацией на далекие, не всегда полезные для будущего результаты;

- создание Центра как целостного социокультурного организма, где весь учебно-воспитательный процесс опосредован формами социальных и межличностных отношений;

- создание в Центре высокой культуры взаимодействия на всех уровнях жизни воспитательного сообщества для постановки и решения творческих задач жизненного звучания.

В реализации такой системы важна максимальная гуманизация всего процесса жизнедеятельности детей, которая находит свое воплощение в следующих педагогических установках:

- провозглашение идеи самоценности личности каждого ребенка;
- признание ярко выраженной индивидуальности ребенка, вера в его силы, опора на лучшие его качества;
- патерналистская опека ребенка, проявляющаяся в замене внешних регулятивов его поведения (запреты, наказания, админи-

стративные «нажимы» и разные «педагогические наскоки») на внутренние мотивы, интересы, потребности и др.);

- оказание конкретной помощи в обретении ребенком смысла своей жизни и реально достигаемых жизненных перспектив, в возвращении веры в себя, в свои возможности.

Центр психолого-педагогической реабилитации г. Хабаровска располагает особенностями, отличающими его от традиционных образовательных учреждений для детей с противоправным поведением:

- в Центре воспитываются подростки, совершившие деяния, предусмотренные Уголовным кодексом Российской Федерации, с достаточно высокой степенью криминальности, осужденные условно с испытательным сроком;

- большинство воспитанников Центра проживает дома в целях преодоления дезадаптации; после выпуска из учреждения, где подросток находился круглосуточно (спецшкола, спецПТУ, ВТК), он, как правило, не выдерживает натиска прежнего асоциального окружения и совершает более тяжкие правонарушения и даже преступления; обучаясь в Центре и проживая дома, ребенок постоянно находится перед выбором между прежним асоциальным образом жизни и новыми ценностями, мышлением, отношением, что помогает противостоять негативному влиянию социума;

- в Центре воспитываются подростки обоего пола, что делает среду их проживания естественной и природосообразной.

Более чем десятилетняя деятельность Центра в г. Хабаровске доказала его необходимость и значимость. Ребятам, которым не верили ни родители, ни учителя, ни милиция, поверили и помогли взглянуть на самих себя с уважением и верой.

Порядок содержания детей в Центре обеспечивает условия для профилактики и преодоления девиантного их поведения, включая в себя систему оздоровительных, воспитательных дел, общественно полезной деятельности, безопасные условия проживания, социально-правовую помощь и многое другое.

Преодолению трудностей в подобной работе помогает четкая система функциональных подразделений Центра:

- сектор медико-психолого-педагогической помощи, где проводится диагностика отклонений в состоянии психического и физического здоровья, выявляются индивидуальные особенности дезадаaptации, оказывается медицинская помощь и социальная поддержка;

- общеобразовательная школа с индивидуальным обучением, где ребенок получает общеобразовательную подготовку в соответствии с госстандартом;

- учебно-производственный комплекс, который обеспечивает получение профессиональной подготовки, развитие умений технического творчества;

- комплекс внеклассной воспитательной работы, основой которого является включение детей в разнообразную коллективную творческую деятельность, располагающую компенсаторными и адекватными возможностями;

- детский приют как комплекс подразделений кратковременного (до 10 суток) и долговременного (до одного года) пребывания, функционирующий с целью создания условий для нормальной жизнедеятельности детям, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях.

Наличие этой системы функциональных подразделений помогает осуществлять комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленный на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность трудного подростка. Такой комплекс мер и является *профилактикой* девиантного поведения подростков.

Основой профилактики в Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска является деятельность, направленная на:

- осуществление психолого-педагогической и социальной помощи семье и подросткам;

- обеспечение мер социальной правовой защиты ребенка (изъятие ребенка из семьи, лишение родительских прав и др.);

- создание психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса социализации личности.

Среди видов превентивных мероприятий в области профилактики девиантного поведения подростков в Центре наиболее зарекомендовали себя следующие комплексы мер, способствующие:

- предотвращению негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения;

- решению проблемы занятости досуга подростков;

- недопущению совершения подростком более тяжелого проступка, правонарушения;

- предотвращению совершения повторного преступления подростком, вышедшим из мест лишения свободы (в нашей работе это система патронажного сопровождения несовершеннолетних, оказание им помощи в вопросах обеспечения жильем, трудоустройства, психологического консультирования);

- оказанию своевременной социально-психологической поддержки подростку, находящемуся в сложной жизненной ситуации;

- предупреждению той или иной проблемы непосредственно перед ее возникновением.

В Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции мы также используем в работе с детьми комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных не только на профилактику, но уже и на *преодоление* отклоняющегося поведения.

Это понятие – «преодоление» – раскрывается нами в следующих характеристиках:

- в мотивационной сфере поведения, деятельности;

- в целевых установках, ценностных ориентациях и жизненных перспективах;

- в средствах и способах их достижения;

- в результатах их достижений, их качестве, полноте, отношениях индивида к ним и др.

В нашем Центре основой таких отношений являются «группы свободного общения», в которые ребят объединяют связи и привязанности избирательного характера.

Межличностные отношения позитивного плана: дружба, взаимопомощь, товарищество в коллективах «трудных» качественно не отличаются от таких же чувств в обычных коллективах. Отличия возможны только в форме проявления, что обусловлено психологическими особенностями подростков девиантного поведения.

Гуманистические межличностные отношения в среде таких воспитанников, умело использованные в опыте работы педагогов Центра, укрепляют официальную структуру детского коллектива, придают жизни детей, лишенных в прошлом радости и благополучия, теплый, эмоциональный оттенок, вызывают чувство защищенности, уверенности в помощи и поддержке коллектива.

Рассматривая и используя в работе Центра принципы, средства, методы, приемы профилактики и преодоления девиантного поведения подростков, педагоги, как правило, обращаются к наследию А.С.Макаренко. В качестве ведущих его принципов чрезвычайно важен следующий: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требований к нему»; подход к человеку (даже «плохому») с оптимистической гипотезой; использование скрытой педагогической позиции и параллельного действия педагога через коллектив; требование «не интересоваться прошлым воспитанника в его присутствии». Специфика использования в работе подобных принципов перевоспитания – в своеобразном сочетании их, в возрастании роли одних, убывании других, в необычайной инструментовке каждого принципа.

Основными средствами воспитания в Центре признаются те же, что и в педагогической системе и деятельности А.С. Макаренко: систематическая трудовая деятельность, повышение уровня интеллектуального и культурного развития, лично значимые перспективы жизнедеятельности, нравственное и правовое просвещение, половое воспитание, основа которого – переключение повышенного внимания и интереса подростков к сексуальным вопросам на интересы, свойственные подростковому возрасту в целом, появ-

ление невосприимчивости (своеобразного иммунитета) к отрицательным воздействиям окружающей среды, критического отношения к ним, стремление преодолеть их, включение в процесс самовоспитания, создания воспитательного пространства в совместной деятельности.

Каждое из этих средств обеспечивается применением определенных методов и приемов.

Особое внимание уделяется вопросам создания и развития коллектива детей. При этом в определении и трактовке принципов его организации сказывается влияние идей А.С. Макаренко и его последователей:

1. Принцип суверенитета коллектива, означающий приоритет интересов коллектива положительно ориентированных подростков перед интересами асоциально настроенных учащихся.

2. Для каждого учащегося должен быть один основной коллектив – это коллектив учебной группы (отделения). Участие в работе других коллективов (класса, художественной самодеятельности, спортивной секции и т.п.) должно подчиняться интересам основного коллектива и служить его укреплению, повышению авторитета (А.С. Макаренко не разрешал детям переходить в другие коллективы, опасаясь «растаскивания» личности, способствуя тем самым образованию «устойчивой» личности).

3. В каждом первичном, контактном и общем коллективах важно диалектически сочетать равновесие управления и самоуправления. Если самоуправление не развито, то невозможно использовать коллектив и его полномочия в борьбе с нарушителями режима, носителями асоциальных и уголовных традиций.

4. В коллективе должен преобладать мажорный тон, означающий бодрость настроения, уверенность в завтрашнем дне, готовность к постоянному действию и желание жить и работать с пользой для себя и других. Мажор зависит от четкости организации жизни в Центре, спокойного тона воспитателей, разумности их требований, доверительности отношений с ребятами. Где царят уныние, расхлябанность, возникает почва для возникновения и асоциальной подкультуры.

## 5. Эстетическая выразительность коллектива:

- игра, отвлекающая детей от асоциального поведения;
- включение многообразных ритуалов в ведение собраний, заседаний;
- применение поощрений и одобрений;
- прием новичков;
- строгое поддержание чистоты и порядка в помещениях;
- хранение имущества в отведенных местах;
- использование наглядной агитации, отличающейся броскостью, вкусом, высокой художественностью, отсутствием штампов и стереотипов;
- использование художественных средств.

Эти и другие педагогические идеи А.С.Макаренко помогают в профилактике и преодолении девиантного поведения подростков через процесс организации их жизнедеятельности. Главное для нас при этом – установление системы межличностных отношений. Быть рядом с ребенком, начинать не с укоров и обличений, а с понимания его, помощи в обретении им новых ценностей и интересов, с неустанного внимания к нему и с любовью. И такая система должна быть обязательно развивающейся.

**Саша К.** – токсикоман и курильщик. Мальчик очень маленького роста, настолько незаметный, что его с трудом примечают среди других. В день поступления в Центр как мышка проскользнул в класс и затих. Как будто исчез из вида. Воспитатель Саши **Татьяна Владимировна К.** решила привлечь его к художественной самодеятельности, позволившей мальчику самоопределиться и утвердиться среди других и, главное, самореализоваться. Пришлось подбирать для него специальные стихи, находить особые роли, развивать и исправлять речь. Подметив специфику его поведения, Татьяна Владимировна К. посоветовала воспитаннику: «Будь на сцене, будто ты среди друзей». Этим советом она постоянно сопровождала свое общение с ребенком.

Через полтора года его невозможно было узнать: читает стихи, поет современные песни, танцует, физически окреп. Выходит на сцену – зал затихает. Так утвердился ребенок в коллективе, хоть и

малого роста, и внешне неказистый. Оказывается, он может быть и другим: веселым, обаятельным, добрым и очень даже заметным.

Педагоги Центра часто так начинают разговор с детьми: «Послушай меня!» А ведь это не случайно. Послушание – царица добродетели. Спокойный тон в разговоре и понятное ребенку рассуждение – и он начинает меняться: тоже появляется спокойный взгляд, умение общаться со сверстниками, даже походка порой меняется.

А вот пример рефлексии детского мышления... **Евгений П.** оклеветал мальчика из другой группы. В результате осложнились отношения с ребятами. Если раньше он – «душа компании», то после этого случая дети встречают его с прохладой, слушают молча, никак не реагируя на него. Чтобы убедиться, в чем дело и для пользы Жени П. (да и ребят тоже), педагог дополнительного образования **Зинаида Михайловна Л.** проводит беседу «Любите друг друга». И когда в откровенном разговоре зазвучали слова «ложь», «клевета», все дети, как один, посмотрели на Женю П., а тот опустил голову на парту и так пролежал до конца беседы. Ребенок этот – гордый, самолюбивый, и взрослым в Центре приходилось частенько разными способами искоренять излишнее его самовозношение. Но, увидев, как он пытается сблизиться с ребятами, а те его молча отторгают, воспитатель рискует дать ему главную роль в готовящемся спектакле, весьма сложную и с большим текстовым материалом. Однако Женя П., поняв, что это хоть как-то поможет ему реабилитировать себя, все преодолев, все выучив и тщательно подготовив, блестяще играет роль и... покоряет всех. Наступают минуты утешения и радости, наконец-то свершается примирение.

Сегодня как никогда возникает необходимость овладения каждым педагогом личностно-ориентированным подходом. Это означает признание в каждом ребенке уникальной, неповторимой личности.

Такой подход вносит существенные изменения в методику профилактики и преодоления девиантного поведения подростков. Особые трудности – в общении с ребятами, чьи родители – алкоголики и наркоманы, уклоняются от родительских обязанностей, не зани-

маются воспитанием своих детей, а если и занимаются, то недостаточно и не как следует. В результате – уход из дома, побеги и трудное становление подростка в Центре.

**Станислав О.**, ученик седьмого класса. По натуре доброжелательный, открытый, тянется к ласке, общению. Но у подростка трудности с учебой. Воспитателю **Надежде Ивановне Ц.** приходилось не раз посещать семью, беседовать с мамой, у которой, оказывается, трое детей от разных мужчин. Стас – самый старший. Мама нигде не работает, поскольку младшему – 8 месяцев. К тому же квартиры нет. Из одного дома переезжают в другой, не имея прописки, а значит, и материальной помощи. Условия в семье сложные. Стас живет в Центре, в приюте, но когда уезжает домой, то уже в Центр не возвращается. Подросток старается помочь маме в трудной ситуации. Однако мама не понимает, что это ей нужно помочь сыну. Поэтому эти функции взяла на себя воспитатель мальчика, подключив его к учебным занятиям, а также трудовым, спортивным и творческим делам. Подросток стал лучше читать, увлекся теннисом, попросил поручить ему роль Сальери в трагедии А.Пушкина «Моцарт и Сальери», обещая не подвести. Постепенно замкнутость и робость стали исчезать, глаза заблестели, лицо повеселело. Ребенок понял, что ему доверяют, ощутил собственную значимость.

**Максим К.**, тоже семиклассник, - сирота. С детства обделен материнской лаской. По характеру очень обидчив, во всех видит врагов, никому не верит и не доверяет. Работать с ним сначала было очень трудно. Беседы результата не давали. Решили привлечь его к спорту. Стал посещать секцию футбола, увлекся, попал в команду, которая должна была принять участие в первенстве города. По возвращении с соревнований Максима было не узнать. Лицо постоянно улыбочное. Проходит 2 месяца. У Максима еще одно увлечение – бассейн. Он очень рад, когда видит, что воспитатель наблюдает за ним в бассейне, любит его, а когда она погладила его по голове, был просто счастлив. За полгода совместной работы стало ясно, что он нуждается в женском (материнском) внимании, ласке и любви. И воспитатель Максима все делала, чтобы восполнить

то, чего не имел в раннем детстве ее воспитанник, ставший для нее любимым и близким.

Когда на глазах всего педагогического коллектива Центра происходят чудесные метаморфозы, когда дети «оживают», начинают говорить, вступают в общение с другими детьми и взрослыми – это значит: все было не зря. Как и следующее событие, сыгравшее особую роль в работе с нашими детьми.

Это поездка в Дом инвалидов с концертом. Накануне было Рождество, и ребята получили подарки. Неожиданное решение: подарим сладкие подарки инвалидам. После концерта они вручили подарки всем, кто присутствовал на встрече. При этом улыбались, хотя у многих на глазах были слезы из жалости к несчастным старикам.

В Центре состоялся разговор, весьма неожиданный для нас. Вот некоторые из детских высказываний.

**Константин С.:** «Ребята, нас здесь учат, дают профессию, кормят, причем бесплатно, а мы... курим, пьем, убегаем неизвестно от кого...».

**Виталий А.:** «А там абсолютно больные люди, неизлечимые, им нужна помощь...».

**Андрей В.:** «А мы-то здоровые! И на что тратим свое здоровье?»

**Виктор Т.:** «Неизвестно, на что и как».

Может, и повлияла эта поездка на ее участников, трудно сказать, но, между прочим, **Максим К.** и **Степан С.** бросили курить. И это победа!

Для выявления отношения воспитанников к своей жизни, содержанию работы в коллективе, направленности и уровню ее организации, а главное – для познания себя как личности – мы использовали разные методики. Одна из них – «Чудо-дерево» (Изучение личности подростка – члена самодеятельного объединения: Сборник диагностических методик. – М., 1998). На планшете были изображены два дерева: добра и зла. На «дереве добра», покрытом зелеными листочками, – плоды интересных, содержательных совместных дел (учебных, трудовых, спортивных, творческих). А на

«дереве зла», сухом и с белыми листочками, - записи противоположного содержания, причем чаще всего анонимные. Иногда планшет с деревьями из класса выносится в холл, и каждый проходящий может оформить на деревьях свои листочки. Деревья мы используем и для поздравлений.

Эта и другие диагностические методики являются составной частью жизнедеятельности Центра, оценкой реального вклада каждого в организацию ее. Использование их позволяет решать важные задачи в профилактике и преодолении девиантного поведения подростка – активизировать его внимание к собственному «Я», развивать потребность в познании себя, самосовершенствовании, стимулировании, самореализации каждого в доступной деятельности (по форме, содержанию, направленности) с учетом индивидуальности.

**Дмитрий К.** Мальчик, поступивший в Центр из детского дома и спецшколы г. Бикина. В семье – мама и два брата. Природа наградила Диму многим, но жизнь не предоставила возможности испытать счастье, хотя учится он хорошо, учителя его хвалят, любит рисовать, постоянно посещает библиотеку. При проведении анкетирования, отвечая на вопрос: «Что Вы ждете от Центра?», Дмитрий К. написал: «Хочу, чтобы меня заняли в разных делах, чтобы на плохое совсем времени не оставалось». Крик души, просьба о помощи. Она прозвучала перед поездкой в Москву, куда рекомендовали взять этого мальчика. Трогательными (мама и братья плакали от радости) были проводы в Москву, откуда Дима вернулся человеком по-настоящему счастливым. Успешно закончил четверть. Появились надежды на свои силы и способности по рисованию. Иногда он консультировался с учителем по изобразительному искусству. В свои рисунки вкладывал всю душу. По ним воспитатель научилась понимать настроение воспитанника. Если только черный цвет – значит, что-то неладно с ним, а если другие цвета – значит, все в порядке. Счастлив воспитатель, чей воспитанник «находит» себя!

Педагогический коллектив Центра серьезно работает, решая задачу восстановления обучаемости детей, формирования положи-

тельной мотивации к обучению и труду. Создание в Центре соответствующего микроклимата между учащимися и педагогами, подбор дифференцированных учебных планов для каждого ученика, согласно его развитию, объему знаний и возрасту, становится фактором его саморазвития. В Центре созданы условия для получения основного общего образования и профессиональной подготовки через многообразие учебных планов и форм обучения детей:

- учебный план общеобразовательной школы на основе базисного с введением часов коррекционного блока;

- учебный план общеобразовательной вечерней (сменной) школы для учащихся 6 – 9-х классов, возраст которых превышает допустимый для данных классов дневных школ; есть классы с семестровым обучением;

- учебные планы профессиональной подготовки по специальностям: токарь, слесарь механосборочных работ, столяр, портной легкого платья, автомеханик и др.

Организация учебно-воспитательного процесса основана в Центре на доминирующем мотиве – помочь подростку избежать неудачу. Такой подход делает процесс обучения не только результативным, но и значимым. А под значимым учением педагоги Центра понимают такое учение, которое не является простым накоплением фактов, а изменяет поведение ребенка, его субъективный опыт и отношение. Такое проникающее в подростка научение требует соблюдения определенных условий:

- учение, значимое для подростка, имеет место в ситуациях, воспринимаемых им как разрешаемая проблема;

- процесс научения предполагает наличие учителя-гуманиста, который должен быть самим собой, откровенным в отношениях с подростком, способным понять его чувства, принять его таким, какой он есть, то есть условия для проявления значимого знания создает учитель, способный тепло принять подростка, положительно отнестись к нему и эмпатически понять его состояние тревожности, сопутствующее восприятию нового материала;

- организуя процесс научения, педагог предоставляет подростку возможность обратиться к нему, ненавязчиво призывает выйти за

собственные «рамки», преодолеть свою ограниченность и тем самым стать как бы обреченным на самосоздание в самом себе другого человека.

Воспитанники Центра либо получают основное образование здесь, либо продолжают обучение в общеобразовательной школе. Причем для реализации целей и задач обучения в Центре учитывается специфика детей, выбирается оптимальный темп обучения, объем учебной нагрузки, усиливается сенсорная нагрузка (при сенсорной депривации детей), вводятся коррекционные занятия, обеспечивается сочетание предметного обучения с интегрированными курсами.

В связи с этим как школьный компонент вводятся уроки «Основы этикета» (с ориентацией на развитие нравственной сферы детей) и психологические циклы:

- уроки «Учись учиться» (с ориентацией на развитие коммуникативных навыков, способов социальной адаптации в социальных группах) – 5-6 классы;

- уроки «Человековедение» (с ориентацией на развитие самосознания, формирование положительной «Я-концепции», на психологическую подготовку к семейной жизни) – 8-9 классы.

Согласно советам и выводам психологов Центра, процесс трудновоспитуемости, как правило, начинается с труднообучаемости. Срабатывает традиционный педагогический стереотип: «Если ты в учебе никто, то ты вообще никто!»

Невозможность достижения быстрого успеха в учебе обуславливает необходимость поиска форм и средств самоутверждения таких детей через различные формы кружковой и спортивно-массовой работы, построенной с учетом запросов и интересов подростков: приложения №№ 4, 13 (уроки и внеклассные мероприятия по истории); №№ 8, 12 (литература); № 5 (химия); № 6 (биология); № 10 (география).

В Центре много различных возможностей, с помощью которых такие подростки «становятся успешными, будучи неуспешными в учебе» (А.М.Печенюк). Другими словами, педагогическое влияние на процесс саморазвития подростков состоит в ориентировании

воспитательного процесса на содействие свободному продвижению ребенка в направлении, заданном его интеллектуальностью.

Добившись цели и конкретного результата в том или ином виде деятельности подростка, педагог ставит перед ним и перед собой новую задачу достижения успехов в учебе (по А.С.Макаренко, это – педагогический закон движения коллектива и педагогический принцип перспективных линий). А начинается все с развития мотива – «привлечение внимания».

Неоценимую роль в профилактике и преодолении девиантного поведения подростков играет профессионально-трудовое обучение, мотивационный и интеллектуальный характер которого всесторонне раскрыт А.С.Макаренко. В ходе его решаются такие задачи:

- обучение трудовой адаптации;
- развитие первичных трудовых навыков;
- обеспечение профессионального определения подростка;
- развитие склонностей и интересов ребенка.

Для решения этих задач Центр обеспечен необходимыми кадровыми и материально-техническими ресурсами (квалифицированные преподаватели и мастера производственного обучения; оборудованные мастерские: столярная, слесарная, деревообрабатывающая, токарная, швейная и др.; наглядно оформленные цехи и автокласс).

Учебный процесс по трудовому обучению обязательно осуществляется с ориентацией на производительный труд и, приобретая трудовые и профессиональные навыки, учащиеся совместно с мастерами производственного обучения изготавливают продукцию самых различных наименований.

Трудовая деятельность для наших детей стала источником не только их профессионального, но и социального воспитания. В самом деле, работа в мастерских позволяет развить и укрепить мотивацию социального самоутверждения ребенка.

**Вадим Д.** Ученик 7 класса. Тяжело шло становление подростка в первые месяцы пребывания в Центре. По сути, это была борьба за человека. Подросток долго затруднялся определить, где ему лучше: в школе или у нас. А причина одна – непосещаемость. Бесконечные

звонки домой, разговоры с мамой, сестрой, братом. Семья в растерянности: Вадим не слушал никого. Спустя полгода воспитатель **Татьяна Михайловна В.** заметила, что Вадим стремится побороть в себе природную неуверенность. Цель была поставлена – помочь ребенку найти дело, которое бы его заинтересовало. Посоветовала ходить в одну из мастерских. Стала наблюдать за Вадимом во время работы, часто хвалить, восторгаться его деталями. И перемены в поведении наметились. Довольная мама сообщала по телефону, что сын каждое утро стал с охотой уезжать в Центр. Перестал мальчик пропускать занятия, а в слесарной мастерской, вообще, отлично работал. Не зря несколько месяцев «трудились» вместе воспитатель и воспитанник. И этот парень, кажется, нашел себя. Вот почему выявление и развитие всех сущностных сил ребенка, внушение каждому значимости своей неповторимости – практические задачи каждого воспитателя, педагога дополнительного образования, психолога, социального работника Центра в освоении сложной науки – жить среди людей.

Важную роль в профилактике и преодолении девиантного поведения подростков в условиях Центра играет обширная система воспитательной работы, реализующаяся через:

- воспитательную работу в классе, группе;
- деятельность внеклассных объединений, кружков, секций, организаций;
- коллективные творческие дела;
- организацию летнего отдыха;
- туристические походы и поездки;
- спортивные мероприятия;
- систему ключевых тематических дел в контексте методики коллективной творческой деятельности.

В организации такой работы реализуется идея интеграции базового и дополнительного образования. Эта идея принципиально важна, ибо не все воспитанники обладают способностью к базовому обучению. Выход в другие области деятельности, их успех в конечном итоге положительно сказывается и на результатах общего образования.

Такая система в Центре имеет неограниченные возможности для раскрытия внутреннего потенциала и индивидуального развития каждого. Здесь в едином образовательно-воспитательном пространстве и социокультурной среде взаимодействуют с воспитанниками учителя, воспитатели, педагоги, психологи, педагоги дополнительного образования, медицинские работники, мастера производственного обучения, социальные педагоги и другие специалисты.

При этом учитываются особенности детей, неустойчивость их интересов. Поэтому в Центре на 120 человек 25 кружков, клубов, секций, объединений, организаций (теннис, плавание, гитара, макраме, вязание, туристско-краеведческий, фольклорный, хоровой, музыкальный, танцевальный и др.).

На вопрос анкеты «Почему Вы решили посещать этот кружок, клуб, секцию, объединение?», ребята отвечали:

- хочу чему-нибудь научиться – 54 % опрошенных;
- приятно общаться с педагогом – 23 %;
- хочу общаться с ребятами – 17 %;
- надо чем-то заниматься – 6 %;
- заставили – нет.

Как показывают результаты анкетирования, совместная коллективная творческая деятельность детей и взрослых формирует у ребят положительную учебную мотивацию, развивает коммуникативные качества личности, создает условия для освоения и присвоения новых ценностей, обогащения нравственных качеств личности, изменения ценностных ориентаций на позитивные, формирования адекватной самооценки, обеспечения социально-психологической адаптации.

Действительно, огромным потенциалом в решении многих задач Центра обладает именно методика коллективной творческой деятельности, которая осуществляется через разнообразные каналы (направления). К ним мы относим следующие:

- повседневная жизнь, организованная в соответствии с принципами коллективного творческого воспитания;
- творческие коллективы;
- ключевые дела, в которых участвуют дети и взрослые;

- единое образовательно-воспитательное пространство как «поле жизнедеятельности воспитанника и воспитателя» (глава VI учебного пособия).

В работе с детьми, совершившими правонарушения, важно, чтобы представления подростка об окружающем мире были следствием его собственных переживаний, его желания быть желанным, жить в красоте, ибо жизнь по указке взрослых, не понятная и не дошедшая до ребенка, как собственная необходимость, может привести к противоположным результатам у детей с «искалеченными душами» и извращенными понятиями.

Именно поэтому привлечение таких детей к участию в творческих делах создает барьер асоциальной культуре, криминогенному окружению и влиянию, помогающий подростку переосмыслить прежние ценностные ориентации.

**Алексей М.** прибыл в Центр с «диагнозом»: «непонятный, непринимаемый, отвергнутый». Решено было начать с воспитания эмоциональной устойчивости ребенка, привлекая его к коллективным творческим делам, которые как раз и несут особую эмоциональную нагрузку, являясь очень значимыми для воспитанников. Праздник осени. К этому художественно-эстетическому коллективному творческому делу и привлекла воспитатель **Наталья Николаевна Ш.** своего воспитанника, рассчитывая на выработку у него умения восхититься красотой родного края, понять красоту его природы (через стихи, песни, изготовление поделок, оформление газеты, составление букетов), воспитать нравственные и эстетические чувства. Алексея привлекла необычная форма – защита овощей в развернутом шоу «По весеннему саду и огороду» (сказки про тыкву, репку, капусту). После этого дела мальчик участвовал во всех смотрах-конкурсах, что помогло его самоутверждению, удовлетворило потребность в самовыражении.

Педагогический закон А.С. Макаренко «Рождение традиций» и, как следствие, его педагогический принцип «Работа по традициям» находит отражение в использовании коммунарской методики И.П. Иванова. Это ключевые творческие дела: «Арбузник», «Город мастеров», «Святочные встречи» (приложение № 15), День именин-

ника (приложение № 14), День рождения Центра, «Колумбы русские», «Юности честное зерцало» (приложение № 3), литературно-художественные встречи и юбилеи писателей, поэтов, музыкантов, дела, связанные с различными событиями Центра, города, края, России. В Дне знаний (1 сентября) и Дне рождения Центра (2 сентября) принимают участие и обучающиеся здесь, и выпускники, хорошо знакомые с традициями Центра. Можно наблюдать, как в глазах «новичков» (только пришедших в Центр) появляются интерес, любопытство, желание быть на месте выступающих. И уже в подготовку и проведение следующих дел привлекаются новенькие, никогда до этого не участвовавшие в самодеятельности. Здесь главное – помочь преодолеть свои «комплексы», поверить в себя.

**Лена Т.** пришла в Центр замкнутой, недоверчивой, разочарованной девочкой. Постоянные неурядицы и конфликты в семье, дезадаптация в школьном коллективе повлияли на ее характер. Она даже не дорожила своей жизнью. Первое время ее педагоги – воспитатель **Ирина Евгеньевна Г.** и мастер швейного дела **Лидия Васильевна Ф.** постоянно наблюдали отторжение от всего, что ей предлагалось. Но постепенно и незаметно она стала принимать участие в творческих делах сначала своей группы, а потом и Центра. Особенно ярко заявила себя девочка на Дне учителя в выступлении группы швей, а затем – в защите кабинетов химии, литературы, географии (приложения №№ 5, 10, 12). Подросток почувствовала, что, оказывается, она может быть нужной, что в ней даже нуждаются. У девочки появился интерес к жизни, впоследствии она стала лидером группы, умеющим увлечь и повести за собой. Сейчас Лена Т. успешно учится в ПТУ № 10, она вновь обрела свою семью.

Коллективные творческие дела решают много задач: удовлетворяют потребности в новых впечатлениях, в свободном общении, в самоутверждении и самовыражении. А еще – в ходе их подготовки и проведения происходит обогащение подростков знаниями в области различных наук (традиционные защиты кабинетов), развивается интерес к предмету. Особенно любят воспитанники Центра тех учителей, которые помогают им сделать открытие в чем-то новом.

Отсюда – глубокое проникновение в предмет, желание посещать уроки и те коллективные творческие дела, которые имеют ярко выраженную познавательную направленность, усиливая интерес к учебе и развивая творческое нестандартное мышление.

Привлекая внимание учащихся к истории, особенно Хабаровского края, знакомя их с судьбами граждан земли Хабаровской, коллектив Центра организовал серию коллективных творческих дел, посвященных 145-летию Хабаровска и 65-летию Хабаровского края, способствующих воспитанию патриотических чувств, гражданственности, бережного отношения к истории и культуре родного края:

- «Сказание о земле Хабаровской»;
- «Воздушные, морские, речные ворота края»;
- «В край Хабаровский по рельсам»;
- «Автомобилем и автобусом по Хабаровскому краю»;
- «В гостях у Дальневосточной тайги»;
- «Только в песне да в сказке уместится Приамурье мое»;
- «Амур – река подвигов».

Эти и другие варианты ключевых дел предлагались, обсуждались и проводились методом коллективного организаторского творчества через советы дел, творческие и инициативные группы (И.П.Иванов. Методика коммунарского воспитания. – М., 1990).

А такие ключевые дела, как «Малая академия наук», «Науки юношей питают», повышают интерес к отдельным предметам, заинтересованность в приобретении знаний по ним.

Литературно-художественные музыкальные встречи «Поэт в России больше, чем поэт» (приложение № 8), «Душа полна тобой», «В гостях у Хозяйки Медной горы» (приложение № 16) помогают в приобщении трудных подростков к духовной культуре народа.

С историей, бытом, этнографией, национальными традициями знакомят ребят такие праздники, как «Рождество», «Масленица», «Святой Александр Невский», в ходе подготовки и проведения которых использован фольклор, помогающий в доступной форме передать детям сложившиеся в течение веков эстетические, нравственные, трудовые идеалы, народные традиции, обычаи, обряды.

Это важный канал приобщения к национальным корням. Именно это является целью музыкально-эстетического воспитания в Центре.

Для реализации ее организован кружок народной песни «Веретенице», занятия которого проходят в игровой форме. Дети, попадающие в Центр, - в основном запущенные, с плохой памятью, плохо читающие, с отсутствием хорошего слуха, дыхания, поставленного голоса. К тому же замкнутые, не умеющие общаться между собой. В первые дни и месяцы посещения кружка таким детям приходится в доступной форме объяснять суть элементарной этики, дикции, норм поведения. Постепенно начинается неуверенное, хатичное, безголосое пение. Многие впервые слышат звуки живого исполнения на занятиях, уроках, сцене. Затем начинают выполнять элементарные голосовые упражнения, распевки, небольшие мелодические обороты, правильно проговаривать гласные, учатся красиво говорить, лучше читать, развивают память.

**Александр Г.**, стараясь преодолеть свой недостаток (плохо читает), начинает проявлять интерес к вокальному исполнению, затем возвращается с помощью руководителя кружка **Оксаны Г.** к декламации стихов, старается читать без подсказки. В результате: к концу года становится другим (более грамотным, умеющим лучше читать и петь).

**Дарья П.**, плохо интонируя, старается лучше проявлять себя на сцене, утверждая свое «Я», постоянно советуется с преподавателем, который занимается с ней постановкой голоса. У девочки по истечении года занятий в кружке появился интерес к народной музыке, желание учиться и радоваться своим успехам.

**Светлана С.** активно стремится занять лидерство на музыкальном Олимпе Центра, контактирует со всеми участниками группы, старается чисто интонировать, владеть вокалом, устраняя ошибки.

С каждым ключевым делом и концертом ребята обретают уверенность, нужность, желание проявить себя в творчестве.

Работа в кружке ведется как коллективно, так и индивидуально. Фольклор и занятия творчеством приносят пользу в преодолении комплексов скованности, грубости в общении. Можно отметить и умение перевоплощаться в музыкальные образы, надевая народные костюмы, платки, кокошники, рубахи, пояса. В результате и девочки, и мальчики становятся грациознее, у них появляются хорошие осанка и манеры.

А способствуют этому различные методы:

- объяснение (как надо спеть ту или иную фразу, песню);
- демонстрация (показ, как держаться на сцене);
- упражнение (повторение и закрепление речевок, музыкальных фраз);
- пение с голоса (объяснение и показ, копирование, исполнение мелодии, песни);
- анализ ситуаций (как конфликтных, в которых проявляются поведенческие проблемы ребят, их конкуренция за лидерство в коллективе, так и ситуаций успеха с ощущением собственных достижений, чувства удовлетворения, обретения уверенности, раскрепощения, а также взаимоуважения, взаимопомощи, радости чужой победы, вклада каждого в общий успех).

Организаторы всех музыкальных кружков под руководством художественного руководителя Центра **Владимира З.** создают комфортную, теплую психологическую обстановку на каждом занятии, но... для особо «агрессивных» детей приходится использовать и народный юмор, который порою помогает больше, чем порицание или осуждение. Через песенную культуру народа, его традиции, творчество и юмор педагоги-музыканты Центра восполняют этические и эстетические пробелы в воспитании детей, развивают хороший вкус, прививают любовь к музыке своего народа, а также к классической и духовной музыке. Она стала все чаще звучать в Центре: ключевые дела: «Белокаменная, златоглавая»; «Летописные страницы Святой Руси» - приложение № 4; прослушивание оперы «Борис Годунов», показ отрывков из балета «Щелкунчик».

Коллективные творческие дела Центра – это каждый раз экзамен, открытый урок. Просматривается литература, подбираются пластинки, кассеты, оформляются костюмы, подготавливается освещение. Масса информации для познания и деятельности! Никто не остается в стороне. С «бумажкой» никто не выходит на сцену или подиум. А если и слова знаешь, почему бы и не исполнить их так, чтобы долго вспоминали твоего героя. Ведь все праздники – это театрализованная игра. Играя на сцене, каждый решает для себя

две задачи: правдивого вхождения в образ героя и отражение своего отношения к нему. Играя доброго, ребенок сам становится добрее. Играя злого, невольно станет вырабатывать в себе неприятие зла. В этом и состоит облагораживающая сила творчества, искусства.

**Денис Л.** долго не «раскрывался». Судьба тяжелая. Многодетная семья. Мамы нет. Мальчик замкнутый, но внутри все кипит. Воспитатель **Александр Борисович К.** решил помочь ему открыться сразу и в полную силу. Подобрал соответствующую роль, костюм и потрудившись немало, он вывел его на сцену, и зал «ахнул». Таким новым, преображенным Дениса никто еще не видел. Отсюда и начались перемены в его поведении.

**Алексей К.** и **Максим Н.** совсем не могли говорить, а теперь просят роли сами, правда немного побаиваются исполнять их.

**Саша З.** пришел из другой группы. Долго избегал воспитателя, не вступал в контакт. Поручение было следующее: представить себя, т.е. подготовить визитку. Получилось, и с этого момента он – помощник во всех делах воспитателя.

Для того, чтобы привлечь подростка к активному участию во время подготовки творческих дел, нередко используется еще одна особенность: встать с подростком на одну ступень, попытаться взглянуть с его позиции на происходящее, забыть на время о разнице в возрасте. Вот так и создается комфорт в общении, поднимается настроение.

**Евгений О.** по характеру очень раздражительный, нервный, проявляет некоторую истеричность в поведении, пассивен, пуглив. На всякое изменение внешней обстановки готов ответить тревожной реакцией. В целях успеха во взаимодействии с ним потребовался необычный метод – активный поиск личной одаренности или преимущественного развития каких-либо способностей. В процессе подготовки Пушкинианы мы обнаружили неожиданное внешнее сходство его с юным Пушкиным и своеобразную технику чтения его стихов, что и было использовано в работе и впоследствии помогло в снятии его тревожности, нервозности и раздраженности.

Система ключевых дел – увлекательная работа, к которой подключаются все учащиеся и сотрудники Центра. Воспитанники по-

новому начинают относиться к учебным занятиям. Традиционные предметы становятся для них инструментом познания и установления неразрывной их связи с окружающей жизнью. Коллективная творческая работа является и социально значимой, ориентированной на общие человеческие ценности. Раскрываются не заметные ранее творческие способности воспитанников, развивается их наблюдательность, склонность к общению, повышается общая культура.

Фрагменты рефлексии некоторых творческих дел свидетельствуют о личностном росте воспитанников, о преодолении асоциальных привычек:

- «Я оставил несколько комплексов. Я узнал людей, которым могу доверить свои проблемы или попросить помощи» (Николай С., раньше употреблявший наркотики);

- «Мы можем жить дружно и вдали от дома. У меня появилось желание выступать, играть, петь, загадывать, разгадывать и жить» (Нина Д., с суицидными попытками);

- «Я никогда не знал, что буду выступать на сцене. Здесь взрослые дают доброту, любовь, помогают в жизни. Никогда не думал, что бывают такие замечательные и добрые люди и педагоги. Я бы не хотел с ними расставаться. Мне кажется, что я бы прожил здесь целую вечность» (Геннадий З., не учившийся три года, ранее употреблявший токсические вещества, склонный к бродяжничеству).

В процессе подготовки и проведения коллективных творческих дел между детьми и взрослыми складывается особая культура отношений в форме взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

В настоящее время уже можно говорить о воспитательной системе Центра как ценностной педагогической концепции, которая опирается на методику коллективной творческой деятельности.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. Что, на Ваш взгляд, включается в понятие «воспитательная система» образовательного учреждения?
2. В чем специфика и особенности организации и функционирования Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции?
3. В каких характеристиках можно раскрыть понятия «воспитание» и «перевоспитание» в условиях Центра?
4. Перечислите основные направления деятельности Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции.
5. В чем состоит психолого-педагогическая диагностика в работе с детьми Центра реабилитации и коррекции?
6. Как Вы относитесь к опыту организации коллективной творческой деятельности в Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции?
7. Каковы психолого-педагогические аспекты изучения и профилактики трудновоспитуемости детей?
8. Какое место занимают Центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции среди других специальных учреждений в работе с трудными детьми?
9. Какое содержание Вы вкладываете в понятия: «профилактика» и «преодоление» девиантного поведения?
10. В подвале Вашего дома поселилась группа беспризорных подростков. Предложите варианты работы с ними, учитывая, что правонарушений они не совершают (занимаются попрошайничеством и подработкой на рынке).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация основных направлений деятельности Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции создает благоприятные предпосылки для профилактики и преодоления девиантного поведения подростков. Она предполагает:

- обеспечение помощи подростку при усвоении социальных норм поведения в соединении с самосознанием их собственных личных возможностей;

- оказание помощи подростку по изучению собственных потенциальных возможностей;

- активизацию самостоятельного развития подростка, личностного саморазвития как важного инструмента его «вращения» в новую жизнь.

Опыт организации жизнедеятельности подростков с девиантным поведением Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции, основанный на идеях А.С.Макаренко, Н.П.Иванова и других выдающихся российских ученых, позволяет сделать следующие выводы:

1. Решающим направлением гуманизации воспитательной системы выступает самоопределение, саморазвитие и самореабилитация личности, что возможно лишь на началах сотрудничества взрослых и детей.

2. Коллективная творческая деятельность способна осуществляться как продуктивная технология создания коллектива, средство гуманизации воспитательного процесса, один из способов организации жизнедеятельности воспитателей и воспитанников.

3. В то же время коммунарская методика, особенно в руках авторитарного педагога, может породить конформизм, замедлить развитие личности, усреднить ее, содержит опасность замкнутости коллектива на самого себя, может выступать препятствием «самостроительству» личности.

4. Включение коллективных творческих дел в организацию жизнедеятельности подростков с девиантным поведением требует специальной инструментовки, комплексного сочетания используемых приемов.

5. Методика коллективной творческой деятельности выступает как эффективное средство профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.

## ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Философские вопросы в исследовании процесса профилактики и преодоления девиантного поведения детей.
2. Психологические основания процесса профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.
3. Педагогические аспекты гуманизации процесса профилактики девиантного поведения детей.
4. Девиантное поведение как научная категория и объект педагогического исследования.
5. Сущность процесса профилактики девиантного поведения подростков.
6. Основные закономерности процесса преодоления девиантного поведения детей.
7. Реабилитационно-воспитательная система как условие повышения эффективности процесса преодоления девиантного поведения детей.
8. Основные направления деятельности Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции.
9. Пути и формы подготовки педагога как условие повышения эффективности процесса педагогической реабилитации детей с девиантным поведением.
10. Гуманистические основы профилактики девиантного поведения детей.
11. Современный гуманизм и проблемы профилактики девиантного поведения подростков.
12. Гуманистические традиции отечественной педагогики в профилактике и преодолении девиантного поведения детей.
13. Педагогические принципы преодоления девиантного поведения подростков и пути их реализации.
14. Гуманистические принципы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.
15. Теория и практика проектирования реабилитационно-воспитательных систем.
16. Психолого-педагогическая диагностика в работе с детьми отклоняющегося поведения.
17. Психолого-педагогические аспекты изучения и профилактики трудновоспитуемости детей.

18. Психолого-педагогическое изучение подростков с девиантным поведением.
19. Место коллективной творческой деятельности в процессе профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.
20. Коммунарское движение и коммунарская методика.
21. Опыт организации коллективной творческой деятельности в Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции.
22. Взаимосвязь коллективных творческих дел с другими средствами учебно-воспитательной работы.
23. Воспитательная работа и коллективная творческая деятельность.
24. Педагогическое руководство коллективной творческой деятельностью.
25. Коммунарская методика как феномен педагогической деятельности.
26. Педагогика общей заботы: специфика и особенности.
27. Коммунарское движение и педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра.
28. Сущность и эффективность методики коллективного творческого воспитания.
29. Коммунарская методика в построении процесса социализации и индивидуализации современной молодежи.
30. Содружество детей и педагогов – успех воспитательного процесса профилактики и преодоления девиантного поведения подростков.
31. Опыт интерпретации основ педагогической концепции И.П. Иванова.
32. История коммунарства: ретроспектива и перспектива в контексте общественно-педагогического движения.
33. Организация процесса воспитания трудных подростков в современных социокультурных условиях.
34. Коллективные творческие дела как средство воспитания детей девиантного поведения.
35. Профилактика девиантного поведения детей в процессе организации их коллективной творческой деятельности.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

### **ПУШКИНИАНА**

## Программа коллективных творческих дел Центра

Дата, время	Коллективные творческие дела и место их проведения	Координаторы
08.02 08.30  15.30	«У лукоморья» (утренняя встреча-конкурс персонажей произведений А.С.Пушкина, холл 1 этажа)  «Дела давно минувших дней». Роман в стихах. (информационная встреча с воспитанниками по итогам недели)	Лявина З.М.  Черепанова Л.И.
09.02 12.00  15.00	«Там русский Дух, Там Русью пахнет» (творческая версия пушкинских произведений)  «Тебя, как первую любовь, России сердце не забудет» (вернисаж литературных альманахов, холл 2 этажа)	Педагоги и воспитанники  Черепанова Л.И. Симоненко Л.В. Малыхина М.Г.
10.02 12.00  15.00	«Преданья старины глубокой» (творческие версии пушкинских произведений)  «Что за прелесть эти сказки!» (конкурс рисунков по сказкам А.С.Пушкина)	Педагоги и воспитанники  Кухаренко Т.И.
11.02	«Онегин, добрый мой приятель...» (творческая версия романа «Евгений Онегин»)	Педагоги и воспитанники

Дата, время	Коллективные творческие дела и место их проведения	Координаторы
14.30	«Земли родной минувшая судьба» (спектакль «Борис Годунов» в по- становке лица «Ступени»)	Кухаренко Т.И.
12.02 08.30	«Здравствуй, племя младое, не- знакомое!» (утренняя литературная викторина, холл 1 этажа)	Малыхина М.Г.
16.00	«Им чистая лампада возжена» (вечер поэзии при свечах, класс ду- ховной культуры)	Кочергина Л.Д.
13.02 08.30	«Я помню чудное мгновенье» (воспоминание мгновений жизни А.С.Пушкина, холл 1 этажа)	Симоненко Л.В.
11.00	«На лире легкой и небрежной Старинны были напевались» (литературно-музыкальный салон)	Симоненко Л.В. Малыхина М.Г.

**СКАЗАНИЕ О ЗЕМЛЕ ХАБАРОВСКОЙ**  
**Программа ключевого дела Центра,**  
**посвященного Хабаровску и Хабаровскому краю**

Дата, время	Коллективные творческие дела и место их проведения	Координаторы
17.10 08.30	«Воздушные ворота края» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Канцуров А.Б.
11.00	«Нам открываешь романтику далей» (туристско-краеведческая игра, стадион Центра)	Махутов В.Г.
19.10 08.30	«Морские ворота края» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Кухаренко Т.И. Шмейкалова Н.Н.
12.00	Конкурс карт-иллюстраций дальневосточных районов (холл 2 этажа)	Воспитатели Черепанова Л.И.
15.45	«Край свершений и мужества» (информационная встреча, класс духовной культуры)	Лыскова Н.И.
20.10 08.30	«В край Хабаровский по рельсам» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Волкова Т.М. Безрукова К.М.
12.00	«Восточная окраина России» (творческая защита кабинетов и мастерских)	Воспитатели Мастера Кураторы
15.00	«Из века в век шел крепкий русский человек на дальний Север и Восток...»(заседание географического общества, класс духовной культуры)	Канцуров А.Б.
21.10 08.30	«Автомобилем, автобусом по Хабаровскому краю» (утренняя встреча, )	Лявина З.М.

Дата, время	Коллективные творческие дела и место их проведения	Координаторы
12.00	«Край родной Дальневосточный» (творческая защита кабинетов и мастерских)	Воспитатели Мастера Кураторы
15.00	«В гостях у Дальневосточной тайги» (турнир знатоков природы, класс духовной культуры)	Воспитатели Мастера Кураторы
22.10 08.30	«Речные ворота края» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Анненкова Н.В. Голынга Н.Е.
12.00	«Только в песне да в сказке уместится Приамурье мое» (творческая защита кабинетов и мастерских)	Мастера Кураторы Воспитатели
23.10 08.30	«Поезд прибывает на станцию Хабаровск» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Коверко Т.В.
12.00	«И плеск Амурских волн, и предков быль...» (творческая защита кабинетов и мастерских)	Воспитатели Мастера Кураторы
15.00	«Край любимый мой, Край таежный, Край не спетых еще былин...» (лирическое путешествие по произведениям о Дальнем Востоке, класс духовной культуры)	Симоненко Л.В. Воспитатели
24.10 08.30	«Амур – река подвигов» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Сироткина Н.Б. Цыганкова Н.И.
11.00	«О тебе поем, наш край родной» (инсценированный конкурс песен о Дальнем Востоке, класс духовной культуры)	Зубарев В.В. Губанова О.М. Воспитатели

**ЮНОСТИ ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО**  
**Комплекс познавательных коллективных**  
**творческих дел Центра**

Дата, время	Коллективные творческие дела и место их проведения	Координаторы
21.02 11.00	«Имею честь служить России» (ко Дню защитников Отечества, класс духовной культуры)	Кухаренко Т.И. Цыганкова Н.И.
23.02 08.30	«Сынам Отечества поем мы Славу» (утренняя встреча-поздравление, холл 1 этажа)	Анненкова Н.В.
24.02 08.30	«Азбука этикета» (утренняя встреча-совет для путешест-вующих)	Волкова Т.М.
12.00	«Слыше, сыне, и вразумляйся» («Домострой») (творческая защита кабинетов и мастерских)	Воспитатели Мастера Кураторы
16.00	Заседание Сената (информационная встреча, класс духовной культуры)	Лыскова Н.И.
25.02 08.30	«Азбука вежливости» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Канцуров А.Б.
12.00	«Из чаши мудрости испей» («Домострой») (творческая защита кабинетов и мастерских)	Воспитатели Мастера Кураторы

Дата, время	Коллективные творческие дела и место их проведения	Координаторы
15.00	«Слава гостю, который за чашей беседует мудро» (школа хороших манер, класс духовной культуры)	Сироткина Н.Б. Коверко Т.В.
26.02 08.30	«Искусство галантных бесед» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Лявина З.М.
12.00	Информационно-литературный альманах «Преданья старины» (холл 2 этажа)	Черепанова Л.И.
27.02 08.30	«Поучение отрокам о приветствиях» (утренняя встреча, холл 1 этажа)	Шмейкалова Н.Н.
15.00	«От дитя малого до отрока удалого» (в гостях у именинников, класс духовной культуры)	Голынга И.Е.
28.02 11.00	«Масленица». Обряды, нравы, обычай... (холл 2 этажа)	Губанова О.М. Зубарев В.В.

**ЛЕТОПИСНЫЕ СТРАНИЦЫ СВЯТОЙ РУСИ**  
**Святой Александр Невский.**  
**Коллективное творческое дело**

Оформление дела.

Лавочка у стены, магнитная доска, пластинки «Звон колоколов», свечи, столик, костюм Александра Невского, костюм хана, три костюма стражей хана, два костюма католиков, шесть рисунков-заставок, икона, текст послания.

Историческая справка

Как говорят историки, Россия перед лицом татар как единство, как государственная сила перестала существовать. Этот момент поистине трагичен и напоминает нам современную Россию. Историческая заслуга Святого Александра Невского велика. Он защитил Россию от ударов с Востока и Запада. Он сам стал «живым камнем» новой возродившейся из развалин России.

Россия всегда была сильна внутренним богатством. Это, прежде всего, люди. И в сложившейся исторической обстановке о них нужно говорить, им нужно подражать.

I картина  
Святой Александр Невский в юности

Легкий колокольный звон, музыка.

Ведущий: Народ, не помнящий своего прошлого, не вправе надеяться на свое будущее.

Разговор между тремя ведущими (первым, вторым и третьим).

1-й: Ты знаешь, кто такой был Александр Невский?

2-й: Конечно, знаю. Александр Невский – это полководец, который сражался со шведами на реке Неве в 1240 году.

1-й: А еще он Святой.

2-й: Святой?

1-й: Да, Благоверный князь Святой Александр.

2-й: Интересно, как это он Святым стал?

1-й: Он верил, что Бог есть, и делал добрые дела.

2-й: А какие же он добрые дела делал?

1-й: А вот сейчас мы узнаем.

Подходят к картине.

1-й: Родился Александр в Переславе-Залесском. До трех лет жил в тереме при матери, а затем его впервые подстригли и посадили на коня. Воспитывал его дядька-боярин.

2-й: (удивленно): В три года забрали от матери и посадили на коня?

1-й: Его начали обучать грамоте и письму по Библии и Псалтырю. Развивали силу, ловкость и храбрость.

2-й: Всякое дело он старался делать по совести, чтобы угодить Богу. Молился и ходил в храм, а чтобы физически быть здоровым – постовал.

Пауза: «Надо подумать».

1-й: А чтобы быть в почете у иностранцев – обучался иностранным языкам.

2-й: Конечно, хорошо учиться – это доброе дело.

Музыка.

Звучат гусли или балалайка – шумная музыка.

У сцены лавка. Сидят три новгородца с гуслиями, сетью и дудочкой.

Новгородцы беседуют:

1-й: В 9 лет у Александра было первое княжение. Конечно, не самостоятельное, но все же он – князь.

2-й: Это был шумный Новгород. Да, княжение было трудным.

3-й: В эти годы Новгород и всю Русь посещали несчастья и беды.

Тяжелый звон колокола.

1-й: За бесконечные ссоры между князьями Господь напускает нашествие на Русь жестоких татар.

2-й: Горит Православная Русь! В это время – засухи, наводнения, голод, землетрясения и небесные знамения.

3-й: И Александр Невский в это время – заступник сирот, помощник страждущим. (Уходят).

## II картина Встреча у хана

3-й: Татары не давали покоя Руси. И если бы Александр Невский не заключил договор с Золотой ордой, был бы новый разгром Руси.

На сцене сидит Хан. Охрана – 2 человека, костер.

В зал входит Александр Невский. Охрана бежит навстречу с копьями.

1-й охранник: Стой! А то голова с плеч! Ты должен пройти через огонь и отречься от Православия.

2-й (показывает на горло): Понял?

Александр Невский: Сквозь огонь я не пойду! Так и скажи Хану.

1-й охранник: Что? (Бежит к хану) О Великий Хан! Прибыл русский князь. Сквозь огонь пройти не хочет... Срубить ему голову?

Хан: Это Александр Невский. (Подумал) Пусть идет.

1-й охранник (удивленно): Идет?!

Хан: Пошел прочь!

Охранник бежит обратно.

Грубо: Иди.

Охранники переговариваются:

2-й охранник: Всем головы рубили, а ему нет.

Александр Невский (поднимается на сцену и преклоняет колени): Как царю, поставленному Богом, я тебе поклонюсь, но от веры Православной не отрекусь никогда.

Хан: Правду говорили мне, что нет подобного князя. (Обращается к охране) Почтите его многими дарами и отпустите в Русь с великою честью.

### III картина Битва со шведами

Звучат колокола и другая русская музыка.

Меняется иллюстрация.

Ведущий выдвигает стол и стул, ставит свечу и икону Спаса.

Александр Невский садится, затем встает.

(Говорит Александр Невский).

3-й ведущий: К Хану Александр Невский уже прибыл знаменитым князем. Он одержал великую победу над шведами на реке Неве и стал называться Невским. Перед сражением воины видели на небе знамения Святых князей Бориса и Глеба. И во славу Божию Александр, как молния, бросился на врага и нанес тяжкий удар Биргеру – шведскому полководцу.

### IV картина Встреча с католиками

Новгородцы победили!

Колокольный звон.

1-й ведущий: Папа Римский Иннокентий IV отправил к князю Александру двух хитрейших кардиналов с папским посланием. Они хотели склонить его к подчинению Риму.

По коридору идут два кардинала.

1-й католик: Святейший отец много слышал о тебе, славном и дивном князе.

2-й католик: И шлет тебе послание.

Александр Невский (глазами прочитав послание): Вот мой ответ. Передайте его вашему папе.

Читает: «От Адама до потопа, от потопа до разделения народов, от разделения народов до Авраама, от Авраама до прошествия израильтян через Черное море, от исхода сынов израилевых до кончины царя Давида, от начала царства Соломонова до царя Августа, от начала правления Августа до рождества Христова, до Его страданий и воскресения, от воскресения и вознесения на небо до

воцарения великого Константина и до первого собора, и до седьмого – все мы хорошо знаем, а Вашего учения не примем!»

Отдает послание, католики уходят.

Выходит 3-й ведущий: Радуйся, яко оградил, еси люди твоя от зловредного с неверными общения.

#### V картина

#### Александр Невский на смертном одре

Музыка.

Александр Невский встает и говорит: Многими добродетелями украсил себя Великий князь Александр Невский. (Уходит).

2-й ведущий:

Тихо лампада пред образом Спаса горит...

Князь неподвижен лежит...

Словно как свет просиял над его головой,

Чудной лицо озарилось красой.

Тихо игумен к нему подошел и дрожащей рукой

Сердце ощупал его и тело

И, зарыдав, возгласил: «Наше солнце зашло».

1-й ведущий: Перед смертью Александр Невский принял схиму – высшую ступень монашества и получил второе имя – Алексей.

Выходит 3-й ведущий, читает: На похоронах Святого Александра Невского произошло чудо. Митрополит хотел вложить в руку почившего разрешительную молитву. Святой Александр разжал руку и сам взял молитву. Людей, видевших это чудо, объял страх, и они отступили от гроба.

#### VI картина

Святой Александр Невский в полный рост.

Александр Невский: Так Бог прославил своего угодника, который много потрудился за веру православную.

Музыка. Все выходят. Песня «Господи, помилуй!» в исполнении Жанны Бичевской.

## ПРАЗДНИК ЧИСЕЛ, ВЕЩЕСТВА, ЭНЕРГИИ.

### Коллективное творческое дело

#### «Суд над углекислым газом»

#### (защита кабинета химии)

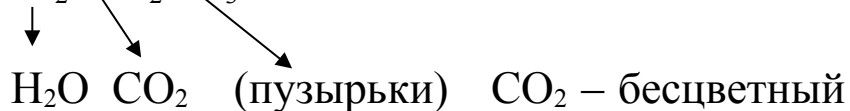
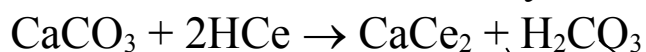
Цели: углубить знания в области химии; сформировать положительную мотивацию к обучению; способствовать восстановлению обучаемости; создать условия для развития коллективного творчества, навыков общения и самовыражения.

Председатель: Встать, суд идет. Судью, государственного обвинителя, адвоката прошу занять свои места. Ввести обвиняемого. Судебного секретаря прошу записывать ход судебного заседания. Начинаем судебное заседание. Слово имеет судья.

Судья: Сегодня в этом зале вершится суд над подсудимым углекислым газом. Сейчас здесь, в зале, мы получим этот газ одним из способов.

Секретарь показывает и рассказывает:

Мел + соляная кислота → углекислый газ



газ, растворяется в воде, не поддерживает горение.

Председатель: Слово предоставляется прокурору.

Прокурор: Заведено уголовное дело против гражданина углекислого газа. Состав преступления: гражданин углекислый газ, попадая в атмосферу, загрязняет ее и делает неблагоприятной для жизни животных и растений, в том числе и для человека. Он входит в тройку самых распространенных загрязнителей воздуха. Прокуратурой было доказано, что углекислый газ попадает в атмосферу с выбросами нефтеперерабатывающего завода, ТЭЦ-1, ТЭЦ-2, ТЭЦ-3 и лесными пожарами.

Председатель: Слово предоставляется экологическому инспектору.

Экологический инспектор:  $\text{CO}_2$  находится в атмосфере. Он входит в состав синтезированных растениями органических веществ (благодаря фотосинтезу) и играет огромную роль в круговороте веществ в природе.

Председатель: Слово имеет шведский ученый Сваите Аррениус.

Сваите Аррениус: На основании научных данных, оказывается, увеличение  $\text{CO}_2$  в атмосфере может привести к потеплению климата на  $8-9^\circ\text{C}$ , а если учесть, что средняя температура климата в Антарктиде  $-8^\circ\text{C}$ , то она может стать  $+1$ , что приведет к таянию снегов, казалось бы, повышению уровня мирового океана и затоплению суши. Но, оказывается, парниковый эффект может как увеличиваться, так и уменьшаться. Он имеет цикличность. Значительного повышения уровня океана (мирового) практически быть не может. Вынося приговор, прошу учесть это.

Председатель: Слово лаборанту.

Лаборант: Я ежедневно приготавливаю растворы для опытов. Среди растворов, которыми часто пользуются, - щелочь (плотный раствор гидроксида кальция). Если бы Вы только знали, сколько мне его перепортил вот этот самый углекислый газ! Вот, посмотрите, что он с ним делает. (Берет пробирку с  $\text{Ca}(\text{OH})_2$  – гидроксидом кальция, подходит к углекислому газу). Дуй, покажи, как ты это делаешь.

Над  $\text{Ca}(\text{OH})_2$  образуется пленка  $\text{CaCO}_3$ .

Председатель: Вызывается свидетель Шмарловская Прасковья Петровна.

Выходит девочка в одежде бабушки.

Шмарловская П.П.: Уважаемые господа, вот что я Вам скажу. Совсем распоясался этот углекислый газ, вот что с людьми делает. Я старая стала, дочка меня в город к себе забрала, тут-то я и почувствовала, как он вредит организму, дышать невозможно. Особенно в это лето трудно было, месяцами дым над городом стоял, содержание  $\text{CO}_2$  в воздухе превышало в 8 раз норму. И все это в наших легких осталось. Разве можно так? И человек здесь виноват! Халатное отношение к огню приводит вот к таким последствиям. Гибнет добро наше – лес. Я вот скажу что: не проволокой  $\text{CO}_2$  бить

надо, а лесом – лесом дремучим кружить его надо. Простите, коли что не так сказала.

Председатель: Слово предоставляется заядлому курильщику.

Курильщик: Он,  $\text{CO}_2$ , негодник, не только легкие мои губит табачным дымом. Он еще весь мой гемоглобин из строя вывел. Смотрите, какой я стал худой и бледный. Он еще и спичке при подкуривании гореть не дает. А она, между прочим, деньги стоит. Пока подкуришь, 10 штук используешь, а в коробке их всего 20 штук. Вот смотрите, что происходит. (Показывает. Зажигает спичку, держит горящую спичку вниз – горит; вверх – не горит. Почему?  $\text{CO}_2$  тяжелее воздуха, не дает пламени подниматься вверх – не поддерживает горение).

Председатель: Слово предоставляется  $\text{CO}_2$ .

Углекислый газ: Я искренне раскаиваюсь в своих преступлениях и признаюсь. Но прошу человека обращаться со мной по-человечески. Также прошу принять во внимание мое неудачное рождение, как я считаю. Еще прошу учесть, что я вхожу в состав минеральной воды, применяюсь в кондитерских изделиях, в огнетушителях.

Председатель: Слово предоставляется адвокату.

Адвокат: Я хочу доказать положительное влияние  $\text{CO}_2$  на окружающий мир. Во-первых, он играет огромную роль в процессе фотосинтеза и в образовании органических веществ в растениях. Во-вторых, при этом выделяется огромное количество кислорода, необходимого для всего живого на планете.

Я предлагаю рядом с гражданином  $\text{CO}_2$  и даже вместо него посадить человека. В глубокой древности выбросы  $\text{CO}_2$  происходили во время природных катаклизмов – извержении вулканов, например. Сегодня же роль вулканов взял на себя человек. Ежегодно человечество сжигает более 4 млрд. тонн бурого и каменного угля, более 3,5 млрд. тонн нефти, нефтепродуктов. Топливо сжигается, а отходы не улавливаются. Да еще пожары, которые происходят по вине человека. Следует помнить, что зеленые растения, которые уничтожаются в результате пожаров, являются легкими планеты

Земля. Прошу учесть мои доводы и разделить вину между подсудимым и человеком.

Председатель: Пока суд выносит решение, несколько вопросов зададут журналисты.

(По залу ходит журналист и задает вопросы).

Журналист:

1. Какое впечатление на Вас произвел подсудимый?
2. Какие черты личности Вам наиболее запомнились?
3. Каково Ваше мнение о процессе над CO<sub>2</sub>?
4. А Вы как считаете?
5. Что Вы можете сказать?

В зале отвечают на вопросы те, к кому подходит журналист.

Председатель: Для вынесения приговора слово предоставляется судье.

Судья: Учитывая накопление CO<sub>2</sub> в атмосфере за последнее время, суд настаивает на том, чтобы CO<sub>2</sub> участвовал ежедневно и активно в процессе фотосинтеза. А свой избыток выдыхал в специальный сосуд с известковой водой и создавал мел для всего мира. Суд осуждает человека за бесхозяйственное обращение с топливом и настаивает на том, чтобы человек изобрел установку для очистки выбрасываемых газов.

Председатель (зачитывает в стихах весь процесс суда):

*Газ судили на суде. Ему свободу подарили,*

*Когда проблему разрешили.*

*Чтобы не было накладки,*

*Изложу все по порядку.*

*Сначала говорил прокурор сурово:*

*CO<sub>2</sub> создает эффект парниковый.*

*Осудить его срочно и строго,*

*Пока не растаял ледник стометровый.*

*Иначе станет родная Земля*

*Дном океана почти что вся.*

*Свидетели бойко потом выступали.*

*Газ углекислый они осуждали*

*За то, что приносит тепло планете,*

*Мешает дышать и взрослым, и детям;  
Как известковую воду мутит,  
Как курильщику легкие губит.  
Сам подсудимый вину признавал,  
Рождение свое суду рассказал.  
Хотел говорить о хорошем значеньи,  
Но был в состоянии очень плачевном.  
А потом на суде адвокат выступал.  
Газ углекислый он защищал.  
Сегодня судить человека надо,  
Топлива много люди сжигают,  
Лес не сажают, а лишь вырубают.  
Вот и скопился газ на планете,  
Вот и мешает взрослым и детям.*

**ПРАЗДНИК ОСЕНИ**  
**Художественно-эстетическое**  
**коллективное творческое дело**

Цель: воспитание нравственных и эстетических чувств, любви к природе родного края, умения понимать ее красоту, улавливать настроение, вызванное стихотворением о природе.

Ведущий: Сегодня мы проводим праздник осени. Осень ассоциируется с «в багрец и золото одетыми лесами», сладкими фруктами, сочными овощами, яркими цветами.

*Здравствуй, осень!*

*Здравствуй, осень!*

*Хорошо, что ты пришла.*

*У тебя мы, осень, спросим,*

*Что в подарок принесла?*

Ведущая: Есть две осени. Одна – радостная, яркая, богатая урожаем, а другая – грустная, с тихим плачем мелкого дождя, поникшей, опадающей листвой. Этот период в России зовут поздней осенью.

Ведущий: Первую, золотую, любят за щедрость, с какой она отдает богатства своих полей, садов, за красоту лесов, писанных золотой и багряной краской. Вся эта пестрая масса вместе с остатками зелени несется вихрем и будто кружится в танце. Тогда днем еще тепло, и солнце посылает на землю прощально-нежные лучи. Представьте: стоит ясная, тихая, солнечная осень. Лес оделся в золотой наряд, тихо падают на землю желтые и красные листья.

*Осень. Обсыпается весь наш бедный сад,*

*Листья пожелтелые по ветру летят,*

*Лишь вдали красуются*

*Там, на дне долин,*

*Кисти ярко-красные вянущих рябин.*

Ведущая: Лето прошло. Скоро начнутся холодные осенние дожди, а потом наступит зима.

*Улетали лебеди*

*С севера на юг.  
Растеряли лебеди белый, белый пух.  
То ли пух лебяжий  
В воздухе блестит,  
То ли в окна наши  
Первый снег летит.*

Ведущий: Когда наступает осень, становится немного грустно: ведь прошло яркое, радостное, веселое лето. Пройдет и золотая осень, унеся с собой свои краски, и спешит ей на смену поздняя осень. Многие поэты посвятили прекрасные строки этому времени года. Послушайте, пожалуйста, ребята читают нам стихи.

(Звучат стихи).

Ведущая: С середины XIV века до 1700 года начало года на Руси отсчитывали с 1 сентября, потому что с началом осени (или года) связывали большое количество начинаний и завершений всякого рода работ, сроков, начинались посиделки, то есть работа в избах, при огне.

Издrevле на Руси существовали различные приметы, и каждый день имеет свое имя и свой смысл.

Ведущий: Например: 11 сентября – «Иван-постный».

1. «Иван-постный пришел – лето красное увел».

2. «Иван-постный – осени отец крестный».

Ведущая: 14 сентября – «Семен-день», «Семен-летопроедец».

Приметы:

Если на Семен-день теплая погода, то вся зима будет теплой.

Если гуси улетають на Семен-день, жди ранней зимы.

Время с 14 сентября по 21 сентября называется «бабьим летом».

Ведущий: 26 сентября, например, «Корнилий». С Корнилием корень на земле не растет, а зябнет. Люди убирають все корневые овощи: картофель, морковь, брюкву и т.д.

Ведущая: Осень включает 3 месяца.

Сентябрь-месяц называют: ревун, хмурень, зоревник, а еще говорят: сентябрь – грибной месяц.

Октябрь-месяц называют: свадебник, грязник, листопад, позимник.

Ноябрь-месяц называют: грудень, листочный, полузимник.

Осенью у земледельцев много дел: надо убирать хлеб с полей, фрукты в садах, овощи в огородах, на своих дачных участках.

Звучат стихи о зерне, пшенице, о хлебе.

### О зерне

*На руке зерно пшеницы  
Цветом солнечным лучилось.  
Степь, которой нет границы,  
В зерна хлебные вместилась.  
Степь лежала на ладони,  
Степь, бескрайняя от века.  
Глядя на зерно, я понял  
Все величье человека.*

### О хлебе

*Слава миру на земле!  
Слава хлебу на столе!  
Слава тем, кто хлеб растил,  
Не жалел трудов и сил!  
Слава им, привет от нас,  
В добрый день, счастливый час!*

Ведущий: Вот и мы работаем в лагере, приводим его в порядок. Огород мы свой убрали, овощи поступили в столовую. Осенью устраиваем праздники урожая. Как бы подводим итоги своей работы, делаем заготовки на зиму. Но не только люди готовятся к долгой зиме, но и животные, и даже насекомые. Давайте послушаем, о чем говорят стрекоза и муравей.

### Сценка «Стрекоза и муравей»

Ведущий: С огородов и садов пожаловали к нам на праздник:  
Яблоко (выходит ученик):

*Я – яблоко. Оно  
Соку спелого полно,  
Так свежо и так душисто,  
Так румяно-золотисто,  
Будто медом налилось,  
Видны семечки насквозь.*

Ведущий: А еще пожаловали: кочан капусты – «Сорок одежек и все без застежек».

*Прибыл лук – лечит от семи недугов.  
За ним морковь со свеклой,  
А также пожаловала тыква.*

### Сценка «Тыква»

Ведущая: А сейчас устроим конкурс, который называется «Пальчики оближешь».

Всяк овощ по-своему хорош.

Всяк запасся летним солнцем, летними дождями.

Да взял впридачу от земли ее богатырские силы.

Ведущий: Красива природа Дальнего Востока. Полюбоваться нашей золотой осенью приехали к нам из Москвы гости. Встречаем «Фрутис-чердачок».

Ведущие – 2 мальчика из 7«а» класса (пилоты-коллеги). Одеты в кепи, шарфы. Глаза из теннисных мячей.

Первый: Сегодня мы у Вас в гостях.

Второй: Вообще-то все приходят к нам на чердачок.

Первый: Осень.

Второй: Холодно.

Первый: Посмотри, какая здесь красивая природа! Какие цвета листы!

Второй: Да, в Москве такой красоты не увидишь.

Первый: Смотри: вон утки летят.

Второй: А может гуси?

Вопрос ребятам: Как Вы считаете, кто улетает в теплые края первыми? Гуси или утки?

Ребята: Утки улетают первыми, а через 18 дней летят гуси.

Первый: Знаешь, а ведь у нас на чердачке, Фрутис, не звучали стихи.

Второй: А у Вас читают стихи?

(Саша читает стихотворение А.Плещеева).

*Скучная картина!  
Тучи без конца,  
Дождик так и льется,  
Лужи у крыльца...  
Чахлая рябина  
Мокнет под окном.  
Смотрит деревушка  
Сереньким пятном.  
Что ты рано в гости,  
Осень к нам пришла?  
Еще просит сердце  
Света и тепла!*

Ведущая: У нас припасены для Вас загадки:

1. Красная девица родилась в темнице.  
Выкинула косу за окошко ловко.  
Наступает осень. Выдернут (морковку).
2. Никого не огорчаю,  
А всех плакать заставляю (лук).
3. Закутан ребенок  
В сорок пеленок (капуста).
4. Кругла да гладка, откусишь – сладка,  
Засела на грядке крепко (репка).
5. Кругленькие братцы в домике уютятся,  
В домике зеленом им совсем неплохо.  
Варят их в бульоне и зовут (горохом).
6. И зелен, и густ на грядке куст.  
Покопай немножко, под кустом (картошка).
7. Летом в огороде свежие, зеленые,  
А зимою в бочке крепкие, соленые (огурцы).

8. Красная мышка с белым хвостом В парке сидит под зеленым листом (редиска).

9. На земле трава,

Под землей – голова (свекла).

10. Маленький, горький, луку – брат (чеснок).

11. Голова велика, только шея тонка (тыква).

Ведущий: А сейчас прозвучат песни об осени. Их исполнят наши девочки из группы «Автодело».

(Звучат песни: «Василек», «Про грибы»).

## ПО ОСЕННЕМУ САДУ И ОГОРОДУ

### Урожайное представление

Цель:

- формирование ценностей у детей с девиантным поведением;
- проявление самостоятельности, ответственности к порученному делу;
- ориентирование на помощь товарищу, формирование установки на конечный результат.

**I этап.**

Оформление газет каждой группой на тему “По осеннему саду и огороду”.

**II этап.**

Изготовление поделок из природного материала (шишки, декоративная тыква, осенние букеты из сухой травы, листья капусты).

**III этап.**

Инсценированное представление каждой группы на тему, предложенную заранее. Защита овоща (тыква, капуста, грибы, свекла, орех, лук).

Инсценировка проходит в зале. На сцене большой декоративный цветок и лавочка. Название дела – «По осеннему саду и огороду».

На сцену из-за кулис выходят дед Силантий и дед Прокопий.

Силантий: Здравствуй, Прокопий!

Прокопий: Добрый день, Силантий!

Силантий: Какими судьбами?

Прокопий: Да вот решил от городского шума подальше уйти, посмотреть на природу осеннюю, подышать воздухом чистым. А ты как всегда за грибами, за ягодами?

Силантий: Конечно, на зиму надо запасы сделать.

Прокопий: А какие грибы собирать будешь? Как узнаешь, съедобный или нет?

Силантий: Да я грибник старый, много знаю. Пойдем со мной.

Прокопий: Нет, с тобой я не рискую идти. Вот с ребятами знакомыми из токарного цеха надежнее идти за грибами.

На сцену выходят ребята токарного цеха со своим номером самодеятельности о грибах. Исполняют песню (на мотив песни «Осень»):

*Что такое осень – это небо,  
Ласковое небо над домами.  
Мне же вдруг подумалось:  
В лесу давно я не был,  
В лес пойду с корзиной за грибами.  
Маслята, опята, я с вами знаком.  
В лесу нам, ребята, готов стол и дом.  
В лесу никогда я не пропаду  
И с полной корзиной приду.  
Что такое осень – это фрукты,  
Сладкие, полезные продукты.  
Если Вы на славу потрудились,  
Вы с запасом, ну, а если нет, Вы без продуктов.  
Яблочки, сливы, варенье, компот.  
Трудись, мой друг, будешь с ними круглый год.  
Капуста, огурчики и кабачки,  
С бездельем, ребята, нам не по пути.*

Прокопий: Конечно, нынче хороший урожай в огороде народился. Потрудился на славу, не зря все лето спину гнул. Такой урожай свеклы собрал! Полных три ящика в погреб засыпал.

Силантий: Может, поделишься, а то у меня внучка очень уж расходует быстро.

Прокопий: А что она с ней делает?

Силантий: А я тебе сейчас подробней объясню.

На сцену выходят 2 участницы из 9«а» класса.

1-я участница усаживается за стол, на котором стоит зеркало.

2-я участница представляет профессию визажиста, рассказывает о полезных масках, сделанных из свежей свеклы, даже показывает на первой участнице, какие маски и грим делали в прошлом столетии.

Прокопий: Ох, и выдумщицы эти барышни, ох, и выдумщицы! А какой урожай лука у меня вырос! Может, и луком с тобой поделиться?

Силантий: Ты лучше с барышнями из швейного цеха поделись. Вот они тоже чудеса творят из этого лука.

На сцену выходят девочки-швеи и исполняют песню про лук:

*Я – веселый Чипполино,  
Вырос я в Италии.  
Там, где спеют апельсины  
И лимоны, и маслины,  
Фиги и так далее.  
Но под синим небосклоном  
Я родился луком.  
Значит, дуде Чипполоно  
Прихожусь я внуком.  
У отца детишек куча,  
Шумная семья:  
Чипполоно, Чипполучо,  
Чипполето, Чипполино  
И последний я.*

По залу на сцену поднимается участник, наряженный в бабушку, за спиной полный мешок (с волейбольными мячами). Имитация того, что в мешке лежит тяжелая тыква.

Прокопий: Ой, Ефросинья идет и что-то тащит полный мешок. Что тащишь, Ефросинья? Передохни малость.

Ефросинья: Что сидите, голубки, так в Центре реабилитации дети тыкву вырастили, а сами ее не едят. Вот и раздают всем, целый вагон у них там. А я вот всю зиму буду кашу варить. Говорят, силы и бодрости прибавляет.

Силантий: Видать, ты, Ефросинья, еще лет 80 проживешь.

Ефросинья: Ну, ладно Вам смеяться. Шли бы и Вы за этой тыквой, а то эти дети все песенки про нее поют.

На сцену поднимаются ребята из слесарного цеха и исполняют сказку про тыкву, о ее пользе рассказывают и о вкусной каше, какая из нее получается.

Прокопий: Ой, Силантий, скажи-ка мне, нет ли у тебя рецепта, как капусту посолить? Ведь время уже подошло, а я вот и позабыл, памяти совсем нет.

Силантий: Про капусту тебе наши сынки расскажут, а ты лучше записывай, коль памяти нет.

На сцену выходят учащиеся 8«а» класса, исполняют сказку о капусте.

Силантий: Ну и чудеса да и только. И что ни придумают эти сорванцы, вот что значит молодость.

Прокопий: Ох, и не говори, молодежь нынче совсем другая, крутая и жесткая, как моя репка в огороде.

Силантий: Что твоя, мне вот тут нынче сосед Колька Булочкин рассказывал.

На сцену выходит группа ребят из цеха «Автодело», исполняет сказку про репку в стихах и инсценируют на сцене:

*Посадил дед репку,  
В огороде посадил.  
Барыня ты моя,  
Сударыня ты моя.  
Дедка за репку  
Крепко-прекрепко,  
Тянет-потянет –  
Вытянуть не может.  
Барыня ты моя,  
Сударыня ты моя.  
Позвал дедка бабу.  
Бабка за дедку,  
Крепко-прекрепко,  
Тянут-потянут –  
Вытянуть не могут.  
Барыня ты моя,  
Сударыня ты моя.  
Прибежала внучка,  
Встала за бабушкой.  
Тянут-потянут –  
Вытянуть не могут.  
Барыня ты моя,  
Сударыня ты моя.  
Прибежала Жучка*

*И позвала Мурку.  
Тянут-потянут –  
Вытянуть не могут.  
Барыня ты моя,  
Сударыня ты моя.  
Прибежала мышка,  
Встала за Муркой.  
Тянут-потянут –  
Вытянуть не могут.  
Барыня ты моя,  
Сударыня ты моя.  
Дедка за репку,  
Бабка за дедку,  
Внучка за бабу,  
Жучка за внучку,  
Мурка за Жучку,  
Мышка за Мурку.  
Тянут-потянут –  
Вытянули репку.  
Барыня ты моя,  
Сударыня ты моя.*

Силантий тихо, вполголоса затягивает песню «Что стоишь, качаясь, тонкая рябина, головой склоняясь до самого тына».

Прокопий: Ну, ты затянул песню своим голосом, которого у тебя совсем нет, только всех птиц распугал, а песня такая душев-

ная. Я вот тут недавно слышал эту песню, как хлопцы пели. Не помню, как ансамбль называется, но как пели, как пели! Просто любо послушать. А вот и они сами.

На сцену выходят ребята из цеха «Столярное дело» и исполняют под аккомпанемент пианиста песню «Что стоишь, качаясь, тонкая рябина».

Силантий: Ну что, Прокопий, уже темнеет, осень все-таки пришла. Никуда от природы не скроешься, поэтому и темнеет рано. Пора и по домам расходиться. Всего тебе доброго, будь здоров, не болей.

Участники выходят со сцены и идут в разные стороны.

Конкурс газет, которые представлены в холле 2 этажа, и поделок проводят независимые эксперты – воспитатели приюта городского Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции.

## ПОЭТ В РОССИИ БОЛЬШЕ, ЧЕМ ПОЭТ

### Литературно-музыкальный вечер, посвященный В.С. Высоцкому

#### Цели:

- расширить знания подростков о жизни и творчестве актера, поэта, певца XX века В.С.Высоцкого, познакомить с его стихами и песнями, помочь почувствовать в них любовь к жизни, к Родине, гуманистическую направленность песен о чести, любви, человеческом достоинстве, независимости личности;

- слушая стихи и песни, учиться вместе с поэтом и размышлять о непреходящих духовных ценностях, воспитывать желание постоянного самосовершенствования, обеспечивать эмоциональное и интеллектуальное единство коллектива.

Оформление зала: портрет В.Высоцкого, розы, фотографии.

Ведущая: Сегодня мы собрались здесь в честь памяти актера, поэта, певца В.С.Высоцкого.

Чтение стихотворения В.Высоцкого:

*Оплавляются свечи на старинный паркет,  
И стекает на плечи серебро эполет.  
Как в агонии бродит золотое вино.  
Все бывшее уходит, что придет – все равно.  
И в предсмертном томленьи, озираясь назад,  
Убегают олени, нарываясь на залп.  
Кто-то дуло наводит на невинную грудь.  
Все бывшее уходит, пусть придет что-нибудь.  
Кто-то злой и умелый, веселясь наугад,  
Мечет острые стрелы в воспаленный закат.  
Повторения нет – пусть бывшее уходит.  
Пусть придет, что придет...*

В.С.Высоцкий родился 25 января 1938 года в Москве в семье военнослужащего. После окончания средней школы в 1955 году он поступает в Московский инженерно-строительный институт им. В.В.Куйбышева, но быстро понимает, что это – не его призвание, и

уходит, не проучившись и года. Поступает в школу-студию МХАТ им. В.И.Немировича-Данченко на актерское отделение.

В 1960 году, окончив студию, работает в Московском драматическом театре им. А.С. Пушкина, в театре миниатюр. И сразу начинает сниматься в кино. В 1960 году появляются его первые песни. Много ролей сыграл В. Высоцкий в Московском театре драмы и комедии на Таганке, где работал с 1964 по 1980 гг. Он играл в «Герое нашего времени» М. Лермонтова, в спектаклях по произведениям поэта А.Вознесенского, писателя Джона Рида «Десять дней, которые потрясли мир», по произведениям В. Маяковского, С. Есенина, А. Чехова, Ф. Достоевского и др.

Но самой значительной ролью В.Высоцкого в театре осталась его работа в «Гамлете» В.Шекспира. Этот спектакль, в котором В.Высоцкий был единственным исполнителем главной роли, видели зрители Москвы, Ленинграда, Минска, Тбилиси, городов Болгарии, Югославии, Венгрии, Польши, Франции. Эта роль была им сыграна 217 раз. Спектакль с В.Высоцким получил несколько премий в России и за рубежом. Много песен написал он к спектаклям, поставленным в театре на Таганке, в театре сатиры, в «Современнике».

Дебют В.Высоцкого в кино состоялся в 1959 году. Известны его актерские работы в фильмах: «Хозяин тайги», «Четвертый», «Плохой хороший человек», «Сказ о том, как царь Петр арапа женил» и др. Но особую популярность В.Высоцкому-киноактеру принесли две роли в телевизионных фильмах: капитан Жеглов («Место встречи изменить нельзя») и Дона Гуана («Маленькие трагедии»).

В.Высоцкий участвовал в создании 30 художественных и телевизионных фильмов. Во многих фильмах звучат его песни: «Я родом из детства», «Вертикаль», «Опасные гастроли», «Сыновья уходят в бой» и др.

В.Высоцкому не суждено было узнать, что за лучшее исполнение мужской роли в фильме «Плохой хороший человек» ему был присужден приз Международного кинофестиваля и специальный приз 9-го Всесоюзного кинофестиваля в Ереване за создание образа капитана

Жеглова в фильме «Место встречи изменить нельзя». А в 1987 году В.Высоцкому присуждена Государственная премия СССР (посмертно).

Вышли сборники его стихов «Нерв», «Четыре четверти пути», «Избранное» и др. Высоцким написано более шестисот песен и стихов. Он начал петь свои песни со сцены в 1965 году. Сначала это были выступления с группой товарищей-актеров, затем – сольные.

В 1967 году состоялось его первое официальное выступление. Затем растет его популярность, и он выступает со своими авторскими песнями по всей нашей стране и за рубежом: в Венгрии, Болгарии, Франции, ФРГ, Канаде, США. Он выступал и на небольшом стадионе, и в цеху, и на летном поле, и на теплоходе, и в лагере альпинистов, и в таежном поселке золотоискателей, и просто пел свои песни в кругу друзей. Их очень любили. Забывались спектакли, забывались фильмы, а песни жили, у них складывалась своя отдельная жизнь.

Так почему же они жили, почему их любили и пели?

В.Высоцкий, выступая перед зрителями-слушателями, был всегда открыт и откровенен. Он говорил: «Авторская песня – тут без обмана, и расчет в авторской песне только на то, что Вас беспокоят точно так же, как и меня, те же проблемы, судьбы человеческие, одни и те же мысли. И рвут душу так же, как и Вам, несправедливость и горе людское.

Все, о чем певец писал и пел, проходило через его сердце и душу.

О чем же стихи и песни Высоцкого?

Обо всем: в них рассуждения и размышления о жизни, о товарищах, о любви, о Родине, о спорте, о войне.

Много песен поэт-певец написал о Родине, о России, которую очень любил. И где бы он ни был, всегда стремился вернуться назад, в Россию.

Чтение стихотворения «Песня о петровской Руси».

Звучит в грамзаписи «Песнь о земле».

В своих стихах-песнях поэт рассуждает о жизни, о том, что в ней главное, о жизненных ценностях:

*Я освещен, доступен всем глазам,*

*Чего ж мне ждать: затишья или бури?  
Я к микрофону встал, как к образам.  
Нет-нет, сегодня точно – к амбразуре.*

В своих стихах Высоцкий спорит, доказывает, убеждает.

Чтение строк из стихотворения:

*Я не люблю холодного цинизма,  
В восторженность не верю и еще  
Когда чужой мои читает письма,  
Заглядывая мне через плечо.  
Я не люблю себя, когда я трушу.  
Досадно мне, когда невинных бьют.  
Я не люблю, когда мне лезут в душу,  
Тем более, когда в нее плюют.*

Звучит песня «Я не люблю».

Очень много песен написано поэтом о спорте. Высоцкий всегда был в хорошей физической спортивной форме, увлекался плаванием, верховой ездой. Спортсмены любили его песни. Эти песни помогали им в нелегкой борьбе за победу, помогали перенести горечь поражений. Спортивные песни Высоцкого звучат в разной манере исполнения.

Вот послушайте.

Звучит песня «Утренняя гимнастика».

Очень много поэт пишет о верной и надежной дружбе, о том, как важно чувствовать рядом плечо друга.

Звучит «Песня о друге».

Тема любви, человеческих взаимоотношений всегда волновала Высоцкого.

Чтение стихотворения «Баллада о любви».

Звучат песни «Дом хрустальный», «Я несла свою беду» в исполнении Марины Влади.

В.Высоцкий получал тысячи писем из разных уголков России: от моряков, геологов, водителей машин, летчиков, людей различных профессий. Ведь в его песнях они узнавали себя: это именно с ними происходило то, о чем пел певец. Его песни зовут к подвигам, делают людей мужественнее, лучше.

Звучат песни «Як-истребитель», «Прощание с горами».

У певца есть особый цикл песен – это песни о войне. В.Высоцкий родился в 1938 году, естественно, он не воевал, но отблески войны всегда хранил в своем сердце.

Чтение стихотворения «Песня о звездах».

Высоцкий чувствовал и понимал войну, как никто другой. Все песни написаны от первого лица. В них – боль, утрата, горечь тех, кто ее перенес.

Роберт Рождественский писал: «Песни Высоцкого о войне – это прежде всего песни очень настоящих людей из плоти и крови, сильных, мужественных, усталых, добрых. Таким людям можно доверить и собственную жизнь, и Родину».

Чтение отрывка из песни:

*Почему все не так?*

*Вроде все как всегда:*

*То же небо – опять голубое,*

*Тот же лес, тот же воздух*

*И та же вода...*

*Только он не вернулся из боя.*

Звучит песня «Он не вернулся из боя».

Но война – не только война и передовая. Это еще и тыл, где так же ковалась победа, проверялись на прочность человеческие характеры, человеческие чувства.

Звучит песня в исполнении Марины Влади «Так случилось – мужчины ушли».

Сегодня мы встретились со стихами и песнями В.Высоцкого.

Так кем же был В.С.Высоцкий больше всего? Актером, поэтом, певцом?

Он был всем, он был Личностью, явлением.

Высоцкий продолжает свою жизнь в своих песнях и стихах:

*Немного прошу взамен бессмертия!*

*Широкий тракт да друга, да коня.*

*Прошу, покорно голову склоня,*

*В тот день, когда отпустите меня,*

*Не плачьте вслед во имя милосердия!*

В.Высоцкий умер 25 июля 1980 года и похоронен на Ваганьковском кладбище в Москве. Его могила круглый год усыпана живыми цветами.

О нем много пишут, о нем делают передачи и кинофильмы. Его именем альпинисты называют труднодоступные горные перевалы; поэты, художники посвящают ему свои произведения. Слова из его песен высекают на мраморе обелисков в честь погибших на фронтах Великой Отечественной войны, в Афганистане, в Чечне.

Он продолжает жить в названиях улиц. Работники Крымской астрологической обсерватории назвали малую планету «Владвысоцкой».

*Возвращаются все, кроме лучших друзей...*

*Я, конечно, вернусь весь в друзьях и в мечтах...*

*Я, конечно, вернусь...*

**ДЕНЬ УЧИТЕЛЯ**  
**коллективное творческое дело**

Цели: обеспечить интеллектуальное единство коллектива, привить художественный вкус, воспитать уважение к педагогам, желание дарить радость людям, отдающим детям тепло своей души.

Зал празднично оформлен. На сцене стоят вазы с цветами.

Висит плакат с надписью:

**Учитель!**

Перед именем твоим

Позволь смиренно

Преклонить колени.

Две девочки-ведущие, одетые в белые блузы и черные юбки, ведущий воспитатель. Звучит песня «Школьный вальс», чтение под музыку:

1-я девочка:

*В первый погожий сентябрьский денек*

*Робко входил я под светлые своды.*

*Первый учебник и первый урок –*

*Так начинаются школьные годы.*

2-я девочка:

*Школьные годы чудесные,*

*С дружбою, с книгою, с песнею.*

*Как они быстро летят!*

*Их не воротить назад.*

*Разве они пролетят без следа?*

*Нет, не забудет никто никогда*

*Школьные годы!*

(Подходят к учителям и дарят им цветы. Учителя сидят в первом ряду).

Ведущий воспитатель: Каждый год, когда осень полностью вступает в свои права, вся наша страна отмечает добрый, чудесный праздник – День учителя! А для нашего Центра – это особый праздник. Потому что здесь все сотрудники – Ваши учителя. Они

ждут Вас, любят Вас, относятся к Вам с теплотой и надеждой, помогают Вам стать лучше и добрее.

1-я девочка:

*Не за горами и лесами  
Живут кудесники у нас.  
Они приходят вместе с нами,  
Вернее, чуть пораньше нас.  
Метель ли, снег, шуршит ли осень  
В продрогших за ночь деревцах,  
Они приходят и приносят  
Нам солнце в трепетных сердцах.*

2-я девочка:

*И в жизнь распахивая двери,  
Все дальше, выше нас ведут.  
Учитель! Как и чем измерить  
Его нелегкий, добрый труд?  
Нет на земле подобной шири,  
В морях подобной глубины.  
За все, что лучшее есть в мире,  
Благодарить его должны!*

Ведущая:

*Ты помнишь, было вокруг  
Море цветов и звуков,  
Из теплых маминых рук  
Учитель взял твою руку.  
Он ввел тебя в первый класс  
Торжественно и почтительно,  
И ты с надеждой смотрел  
В глаза своего учителя.*

Да, Вы, действительно, напоминаете нам маленьких, несмышленных журавлят, нетерпеливо рвущихся в небо. Этим журавлей надо научить любить свою землю, Родину и людей, отдающих теплоту и доброту своего сердца детям.

Девочки стоят на сцене полукругом, а одна девочка держит в руках бумажного журавлика и говорит:

*И летит из наших рук журавлик,  
Чтоб увидеть добрых нам людей!*

(Исполняется песня из кинофильма «Доживем до понедельника»).

*...Пусть над нашей школой  
Он покружит,  
Благодарный передаст привет,  
Пусть посмотрит,  
Все ли еще служит  
Старый наш учитель или нет.  
Мы его не слушались, повесы,  
Он же становился все белей.  
Помню, как любил он у Бернеса  
Песенку про белых журавлей...*

Ведущая: Все вы, ребята, пришли к нам, чтобы восстановить и пополнить свои знания. А в Центре науки разные: и трудные, и важные.

1-я девочка:

*Математика – королева наук!  
Без нее не летят корабли,  
Без нее не поделишь ни акра земли.  
Даже хлеба не купишь, рубля не сочтешь,  
Что почем – не узнаешь,  
А узнав, не поймешь.*

(Сценка из жизни первобытного общества о математике в исполнении учащихся 7«а» класса).

Переменка.

Ведущая (обращаясь к ребятам в зале): Мы сейчас проверим, как наши ребята знают математику.

Задача: Через 10 лет мой брат будет втрое старше, чем я сейчас. Сколько лет мне сейчас, если мы с братом близнецы?

Подсказка: 5, 10, 15 лет.

2-я девочка:

*Мы будем помнить каждый миг.  
Наш лучший друг – родной язык.*

*Невозможно стать культурным  
Без родной литературы!*

(Номер о русском языке: частушки в исполнении мальчиков группы деревообработки).

Работа с залом.

Вопрос: А знаете ли Вы былины? С каким врагом сражался Илья Муромец?

Подсказка: Чингиз-хан, Соловей-разбойник, Змей-горыныч.

1-я девочка:

*Физика для нас важна, очень нужная она.*

(Инсценированная песня в исполнении ребят из группы слесарей).

Работа с залом.

Вопрос: Что тяжелее: пуд соломы или пуд железа? (одинаково)

2-я девочка:

*Не на вездеходе, а за школьной партой*

*Моря и страны дальние мы обойдем.*

*Без ледокола сквозь ураган*

*Из Антрактиды в Арктику*

*Бесстрашно доплывем!*

(Номер о науке географии: стихи в исполнении ребят из группы токарей).

Работа с залом: Какие горы выше? Урал, Кавказ, Алтай?

1-я девочка:

*Без истории не проживешь.*

*История жизнь движет вперед.*

(Исполняется песня учителем физики с учеником 9«а» класса).

2-я девочка:

*Ваш предмет ужасно важный -*

*Это понимает каждый.*

*Изучаем все подряд:*

*Человека и котят,*

*И цветочки, и травинки,*

*Стебли, пестики, тычинки.*

(Номер о науке биологии в исполнении учащихся 8«а» класса).

Работа с залом:

1. Что значит: волка ноги кормят?

2. Где у кузнечика ухо?

Ведущая: *А чтобы здоровыми быть,  
Физкультуру надо любить.*

Наши дети ставят такие рекорды, особенно по бегу. Так бросаются убежать с уроков, что никакой бегун-спортсмен не догонит.

1-я девочка:

*Воспитатель всегда встречает нас с улыбкой,  
В ней столько нежности, тепла!  
Хоть и ругает нас, но за ошибки,  
За то, что в голове у нас всегда весна.  
Ей можно рассказать все тайны,  
Она поможет в трудный час.  
Она, как мама, всегда заботится о нас.*

(Номер в исполнении мальчиков из группы «Автодело»).

Работа с залом:

Случай из жизни американского писателя Марка Твена. За сценой слышится пение на мотив песни «Вот кто-то с горочки спустился»:

*Вот кто-то с горочки спустился –  
Наверное, мастер наш идет.  
Эх, снова надо нам работать.  
Ой, это нас с ума сведет.*

(Номер исполняют девочки из группы швей-II).

2-я девочка:

*Сегодня мы благодарим всех Вас  
За нежность, доброту и ласку,  
Которую в течение многих дней  
Вы дарили нам безотказно.*

(Девочки на сцене исполняют песню «Детства последний звонок»).

*Еще мы помним школьные экзамены,  
Все то, о чем с тобой мечтали, сбудется.  
Лишь детство мы вернуть не сможем заново,  
Как первый вальс,  
Оно не позабудется.*

*Нам больше не сидеть  
За школьной партой узенькой,  
Поэтому чуть-чуть мы опечалены.  
Звонок последний в нас остался музыкой,  
Как те слова последние, прощальные.  
А в классе строчки классиков заветные  
Другим ученикам теперь доказывать.  
Должны мы теорему жизни вечную  
Судьбой своей самим себе доказывать.  
Еще мы помним школьные экзамены,  
Все то, о чем с тобой мечтали, сбудется,  
Лишь детство мы вернуть не сможем заново,  
Как первый вальс,  
Оно не позабудется.*

1-я девочка:

*Наши учителя! Вам от всей души спасибо!  
Вечно будет земля  
Вашим трудом красива!*

Все учащиеся дарят взрослым цветы.

**Выступление учащихся 7«а» класса.**

Математика по-неандертальски. Действующие лица: 2 ученика, учитель, автор.

Автор: Мы сейчас перенесемся на несколько тысячелетий назад! Посмотрим, как ведется урок математики в первобытной школе. Мы видим пещеру, очаг. Класную доску заменяет одна из стен пещеры. Учителя пока нет, ученики сидят на шкурах и переговариваются.

Первый ученик: Ты уроки сделал?

Второй ученик: А как же! Я же отличник. Вот. (Показывает камень).

Первый ученик: Дай списать. (Берет другой булыжник и, все время посматривая на первый, высекает: тук-тук).

Учитель: Здравствуйте, дети!

Ребята (вместе отвечают): У! У! У!

Учитель: Ослиное Ухо, иди к скале решать задачу!

Первый (взяв булыжник, идет к скале): Я готов!

Учитель: Высекай условия задачи. По небу летели птеродактили.

Первый: Высек.

Учитель: Сначала их было столько, сколько пальцев на одной руке, потом к ним пристало еще столько же. Сколько стало всего?

Второй: Я решил!

Учитель: Ну конечно, ты же у нас отличник. Ну, и сколько же будет птеродактилей?

Второй: Их будет много.

Учитель: Садись – четыре.

Второй: За что четверка-то?

Учитель: Ответ не совсем полный. Надо было сказать: «Птеродактилей будет очень много!» Ослиное Ухо, садись – два! Сколько лун ты сидишь в одном классе?

Первый: Два.

#### **Выступление группы деревообработчиков.**

*1. Нам сказали спеть частушки  
И достались как всегда.  
Книжки мы читать не любим,  
Ошибаемся всегда.*

*2. Вы, конечно, догадались,  
Речь про что мы поведем –  
Про предмет литературы  
И про русский мы споем.*

*3. На урок литературы  
Я с восторгом прихожу,  
А поставят два в журнале –  
Огорченный ухожу.*

*4. Русский знаю очень плохо,  
Путаю согласные.  
Легче выучить китайский,  
Вы со мной согласные?*

*5. Про Тургенева и Блока  
Знаю очень-очень плохо,*

*Но зато болтаю я  
Лучше в классе всех, друзья!  
6. Мы пока тут песни пели  
И забыли, с чем пришли.  
Вспомнил, что сегодня праздник,  
Вас поздравить мы спешим.*

Вышли ребята на сцену, Андрея одели в костюм мага. Песня сопровождается жестами, движениями по тексту песни.

*Вычислить путь звезды  
И развести сады –  
Все может магия.  
Есть у меня диплом,  
Только вот дело в том,  
Что всемогущий маг  
Лишь на бумаге я.  
Припев: Даром преподаватели  
Силы со мною тратили.  
Все, что ни задавали мне,  
Делал я кое-как.  
Сделать хотел утюг –  
Слон получился вдруг:  
Крылья как у пчелы,  
Вместо ушей – цветы.  
Ночью мне снится сон:  
Плачут коза и слон.  
Плачут и говорят:  
«Что с нами сделал ты?»  
Припев (тот же).*

### **Выступление группы токарей.**

*Когда еще за школьной партой  
Взгляд отрывал я от страниц,  
Мне мир казался пестрой картой,  
Ожившей картой – без страниц!  
В воображении вставляли*

*Земель далеких чудеса,  
Шел к ним, в синеющие дали,  
Мой бриг, поднявший паруса.  
Дышал я в пальмах вечным маем,  
На океанских островах,  
Жил в легкой хижине с Маклаем,  
Бродил с Арсеньевым в горах.  
Но что искать чудес далеко,  
Они есть на уроках и у Вас,  
Весь мир, раскинутый широко,  
Представлен Вами – и для нас.  
Не смейте забывать учителей!  
Они о нас тревожатся и помнят,  
Ждут наших возвращений и вестей,  
Им не хватает этих встреч нечастых,  
И сколько бы ни миновало лет,  
Слагается учительское счастье  
Из наших ученических побед!*

### **Поздравление учащихся 8«а» класса**

У ведущего завязываем на шее красивый шелковый бант. В руке кузовок, украшенный алым бантом. В кузовке конфеты (награда за правильный ответ).

Ведущий: Поиграем в рифмы. Играют только взрослые. Детей прошу не подсказывать. (Читает с выражением загадки). Ответ должен рифмоваться.

Пойди-ка в сад и погляди:  
Я там цвету, благоухаю.  
Но «Г» приставишь впереди –  
И в небе я загромыхаю.

Ответ: роза – гроза.

Он в курятнике не прочь  
Похозьяничать всю ночь.  
Небольшой такой зверек,  
Пушистый, тепленький

Ответ: хорек.

Мое начало – буква алфавита,  
Она всегда шипит сердито.

Вторую корабли боятся  
И обойти ее стремятся.  
А целое весной летает и жужжит,  
То сядет на цветок,  
То снова полетит.      Ответ: шмель.

Говорят, один рыбак  
В речке выловил башмак,  
Но зато ему потом  
На крючок попался дом?

Ответ: сом.

С буквой «С» – на дереве расту.  
С буквой «Ж» – по дереву ползу.

Ответ: сук – жук.

Как чистый снег в горах Алтая,  
Белеет шкурка...

Ответ: горносталя.

Немытое в рот ни за что не возьмет,  
И ты будь таким, как чистюля...

Ответ: енот.

### **Страничка из жизни воспитателя (выступление группы «Автодело»)**

Воспитатель: Ребята, сегодня генеральная, моем мастерскую.  
Витя (моет окно).

Петя (сидит на стуле, скрестив ноги): Нам воспитатели много говорят о трудовом воспитании. Молодец, Витек, правильно ты себя воспитываешь, трудись. «Без труда не выловишь и рыбку из пруда» – так, кажется, гласит народная мудрость?

Витя: А есть и такая народная мудрость: «Одна ласточка весны не делает», так что присоединяйся.

Петя (увидев воспитателя, вскочил): Это ты мне, пожалуйста.

Воспитатель: Молодцы, ребята, давайте еще передвинем шкаф в другой угол.

Петя: В тот угол? (Показывает пальцем). А подъемный кран есть?

Витя: А тебе слона из зоопарка не позвать? Да мы его с тобой в два счета сдвинем (показывая на свои мускулы).

Петя (издеваясь): Слышь, Витек, давай я сяду в шкаф, открою дверцу и буду командовать, куда двигать: «лево руля, право руля».

Витя: Отойди, с тобой кашу не сварить (Сам подвинул шкаф).

Воспитатель: Молодцы, ребята, хорошо потрудились – хорошо поедите. Труд всегда красит человека. А я Вам торт принесла.

Петя: Подождите, я сейчас ложки принесу.

Витя: Не трудись, я с работой справился, и с тортом сам справлюсь.

Петя: Витек, я больше так не буду.

Воспитатель: Простим его, Витя. Хорошо, что он понял: «Лучше поздно, чем никогда».

### **Выступление группы швей**

На сцене сидят девочки, шьют, вышивают, пришивают. Они в косынках и фартуках, в руках ножницы, иглы, пуговицы.

1-я швея: Мы – девицы-мастерицы!

2-я швея: Ой, веселые девицы.

Можем шить и пришивать.

3-я швея: Первоклассно нас обучат всю работу выполнять.

Заходит мальчик, все на нем оборвано, нет пуговиц, один рукав длиннее другого и т.д.

Мальчик: Девчонки, помогите, не могу же я в таком виде в Центре появиться.

1-я швея: Никаких проблем.

Обступили мальчика и принялись за работу. Все исправлять начали, но одни недостатки устранили, а другие, наоборот, «выставили».

Мальчик: Ох, и трудная это работ – научить девчонок шить.

В заключение праздника все участники выходят на сцену и поют песню «Школьный вальс».

## КРАЙ РОДНОЙ ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ Творческая защита кабинета географии

Цели:

1. Воспитание гордости за свой родной край.
2. Возрождение интереса к своей культуре, быту.
3. Воспитание уважения и любви к людям, первостроителям

Комсомольска-на-Амуре.

4. Привитие навыков культурного общения.

Звучат мелодии комсомольских песен.

Ведущий: Комсомольцы-добровольцы! Ударим ударным трудом! Все на строительство самого юного, молодежного города Комсомольска-на-Амуре!

Ведущая (выбегает с телеграммой в руке): Пламенный привет всем! К Вам вылетает первый космонавт СССР, Герой Советского Союза Юрий Алексеевич Гагарин!

Ведущий (показывает портрет Гагарина): Юрий Алексеевич Гагарин стал почетным гражданином города Комсомольска. Он познакомился со строителями и курировал огромный авиационный завод.

Ведущая: Друзья! Кто не знает Героя Советского Союза, летчика Маресьева (показывает его портрет)! С обмороженными ногами он пробирался через сугробы. Но после ампутации ног продолжал летать. А ведь он был первостроителем города, почетным гражданином его. Прочтите «Повесть о настоящем человеке».

Ведущий (поднимает справочник, показывает гостям): Обратите внимание на справочник-путеводитель. Здесь Вы сможете познакомиться со многими интересными фактами. Завод «Амурлитмаш»:

*Сталь в мартенах клокотала,*

*День и ночь звенел прокат.*

*Наша пуля долетала*

*До Амура и Карпат.*

А какие красивые речные вокзалы в городе! Много проспектов, самый большой из них – проспект Мира. А Дом молодежи, киноте-

атр «Комсомолец», памятник комсомольцам 30-х годов скульптора А.Туманова!

Ведущая: Праздничную ленту разрезать! Аплодисменты! Ура!  
(Появляются коренные жители: два нанайских охотника).

1-й охотник: Да, хорошо, однако, кета иди. Уже день иди, неделю иди, а потом иди нет. Как жить?

2-й охотник: Раньше моя в лес пошла, белке в глаз попадай, а теперь нанай пропадай?

1-й охотник: Моя, однако, заготовкой мяса, пушниной занимался. Медведя бурого убивай, гималайского убивай, рысь видеть – тоже убивай. А бурундук не убивай – мало-мало зверек. Уходит зверь из комсомольской тайги: пожар, однако.

2-й охотник: Заготовкой мой сосед занимался, всякие лечебные травы собирал. Все корень жизни искал, женьшень, однако, называется. Моя тоже умеет из трав чай заваривать: из шиповника, дикой малины. Чай не пил – горы ходил, чай попил – равнина падал.

1-й охотник: Теперь, однако, моя семья думает: пожар начинай - домой из лесу убегай; пожар кончай – нанай медаль получай.

(Уходят с криком чайки, пританцовывая).

## ДЕНЬ ИМЕНИННИКА

### Художественное коллективное творческое дело

Цели:

1. Создать условия для развития навыков общения.
2. Обеспечить организационное единство коллектива.
3. Организовать условия для наиболее полного учета интересов учащихся и раскрытия их способностей.

Оформление: цветы в виде гирлянд и букетов под эмблемой Центра, флажки, цветы живые в горках, скамейка, дорожка ковровая, изображение камина в рисунке.

Музыкальное сопровождение.

Действующие лица: Золушка, Принц, Фея, Карлсон, Винни Пух, Пятачок.

#### **Ход творческого дела.**

Ведущая выходит на сцену, называет именинников и читает небольшое стихотворение.

Звучит нежная мелодия. Под эту мелодию танцует Золушка, держа в руках метлу, которой подметает комнату.

Золушка: Ах, какой сегодня замечательный день! Как бы мне хотелось попасть на бал именинников!

Звонок: Динь-динь!

Золушка: Ах, мне знакома эта мелодия, это моя крестная Фея.

Фея: Милая Золушка, я тебе помогу попасть на бал к именинникам. Ты это заслужила.

Золушка: Но у меня нет бального платья.

Фея: Динь-дон! (Появляется маленький паж, в руках он держит туфельки. Фея и маленький волшебник снимают с Золушки рваный халат и, вместо него, на ней – красивое белое платье в блестках. На ноги ей надевают красивые туфельки. Золушка осматривает свой наряд и благодарит маленького волшебника).

Маленький волшебник: Я еще не волшебник, я только учусь.

Золушка: А теперь я хочу потанцевать с настоящим принцем.

Фея: Динь-дон!

Глашатай: Его Высочество принц!

(Звучит вальс. В зал заходит принц. Он берет за руку Золушку и танцует с ней. Они смотрят друг на друга).

Принц: Я хочу исполнить песню для нашей Золушки и именинников.

(Исполняет песню «Лада»).

Золушка: Дорогая Фея, я хочу сейчас попасть в сказку к своим друзьям и хочу, чтобы они сейчас все оказались здесь.

Фея: Динь-дон!

(В зал вбегают Винни Пух, Пятачок.)

Винни Пух: Здравствуйтесь, ребята! У Вас сегодня день именинника. Вы нас узнали, и мы Вас тоже узнали.

Пятачок: Ребята, давайте поиграем. Разделим команду на 2 группы.

Игра: В день именинника подарили Свете расческу (показать левой рукой), Лене – мясорубку (показать правой рукой), Андрею – лыжи (двигать руками), Ане – куклу с закрытыми глазами.

(Из команд выбирают по 1 человеку, и они изображают эти движения.)

Игра на воображение: Необходимо показать нос, ухо, потолок. Все это делается быстро, и есть необходимость запутать играющих.

Цветы: ромашка, лилия, роза, васильки, гладиолус. Я думаю, что это цветы полевые. Как думаете Вы?

Фея: А сейчас, ребята, споем все вместе песню «Ландыши».

В зал вбегает Карлсон.

Карлсон: Ах, как вкусно пахнет! А варенье у Вас есть? А печенье у Вас есть? Я самый привлекательный и красивый мужчина в мире. Я поел, а теперь могу и пошалить.

Загадки: Сам Ерема мал, да удал.

Незаметно по лесу ходит,

Тяжелее себя ношу носит

(муравей).

Белая вата поплыла куда-то

(облако).

Кто ткёт без станка и без рук?

(паук).

(Карлсон играет с ребятами, дергает их за уши, прыгает, поет песни).

Фея: А сейчас для наших именинников прозвучат песни в исполнении взрослых:

«Старый клен»;

«Ландыши»;

«Одинокая бродит гармонь»;

«Расцвела сирень-черемуха в саду»;

«Будьте здоровы! Живите богато!»;

«Подмосковные вечера»;

«Хороши весной в саду цветочки».

**«ТАМ РУССКИЙ ДУХ, ТАМ РУСЬЮ ПАХНЕТ»**  
**Творческая защита кабинета литературы**

I. Цели:

1. Развитие познавательного интереса, культурное общение.
2. Углубление знания о великом русском поэте А.С.Пушкине.
3. Пробуждение интереса к изучению русской литературы.

II. Форма проведения мероприятия: мини-спектакль.

III. Используемая литература и фильмы: А.С. Пушкин. – Собрание сочинений. – Том 1. Видеофильм “Арап Петра Великого”.

IV. Ребята одеты в костюмы XIX века.

Звучит песня и отрывок из видеофильма «Арап Петра Великого».

Автор: Сегодня ребята покажут сценку из повести А.С. Пушкина «Арап Петра Великого». В своей повести А.С. Пушкин описал судьбу своего прадеда. По велению Петра его крестник Ибрагим вернулся из Франции, где обучался.

Петр: Как я рад, что ты приехал, хоть я и не стар, но болен и скоро умру. Как бы мне хотелось, чтобы моя Россия осталась не лихоимцам, а верным людям и удивила своими открытиями.

Ибрагим: А моя мечта, государь, ничтожна: нет у меня никого на земле, кроме тебя.

Петр: Это мой дом, а теперь и твой дом.

Ибрагим: Я благодарен тебе, государь!

Петр: Где служить хотел бы, крестник? В тепле или на сыром ветру?

Ибрагим: Где велишь, государь.

Петр: Вот фрегат, достраивай.

Ибрагим: Вот, государь, привез я книги о строительстве кораблей, лоции, навигации и чрев земной.

Входят гардемарины.

Петр: Кто такие?

Гардемарины: Дворянские дети, государь. Из города Амстердама, где обучались мореходному делу и лоции.

Петр: Вот, крестник, и набирай себе команду.

Ибрагим: Благодарю тебя, государь!

Петр: Вот хочу Вас испытать, испытание несложное. Пройдете по бимсу?

(Гардемарины проходят по бимсу. Один проходит быстро, другой не может, проходит вприсядку и держится за бимс).

Петр: Ну, что мне с тобой делать? Не обучен мореходному делу.

Ибрагим: Да ты уж прости его, государь. Дай его мне.

Петр: Так он ничего делать не умеет.

Ибрагим: Для чего-нибудь да пригодится.

Петр: Этого назначить мичманом, а этого... (машет рукой).

Автор: Вот тут мы простимся с арапом, ему предстоят и слезы, и горе, и славные труды на благо России. Но пока он не знает своей судьбы и улыбается широко.

## СЫНОВЕЙ ЗОЛОТЫЕ МЕЧТЫ

### Творческая защита кабинета истории

Цели:

1. Развивать познавательный интерес.
2. Способствовать раскрытию таланта каждого ребенка.
3. При совместной деятельности воспитывать у учащихся сопереживание за героя.
4. Прививать навыки культурного общения.

Класс оформлен под лабораторию. На стене висит плакат с изображением педагогического университета.

Автор: Дорогие ребята! Сегодня Вы познакомитесь с уникальным зданием педагогического университета. Перед входом в университет воздвигнут памятник А.С. Пушкину. (Указывает на картину и сидящего перед ребятами подростка, который переодет в А.С. Пушкина. Напоминает, что до сих пор скульптор, который сделал этот памятник, неизвестен.) Многие учителя нашей школы заканчивали педагогический университет.

За столом сидят три «профессора». Вступительный экзамен. Заходит абитуриент.

*Абитуриент:*

*Нагружать все больше нас  
 Стали почему-то. Нынче в школе  
 Первый класс вроде института.  
 Я ложусь в 12 спать,  
 Силы нет раздеться.  
 Вот иду в ВУЗ поступать.  
 Там найду ответ я.*

«Профессора» (вслух):

*То ли еще будет,  
 То ли еще будет,  
 То ли еще будет, ой-ой-ой!*

Абитуриент подходит к столу.

Профессор: Ну, молодой человек, Ваша фамилия?

Абитуриент: Акименко Антон.

Профессор: Тяните билет.

Абитуриент: Билет № 13.

Профессор:

1. Когда был основан педагогический университет?

2. Сколько имеется факультетов, сколько работает сотрудников, какие страны поддерживают дружеские связи с педагогическим университетом?

3. Сюда ли Вы пришли учиться?

Абитуриент (пожимает плечами): Не знаю.

Профессор 1-й: Университет основан в 1938 году. За годы своей деятельности подготовил около 30 тысяч учителей для школ Дальнего Востока. Среди выпускников – заслуженные педагоги и ученые, поэты и писатели. Многие из них стали отличниками народного просвещения, награждены орденами и медалями России, имеют почетное звание «Заслуженный учитель школы Российской Федерации».

Профессор 2-й: В настоящее время ВУЗ имеет 12 факультетов, при университете работают вечерний университет, институты, факультет повышения квалификации учителей, студенческое научное общество (СНО). Университет располагает библиотекой, книжный фонд которой превышает 400 тысяч экземпляров. Университет поддерживает дружественные связи с педагогическими университетами Москвы, Санкт-Петербурга, Уссурийска, Благовещенска, Комсомольска-на-Амуре. Обучаются в ХГПУ студенты из других стран: Японии, Китая, США, Кореи, стажируются студенты из Берлина, Лондона, Парижа.

Профессор 3-й: Ну, а на третий вопрос ответьте сами.

Абитуриент: Знаю я ответ. Начну-ка я с азов!

Профессор 2-й: Поступайте-ка в ПТУ, сударь!

Абитуриент: А я в слесари пойду, пусть меня научат!

Автор: Прав был поэт, когда сказал: «Я памятник воздвиг себе нерукотворный».

Ребята и взрослые (продолжают):

«К нему не зарастет народная тропа.

Вознесся выше он главою непокорной

Александрійского столпа».

Абитуриент: А у меня все впереди!

**ПРИЛОЖЕНИЕ 14**

# ЮНОСТИ ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО

## «Слыше, сыне, и вразумляй»

### Познавательное коллективное творческое дело

#### I. Цели:

- в процессе коллективной творческой деятельности создать условия для удовлетворения потребностей детей Центра в эмоциональном контакте;
- развивать познавательный интерес;
- изучать историю своей Родины;
- помочь приобрести навыки чтения, памяти, общения с товарищами.

#### II. Форма проведения мероприятия: мини-спектакль.

#### III. Используемая литература:

1. История государства Российского в портретах. – Часть II.
2. Алексеев С.П. Книга для чтения по истории нашей родины.
3. Журнал «Родина», 1995 – 2001 гг.
4. Учебник «История Отечества» для восьмого класса.
5. Гольдин В.Е. Речь и этикет.
6. Формановская И.Н. Речевой этикет и культура общения.
7. Краткий справочник по этикету.
8. Пушкин А.С. Пиковая дама.
9. Правила хорошего тона.
10. Щипанов А. Шрифт в клубной работе.
11. Видеофильмы «Петр I», «Как Петр I арапа женил».

#### Высказывания:

«Воспитанного человека украшают три добродетели: приветливость, смирение и учтивость».

(Петр I)

«Человек должен обладать истинной учтивостью, и порождается она здравым смыслом и добросердечием. Наделенный этими качествами человек всегда приятен».

(Оливер Голдсмит)

Автор 1-й: В бурную эпоху Петра I жизненный уклад русских людей резко изменился. Поставив одной из своих задач вывести

Россию на европейский уровень, Петр стал с невиданным размахом вводить различные новшества в повседневную жизнь и быт. Новый покррой платья, парики, бритье бород, кофе пить и в ассамблеи ходить – все это предусматривалось широким планом преобразования России. Создавались особые руководства для молодых людей. В них подробно указывалось, как подлежит вести себя в обществе. В 1717 году по распоряжению Петра I издана книга «Юности честное зерцало». Книга пришлась по вкусу русскому дворянству XVIII века.

Автор 2-й: Приказ Петра I послать за границу учиться самых знатных боярских сынов устроил переполох в их семьях. Поднялся в боярских домах крик, плач. Бегают мамки, суетится дворня, словно и не проводы, а драма какая. Отправились учиться сыновья знатных бояр Буйносова и Курносова. Через год молодые бояре вернулись. Вызвали их к царю экзамен держать и определяться на государеву службу.

Петр: Ну, рассказывай, Буйносов, сын боярский, как тебе жилось за границей?

Буйносов: Хорошо, государь, жилось. Народ ласковый, дружный, не то, что наши мужики – рады друг другу в бороды вцепиться.

Петр: Ну, а чему учился?

Буйносов: Многoму, государь. Вместо «батюшка» – «фатер», вместо «матушка» – «муттер».

Петр: Ну, а еще чему?

Буйносов: Кланяться двойным и тройным поклоном, танцевать научился, в заморские игры играть умею.

Петр: Да, многoму тебя научили. Ну, а как тебе за границей понравилось?

Буйносов: Ух, как понравилось, государь! Хочу в Посольский приказ! Уж больно мне любо за границей жить.

Петр: А что ты можешь сказать о военной науке? Как сей парус называется?

Слуга (тихо подсказывает): Грот-парус.

Буйносов (смотрит в очки): Грот-парус.

Петр: Ну, а это что?

(Буйносов молчит).

Петр: Ты, я вижу, из Амстердамских кабаков не вылезал.

Буйносов: Вылезал.

(Ребята смеются).

Слуга: Бом-брам-сэт.

Петр (Буйносову): Ну!

Буйносов (шепчет слуге): Абдулка, громче.

Слуга: Бом-брам-сэт.

Буйносов: Бом-брам-сэт.

Петр: Ну, а это?

(Буйносов молчит, грозит кулаком слуге. Слуга подсказывает.

Петр берет его за ухо и подводит к схеме корабля).

Петр: Держи экзамен! Что это?

Слуга: Брам-штен-штанга.

Петр: Это?

Слуга: Стейн-штанга, фонс-мачта, бом-брам-сэт. Все сие полное парусное оснащение стопушечного фрегата.

Петр: Эх, молодец, все знает. Как тебя зовут?

Слуга: Абдурахман.

Петр: Если мне еще математику и фортификацию ответишь, то я тебе офицерский кортик повешу. А Буйносова тебе матросом назначаю.

Петр: Ну, а ты что скажешь, сын боярский Курносов?

Курносов: Да что сказать, государь... спрашивай.

Петр: А скажи мне, Курносов, сын боярский, что такое есть фортификация?

Курносов: Фортификация есть военная наука, имеющая целью прикрыть войско от противника. Фортификацию надо знать, как свои пять пальцев.

Петр: Дельно. А что такое лоция?

Курносов: Лоция – описание моря, реки с указанием на оном отмелей и глубин, ветров и течений. Лоция, государь, первейшее, что надобно знать, берясь за дела мореходные.

Петр: Дельно. А еще чему научился?

Курносов: Да ко всему делу присматривался: и как корабли строить, и как родное дело поставлено, и чем от болезней лечат.

Петр: Молодец! Оправдал, утешил.

Автор 1-й: Курносов в скором времени стал видным человеком в государстве.

Автор 2-й: В петровской Руси в обучении молодежи вводился этикет (манера одеваться, смотры флота, театральные представления, маскарады, приемы иностранных гостей).

Кабинет оформлен в стиле петровских времен. Парусник, карты с лощиями и т.д. Ребята одеты в костюмы петровского времени.

## СВЯТОЧНЫЕ ВСТРЕЧИ

### Фольклорное коллективное творческое дело

Цели:

- способствовать раскрытию таланта каждого ребенка;
- поддерживать любовь к русским традициям, познавательный интерес и навыки культурного общения.

Оформление: яркие, красочные костюмы русских народных скоморохов, святочная звезда, столы, скамейки резные, подарки, игровая атрибутика.

Звучат русские народные мелодии.

Хозяйка: Ну, вот и дети нагрянули, надо их встречать.

Хозяин: Пойдем, встретим.

Хозяйка: Здравствуйте, гости желанные, долгожданные!

Хозяин: Милости просим к нам!

Хозяйка: Будем вместе веселиться, песни петь, играть, рождество встречать.

Ведущая: Коляда-маляда,

Накануне рождества

Везде поспевай, угощенье подавай.

Дети (рассыпают пшено): Здравствуйте, хозяйка с хозяином!  
(Рассыпают пшено) Будьте богаты, чтобы в доме водилось пшено да просцо, счастливы будьте!

Хозяйка и хозяин: Заходите!

Ведущая: Ребята, что же это за праздник «Рождество»?

Дети: Мы пришли поколядовать, а не дадите пряников, мы Вам корилку споем!

(Поют швей).

Хозяйка: Ой, не надо корилку, мы дадим Вам подарки, угощенья, а пока будьте гостями в нашей горнице.

Ведущая: Здесь для Вас, для гостей,

Будет праздник большой.

По обычаю, по-старинному,

Посиделками называемый.

(Звучит музыка. Входят два скомороха).

Скоморох 1-й:

*Мы пришли к Вам с хороводом,*

*Прямо со свежим пирогом,*

*Поздравляем с рождеством,*

*Сеем, веем, посеваем,*

*С новым годом поздравляем,  
И теперь мы в доме Вашем  
В Вашу честь споем и спляшем.*

Скоморох 2-й:

*Не затем пришли сюда,  
Чтобы с Вами в спор вступать  
Или место уступить,  
А теперь посторонитесь,  
Нашей свиты берегитесь.  
Эй, народ, дорогу дай,  
Поезд коляды встречай!*

(Звучит музыка. Коляда входит).

Хозяйка: Милости просим!

(Стук, гром – появляется Емеля).

Ведущая: Ой, ребята, к нам пожаловал Емеля, да еще и с подарками.

Емеля: Здравствуйте, хозяйка с хозяином, гости, дорогие ребята! Ребята, хочу поведать Вам о своей беде. Живет в одном царстве царевна, заколдовали ее, и с тех пор она не смеется. Ребята, помогите ее рассмешить.

(Ребята поют песню «За мои зеленые глаза»).

Ведущая: Молодцы! Посмотрите, царевна заулыбалась, но еще не смеется.

Царевна: Ребята, Вы – мастера отгадывать загадки, а кто у Вас самый смелый и ловкий? Я вот слышала, что у вас в Центре есть подготовленные физической культурой ребята.

(Соревнуются в силе. Игра «Перетягивание канатов»).

Емеля: Молодцы! По щучьему велению, по моему хотению, явитесь, молодцы необычайной силы!

Царевна: Ну, потешили, позабавили, понравилось мне у Вас, весело (Танцует барыню).

Емеля: Вот и распотешили гостей и царевну.

Ведущая: А не поиграть ли нам?

(Игра «Буги-вуги»).

Хозяйка и хозяин: Вот так пляски, вот так игры! Молодцы!

(Общий хоровод «Ой, сад во дворе»).

Хозяйка и хозяин: С рождеством, с колядой! А вот Вам и сюрприз (раздают угощения).

**В ГОСТЯХ У ХОЗЯЙКИ МЕДНОЙ ГОРЫ**  
**Литературно-драматическая композиция,**  
**посвященная творчеству русского сказочника П.П.Бажова**

Цели:

- познакомить с творчеством великого русского сказочника П.П.Бажова;

- вызвать гордость за русских умельцев;

- сформировать потребность в духовной культуре и искусстве.

Сцена. На первом плане стоит столик, покрытый цветным платком, из хрустальной вазы сделан каменный цветок, на стене – гирлянда из лампочек, наклеены цветы, мишура.

Чуть в стороне стоят лавки, на шторке нарисовано окно, стоит цветок. Сцена изображает уголок мастерской по обработке малахита.

Звучит музыка П.И.Чайковского. Выходит ведущая – Хозяйка Медной горы, одетая в красивый русский сарафан и кокошник.

Хозяйка Медной горы: Красив Средний Урал! До самого горизонта уходят невысокие горы, покрытые густым хвойным лесом, кое-где голубеют оконца озер, яркой зеленью сверкают долины небольших речушек. Страстно влюбленный в родной край Бажов исходил Урал вдоль и поперек с охотничьим ружьем за плечами. Он забирался в самые глухие уголки, наведывался на забытые прииски и повсюду, где бы ни был, неумолимо записывал народные пословицы, побасенки, легенды. Почти двадцать лет своей жизни отдал Павел Бажов собиранию уральских сказов, каждый из которых – подлинная жемчужина народной поэзии.

На сцене сидят рабочие, обтачивают камни и беседуют между собой.

1-й рабочий: Пошли раз двое наших заводских траву посмотреть. А покосы у них дальние были. В лесу хорошо, пташки поют, их, слышь-ка, и разморило. Легли на траву под рябиной да и уснули. Только вдруг молодой – ровно его кто под бок толкнул – проснулся.

**Сцена из сказа «Медной горы хозяйка». Изображают ее мальчики из цеха столяров.**

Рабочий: Мать ты моя, да ведь это сама хозяйка! Ее одежда-то, как я сразу не заметил? Беда, как бы ноги унести.

Хозяйка: Ты что же, Степан Петрович, испугался? Иди-ка поближе, поговорим.

Рабочий: Некогда мне разговаривать. Без того проспали.

Хозяйка: Будет тебе, иди, говорю, дело есть. Ты не пужайся, Степанушка, худого тебе не сделаю.

Рабочий: Кого мне бояться, я не из боязливых.

Хозяйка: Так, может, и замуж меня возьмешь? Невеста я богатая, малахиту и алмазов много припрятано. Ну, как насчет женитьбы?

Рабочий: Приданое у тебя царям впору, а я – человек рабочий, простой, да и не могу, другой обещался.

Хозяйка: Молодец, не позарился на мои богатства, не променял свою Настеньку на каменную девушку. Вот тебе подарочек для невесты – малахитовая шкатулка. Ну, прощай, Степан Петрович.

2-й рабочий: У Настасьи Степановой-то, вдовы, шкатулка малахитова осталась со всяким женским набором: кольца там, серьги и украшения. Танюшка в кого только уродилась? Ни в мать, ни в отца. А рукодельница какая! Про то не только на заводе слышали.

**Сцена из сказа «Малахитовая шкатулка». Показывают девочки из цеха швей.**

За столом сидит Танюшка, шелком-золотом расшивает. На столе стоит малахитовая шкатулка. Танюшка отложила работу, берет шкатулку, достает украшения и надевает. Смотрится в зеркало.

Входит Настасья и всплескивает руками.

Настасья: Опять на себя камень навесила. И как они тебе не давят и не холодят! У меня, как только кольцо надену, палец си-неет, а сережки уши тянут вниз. Спрячь сейчас же обратно! (Смотрит на дверь.) А к нам вон барин Турчанинов пожаловал.

Входит барин, отвешивает поклон.

Барин: Здравствуйте, люди добрые! Отдай за меня дочь, Настасья.

Настасья: Я с нее воли не снимаю, как она хочет.

Танюшка (поворачивается к барину): Вот что, барин, слышала я, будто в царском дворце есть палата, малахитом тятиной добычи отделанная. Вот если ты в этой палате царицу мне покажешь, тогда выйду за тебя замуж.

Барин: Да, да, я на все согласен.

Едут в Санкт-Петербург. Пошли в палаты царские. Впереди Танюшка идет, прямо в палату малахитовую. Стала и ждет царицу. Выходит царица, все кланяются, а Танюшка стоит, не шевелится.

Царица: Ну-ка, показывайте мне эту самовольницу – турчаниновскую невесту!

Танюшка (брови свела): Это еще что придумал! Я велела мне царицу показать, а ты меня ей показываешь! Обман! Видеть тебя не могу.

Ведущая: С этими словами прислонилась к стенке малахитовой и растаяла. Царица в обморок упала (царица падает). Остались на стене камни сверкать. Кинулся Турчанинов камни хватать, а они как капля или слеза. Так ничего и не собрал. Только сказывают, будто Хозяйка Медной горы двоиться стала.

3-й рабочий: Был в ту пору мастер Прокопъич, а у него в подмастерье был Данила. Услыхал он от других мастеров о каменном цветке и лишился покоя, ходит как не свой.

**Сцена из сказа «Каменный цветок». Показывают мальчики 8«а» класса.**

По лесу идет Данила со свечой, ищет каменный цветок.

Хозяйка: Не потерял ли что, Данилушка?

Данила: Потерять не потерял, а найти не могу. Слыхал я про каменный цветок.

Хозяйка: Несчастный тот человек, который каменный цветок увидит.

Данила: А где же мне его отыскать?

Хозяйка: Много знать хочешь, Данилушка.

Данила: А может, мне покажешь? Уж больно посмотреть хочется.

Хозяйка: Показать-то просто, да потом жалеть будешь! Все потом в гору возвращаются. Ну, раз не боишься – смотри.

Показывает каменный цветок, Данила сел рядом, смотрит, глаз отвести не может.

Хозяйка: Данила-мастер, что голову повесил? Оставайся, смотри, сколько красивых камней в моей пещере.

Данила: Не могу, ждет меня моя невеста Катерина дома.

Хозяйка: Что ж, возвращайся в свою деревню, а за верность твою Катерине я дарю тебе каменный цветок.

4-й рабочий: А были среди умельцев старатели невсамделишные. Вон Ванька Сочень смолоду около господ терся. Все хотел чем ни на есть себя показать, выслужиться, значит: «Не я, - говорит, - буду, коли богатства не возьму».

**Сценка из сказа «Сочневы камешки». Показывают мальчики из цеха слесарей.**

Пошел Ванька утром на рудник, оглянулся, а она «сама» чуть не рядом сидит. По платью-то малахитовому Ванька сразу признал ее. У Ваньки руки-ноги отнялись и язык сразу – все вместе.

Иван: Как же, как же. Дыр-гыр-быр. Свят, свят, рассыпья.

Хозяйка: Да ты не бойся! Скажи-ка лучше, что тут тебе надо?

Иван (знай, бормочет): Как же, как же. Дыр-гыр-быр. Камешков поискать пришел. Старатель я.

Хозяйка (нахмурилась): Вижу, какой ты старатель. А камней я тебе дам.

Иван: Я завсегда по совести.

Хозяйка: Вот по совести и получишь. Только, чур, уговор. Никому те камни не продавай. Снеси их приказчику, а он тебя еще и наградит из казны своей, всю жизнь будешь доволен.

Автор: Ванька – к приказчику и сказал, что Хозяйка обещала ему награду из его собственной казны.

Приказчик (слушал, слушал): Награду, говоришь, сулила?

Иван: Сулила.

Приказчик: Получай тогда (бьет его по плечу). Это тебе задаток, а награду завтра получишь.

Автор: И верно. Отсыпали Сочню на другой день, что на своих ногах донести не смог – на рогоже в лазарет стащили. Насмеялась, видно, над ним Хозяйка.

5-й рабочий: Да уж, вот она какая, худому с ней встретиться – горе, не давала своих мастеров в обиду. Был в Полевой приказчик Северьян Кондратьевич, ох и лютой, ох и лютой! Зверь!

**Сцена из сказа «Приказчиковы подошвы». Показывают ученики 7«а» класса.**

Хозяин: Сократи, сделай милость, тамошний народ. Ежели и убьешь кого, на суд тебя никто не потянет. Лишь бы народ потише стал, а то вон что вытворять придумал.

Автор: В Медну гору пока не ходил. Знал, что у горы есть хозяйка и не любит, когда над работным народом под землей измываются.

Приказчик: Собирайся, робята, в гору пойдём. Народ распустился, плохо работает.

Автор: И стал Северьян со своими помощниками работный люд избивать. И упредила его Хозяйка.

Хозяйка: Гляди, Северьянка, как бы подошвы деткам своим на помин не оставить!

Приказчик (схватился): Кто сказал?

Автор: Повернулся приказчик на голос, да и повалился, чуть ноги не переломал. Ноги приросли к земле. Сразу смекнул: сама Хозяйка пригрозила. Притих приказчик, не стал в гору лазать. А гложет его тоска, что не может верховодить в горе. Вот приказчик и говорит своей ораве.

Приказчик: Что-то мы давненько в горе не были. Надо там за порядком доглядеть.

Автор: Спустились в гору. И такая на приказчика злость накатилась, как еще не бывало. Всех мутит.

Хозяйка: Упреждала тебя, Северьянка. Пожалей своих малолеток. Подошвы им только оставишь!

Автор: И появилась перед приказчиком сама Хозяйка и так себе легонько пошла.

Приказчик: Стой!

Автор: Бегом за ней, и догнать не может, плетью ей грозит, кричит. Слуг своих зовет.

Приказчик: Ты, девка, меня пугать!

Хозяйка: Ты глотку-то не надрывай. Твоим слугам тут хода нет, их в живых сейчас многих не будет.

Автор: И легонько этак рукой помахала. Как обвал сзади слышался. Оглянулся приказчик, а за ним стена. Повела рукой, и приказчик по самую макушку зеленью зарос. Как глыба большая на его месте стала. А Хозяйка как растаяла. Когда завал раскопали, то приказчика не нашли, а нашли большую глыбу малахита, с одной стороны шлифованную. Стали ее хорошенько разглядывать, да и увидели посредине шлифованного места две подошвы сапожные. Так от приказчика одни подошвы и остались. А Хозяйка всегда за работный люд была.

6-й рабочий: А вот еще говорят: давным-давно тагильский мастер Евлаха изготовил самой царице на юбилей из малахита покрыва для альбома невиданной красоты.

**Отрывок из сказа «Железновы покрыва». Показывают мальчики из группы «Автодело».**

Автор: Было это давным-давно. Однажды к царю в гости французское начальство приехало, а вместе с ними приехал мастер по брильянтовой плавке. Гостям показали поделки в царском дворе. И уж больно понравился этому мастеру альбом из малахитового камня. Подивился мастер красоте и захотелось этому французскому мастеру встретиться с нашим мастером. Через доверенного узнал имя мастера, где живет, купил билет и поехал. Такой мастер в Пеньково живет. Вот дошел француз до Пенькова. Видит, улицы не из тех, где дома добротные стоят. Посомневался, спрашивает, где, мол, такой мастер живет. А детвора наперебой избушку Евлампия показывает. Заглянул француз через ограду. Видит: старик сидит и что-то вырезает, а рядом станок, молотая зеленая руда, шлак и прочее. Постучался француз.

Француз: Дозвольте спросить, можно ли видеть господина мастера-фляка, который изделия из малахита делает?

Мастер: Гляди, коли надобность имеется. Я вот и есть мастер по малахиту. На весь завод один остался. Старики давно поумирали, а молодежь еще не доросла. Только меня не Фляком зовут, а попросту – Евлампий Петрович.

Француз: Извините, не знал. Я вот тоже мастер по брильянтовому делу. Есть желание побеседовать с Вами.

Мастер: Милости просим, коли с добрым словом, а ежели с худым, так ворота у меня не заперты, выйти свободно можно.

Француз: Хочу посмотреть Вашу мастерскую. Как можно красивую вещь делать?

Мастер: Вот, погляди, барин, что из этой грязи делаю. Составы разные бывают. Иное спекаешь, иное свариваешь, а которое и просто смешать можно.

Француз: А каким инструментом работаешь?

Мастер: Инструмент известный – руки.

Француз: Волшебный руки, Ефляк Петрош! Волшебный руки!

Мастер: Волшебства здесь нет.

Француз: Плачу тысячу, Ефляк Петрош, если по совести расскажешь. А если покажешь натурально, еще столько доплачиваю.

Мастер (внимательно посмотрел на гостя): Хороший государь был! Не чета прочим, а только он не учил, чтоб мы нутром своим торговали. Бери-ка, барин, свои деньги да ступай, откуда пришел.

Француз: Эх, ты, белошляпый, а еще мастером называешься!

Мастер: Да никогда этого не будет! Нам самим этот камешек пригодится. Мы еще такую красоту сделаем, что со всего света съезжаться будут, чтобы хоть глазком поглядеть. И будет это наша работа! Вот такими же руками делана. Рабочие руки все могут.

Автор: И ушел заграничный мастер ни с чем.

Ведущая: Другую группу Бажовских сказов обычно называют «старательными». Они о горняцком счастье и тоже о поиске. В этом цикле сказов в Центре уже не Малахитница, а иные фантастические существа, всем хорошо знакомые с детства. Помните: козлик «Серебряное копытце»?

**Сценку из сказа «Серебряное копытце» показывают девочки из цеха швей.**

Хозяйка Медной горы: Сказы Бажова населены вовсе не сказочными героями, а людьми самыми обыкновенными. Это те незаметные труженики, отмеченные печатью знаменитого русского таланта, который творит не ради почестей и славы. Именно поэтому сказы, созданные умным и человечным писателем Павлом Петровичем Бажовым, никогда не стареют. Они славят вечное и юное в душе народа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995.
3. Айхорн А. Трудный подросток. – М., 2001.
4. Алмазов Б.Н. Профилактика конфликтов в работе с педагогически запущенными учащимися. – М., 1991.
5. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человековедения. – М.: Наука, 1977.
7. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии. – Воронеж: НПО «Модек», 1996.
8. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6.
9. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии, 1995. № 3.
10. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – М.: Наука, 1986.
11. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1994.
12. Белкин А.С. Проблема раннего предупреждения отношений в нравственном развитии и поведении школьников // Советская педагогика. – 1981. - № 3.
13. Белозорова Л.И. Основы теории и методики воспитательной работы школы с трудными детьми. – Киров, 1994.
14. Беляева Л.И. Становление и развитие исправительных заведений для несовершеннолетних правонарушителей в России. – М., 1995.
15. Беляева Л.И. Отклоняющееся поведение как социальное явление. – М., 1996.

16. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека // Царство духа и царство кесаря. – М., 1995.
17. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание. – М., 1986.
18. Бериулава М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. – Бийск: НИЦ ВиГПИ, 1995.
19. Беспризорное и безнадзорное детство в региональном измерении (опыт комплексного анализа). – Хабаровск: ДВАГС, 2002.
20. Бестужев-Лада И.В. Педагогический потенциал культурологии. Материалы «круглого стола» «Культура, культурология и образование» // Вопросы философии, – 1997. - № 2.
21. Блонский П.П. Трудные школьники. – М.: Работник просвещения, 1930.
22. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения // Советская педагогика, – 1990. - № 12.
23. Бондарева Г.Г. Подготовка студентов пединститута к работе по предупреждению педагогической запущенности учащихся // Психологические проблемы предупреждения педагогической запущенности школьников. – М., 1978.
24. Бочарова В.Г. Социально-педагогическая деятельность как научная категория. – М., 2002.
25. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Владос, 2001.
26. Воспитать человека / Составители В.А. Березина, Л.И. Виноградова. – М., 2002.
27. Вострокнутов Н.В. Типология делинквентного поведения детей и подростков: социально-средовые, эмоционально-личностные и психопатологические факторы риска // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. – М., 1996.
28. Газман О.С. От авторитарного общения к педагогике свободы // Новые ценности образования. – М., 1995.
29. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1995.

30. Григорова В.К., Печенюк А.М. Педагогический отряд и методика коллективного творческого воспитания как основа его деятельности. – М., 1988.
31. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. – Минск, 2002.
32. Гусинский Э.Н. Образование личности. – СПб.: Интерпракс, 1994.
33. Декларация Прав Ребенка. Конвенция о правах ребенка // Международная защита прав и свобод человека: сборник декретов. – М.: Юридическая литература, 1990. – С. 387-388.
34. Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция / Ред.-сост. В.А.Иванников и др. – М., 1992.
35. Дети с отклонениями в поведении. – М.: ЦСПО РСФСР, 1968.
36. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Юридическая литература, 1981.
37. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики. – М., 2002.
38. Закон Российской Федерации об образовании. – М., 1992. - Раздел 1, ст. 5, 12.
39. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994.
40. Инновации в Российском образовании. Дополнительное образование и воспитание детей и молодежи. – М.: Изд-во МГУП, 2000.
41. Караковский В.А. Воспитай гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1988.
42. Караковский В.А. Стать человеком. – М., 1993.
43. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996.
44. Князева С.П., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. - № 3.

45. Коммунарская педагогика: уроки и возможности. – Ульяновск, 1998.
46. Корчак Я. Как любить детей. – М., 1968.
47. Криминальная психология (библиографический указатель). – Рязань, 1996.
48. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.
49. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми томах. – М., 1959-1960.
50. Молодежный потенциал региона: опыт социологического анализа. – Хабаровск: ДВАГС, 2001.
51. Наркомания: ситуация, опыт, профилактика. – М., 2000.
52. Наш проблемный подросток. – М., 2002.
53. Никитин В.А. Начала социальной педагогики: Учебное пособие. – М., 1999.
54. Обухов В.М. Основные критерии отклонения в нравственном развитии подростков // Психологическое изучение трудных школьников и несовершеннолетних правонарушителей. – М., 1973.
55. Овчарова Р.В. Реабилитационное пространство для подростка с девиантным поведением // Дети и насилие. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М. – СПб. – Екатеринбург, 1996.
56. Организация и содержание психосоциальной работы в учреждениях социального обслуживания детей и молодежи. – М., 2002.
57. Петрынин А.Г. Создание воспитывающей среды – условие педагогической реабилитации дезадаптированных детей // Дети и насилие. – Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М. – СПб., 2-8 октября 1994. – Екатеринбург, 1996.
58. Петрынин А.Г. Центр педагогической реабилитации: управление в период запуска // Управление в образовании: теория, практика, перспективы. Межвузовский сборник научных статей. – Хабаровск: ХГПУ, 1996.
59. Петрынин А.Г. Центр педагогической реабилитации: эксперимент или право на риск? // Здравый смысл и достоинство в школе: современные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Изд-во «Генезис», 1998.

60. Петрынин А.Г. Педагогическая реабилитация детей с девиантным поведением средствами дополнительного образования // Дополнительное образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции ХК ИППК ПК. – Хабаровск: Изд-во «Графика», 1999.

61. Петрынин А.Г. Концептуальные подходы к коррекции девиантного поведения несовершеннолетних в Центре педагогической реабилитации детей // Гуманистическая педагогика: социально-психологическая адаптация детей в условиях образовательного учреждения. Материалы Всероссийского совещания-семинара 15-19 марта 1999 г. – Хабаровск: Изд-во «Графика», 1999.

62. Печенюк А.М. Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. – Хабаровск, 2000.

63. Печенюк А.М., Вязникова Л.Ф., Машовец С.П. Гуманистические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. – Хабаровск, 1999.

64. Печенюк А.М., Григорова В.К. Заповеди перевоспитания. – Хабаровск, 1994.

65. Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников. – М., 2003.

66. Посвалюк Н.Э., Меньшиков А.Б., Петрынин А.Г., Меньшикова М.Б. Клинические проявления поражений нервной системы у детей и подростков – потребителей различных токсических веществ // Актуальные вопросы неврологии. Сборник к научным трудам, посвященный 70-летию юбилею кафедры неврологии Новокузнецкого ГИДУВа. – Новокузнецк, 1997.

67. Посвалюк Н.Э., Сухомлинова О.Е., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Наркомания как проявление социально-экологической агрессии: проблема защиты и реабилитации подростков // Эколого-социальные вопросы защиты и охраны здоровья молодого поколения на пути в XXI век. Материалы IV Международного конгресса. – СПб.: Изд-во Регионального отделения Российского фонда “Здоровье человека”, 1998.

68. Программа развития Хабаровского края через образование и культуру. – Хабаровск, 1995.

69. Раевская З.А. Предупреждение отклонений в нравственном поведении детей и подростков. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1984.
70. Раттер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. О.В.Баженовой. – М., 1987.
71. Раттер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой. – М., 1999.
72. Ренкер К. Основы реабилитации. Научный обзор. - № 3: Перевод с немецкого. – М., 1980.
73. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс; Универс, 1994.
74. Рябкова Н.Г. Противоречия гуманистического воспитания в современной школе как педагогическая проблема. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 1998.
75. Семенов В.Д. Метод перевоспитания // Проблемы коллективного воспитания. – М.: УСПО РСФСР, 1968.
76. Смирнова Е.С., Тимошенко И.В. Школа профилактики ВИЧ-инфекции и СПИДа. – Минск, 2000.
77. Снайдер Д. Практическая психология для подростков, или Как найти свое место в жизни. – М., 2001.
78. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие. – М., 2001.
79. Степашко Л.А. Революция. Педагогика. Социализм. – Хабаровск, 1993.
80. Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие. – М., 1999.
81. Стурова М.П. Воспитательная система исправительно-трудовых учреждений: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1991.
82. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1973.
83. Тальберг Д.И. Исправительные колонии и приюты в России. – СПб., 1882.
84. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собрание сочинений. – М., 1950. – Т. 8. – С. 22.
85. Шацкий С.Т. Пед. соч. – М., 1964. – Т. 2.
86. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». – М., 2001.

87. Юмашев Г.С., Ренкер К. Основы реабилитации. – М.: Медицина, 1977.

88. Яркина Т.Ф. Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: теоретико-методологический аспект. – М., 1996.

89. Яркина Т.Ф. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики. – М., 1997.

90. Яссман Л.В. Психологические основы системы предупреждения правонарушений у несовершеннолетних. – Комсомольск-на-Амуре, 1996.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>I. Гуманистически-ориентированный процесс воспитания детей с девиантным поведением: философский аспект...</b>	6
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	30
<b>II. Причины девиантного поведения подростков: психологические концепции</b> .....	31
Вопросы и задания для самостоятельной работы .....	43
<b>III. Педагогические традиции в профилактике и преодолении девиантного поведения подростков</b> .....	45
Вопросы и задания для самостоятельной работы .....	63
<b>IV. Трудновоспитуемость как проблема социальной педагогики</b> .....	64
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	101
<b>V. Педагогическое наследие А.С. Макаренко и развитие его идей в процессе воспитания подростков с девиантным поведением</b> .....	89
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	101
<b>VI. Методика коллективной творческой деятельности как действенный фактор в работе с детьми</b> .....	102
Вопросы и задания для самостоятельной работы .....	128
<b>VII. Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции как воспитательная система для профилактики и преодоления девиантного поведения подростков</b> .....	129
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	159
<b>Заключение</b> .....	160
<b>Тематика рефератов</b> .....	161

<b>Приложения</b> .....	163
<b>Литература</b> .....	229

*Для заметок*

*Для заметок*

*Учебное издание*

**Петрынин Александр Геннадьевич  
Григорова Владилена Константиновна**

**ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Учебное пособие*

Редактор Н.П. Индыченко  
Набор О.Н. Хавиль  
Верстка Е.И. Павлоцкая

---

Лицензия серия ЛР № 021321 от 14.01.99  
Подписано в печать 24.11.04. Формат 60x84/16. Объем 14,0 п.л.  
Печать офсетная. Бумага писчая.  
Тираж 1000 экз.  
Издательство Академии повышения квалификации  
и переподготовки работников образования  
125212, Москва, Головинское шоссе, д.8, корп.2.