

З.У.КОЛОКОЛЬНИКОВА,

О.Б.ЛОБАНОВА,

С.В.МИТРОСЕНКО,

Т.И.ПЕТРОВА

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА**



КРАСНОЯРСК 2009

Федеральное агентство по образованию

ГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

Лесосибирский педагогический институт –

Филиал Сибирского федерального университета

З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, С.В.Митросенко, Т.И.Петрова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА

Красноярск 2009

УДК 37

ББК 74.6

К61

Рецензенты:

| | |
|---------------------------------------|---------------|
| Доктор педагогических наук, профессор | В.А.Адольф |
| Кандидат педагогических наук, доцент | Т.Е.Гордиенко |

Колокольникова З.У.

К61 Социализация учащихся в условиях Северного региона: учеб.пособ. / З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, С.В. Митросенко, Т.И. Петрова. – Красноярск: СФУ, 2009. – 311 с.

Рассматриваются различные аспекты проблемы социализации личности в условиях Красноярского края. Дана общая характеристика факторов социализации личности в условиях северного региона. Выделены региональные условия края как фактор социализации личности. Охарактеризованы система образовательных учреждений Красноярского края и условия социализации в них. Кроме того, дана историческая характеристика развития системы образования в регионе и история замещающего воспитания в крае.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов педвузов и университетов, а также всех тех, кто интересуется проблемами социализации в современных условиях.

© З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова
С.В.Митросенко, Т.И.Петрова, 2009

© Сибирский федеральный университет, 2009

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Социализация как социально-педагогическое явление..... | 4 |
| 1.1. Сущность социализации..... | 4 |
| 1.2. Концепции социализации личности в западных философских и социально-психологических теориях..... | 10 |
| 1.3. Концепции социализации ребенка в альтернативных системах европейской педагогики..... | 33 |
| 1.4. Идеи социализации в работах отечественных педагогов начала XX в..... | 44 |
| 1.5. Общая характеристика факторов социализации..... | 64 |
| Глава 2. Региональные условия как фактор социализации..... | 88 |
| 2.1. Характеристика северного региона как среды жизнедеятельности людей.. | 88 |
| 2.2. Типы поселений в регионе..... | 119 |
| Глава 3. Система образовательных учреждений региона..... | 139 |
| 3.1. История создания системы образования в Енисейской губернии (конец XIX – начало XX вв.)..... | 139 |
| 3.2. Современные образовательные учреждения северного региона и их роль в социализации личности..... | 160 |
| 3.3. Социально-педагогическая поддержка подрастающего поколения в условиях региона | 170 |
| 3.4. Организация досуговой деятельности молодежи в условиях северного региона | 196 |
| Заключение..... | 203 |
| Приложения..... | 197 |
| Приложение 1. Красноярский край: символы, устав, органы власти..... | 205 |
| Приложение 2. Региональное законодательство..... | 220 |
| Приложение 3. Карта и Герб Енисейской губернии начала XX в..... | 267 |
| Приложение 4. Учреждения Енисейской губернии конца XIX -начала XX вв..... | 268 |
| Приложение 5. Образовательные учреждения Красноярского края..... | 273 |
| Приложение 6. Социально-педагогическое проектирование..... | 279 |
| Приложение 7. История становления Лесосибирского педагогического института..... | 284 |
| Приложение 8. Методические рекомендации по курсу «Социализация учащихся в условиях северного региона»..... | 294 |

ВВЕДЕНИЕ

Социальная педагогика как развивающаяся отрасль педагогического знания находится на этапе своего становления. Факторы социализации, выделенные в социально-педагогической науке, с ее развитием наполняются новым содержанием, фактами и примерами. Особое место занимают проблемы социализации в регионах. Россия – страна с огромной территорией, многообразием этнических и культурных особенностей. В этом смысле изучение особенностей социализации в таком северном регионе, как Красноярский край, приобретает особую значимость.

Красноярский край находится в центре России, имеет огромную территорию, специфические географические и климатические особенности и отличается многообразием как коренных, так и привнесенных этнокультур. Характеристика региональных особенностей и их влияние на социализацию личности - одна из задач этого пособия.

Исторические предпосылки развития региона позволяют понять не только этапы становления Красноярского края как субъекта Российской Федерации, но и особенности развития его экономики, инфраструктуры и системы управления. Одним из аспектов относительно направляемой социализации является законотворческая деятельность в крае. Этим вопросам в пособии также уделено внимание.

Рассматривая различные аспекты социализации, невозможно оставить без внимания вопросы развития системы образования в регионе, роль воспитательных учреждений и организаций в социализации подрастающего поколения, проблемы социально-педагогического сопровождения личности, способы приобщения учащихся к истории и культуре родного края, особенности взаимодействия социальных институтов.

Пособие представляет интерес для студентов, аспирантов, работников сферы образования и культуры, интересующихся вопросами социализации подрастающего поколения в условиях северного региона. В Лесосибирском педагогическом институте-филиале СФУ на протяжении многих лет читается курс «Социализация учащихся в условиях северного региона», материалы которого обобщены и представлены в предлагаемом пособии.

ГЛАВА 1. СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

1.1. Сущность социализации

Социальный опыт, накопленный человечеством в процессе его исторического развития, сохраняется и передается от старших поколений к младшим поколениям. Каждый отдельный индивид становится человеком в процессе приобщения к жизни человеческого общества. Этот процесс и его результат называются социализацией.

Термин «социализация», как принято считать, был введен в 1887 г. американским социологом Ф.Г. Гиддингсом, который определял сущность этого процесса как «развитие социальной природы и характера индивида, подготовку человеческого материала к социальной жизни». Однако только в середине XX в. научное понятие «социализация» стало активно использоваться в западной философской и психологической литературе.

В России после Великой Октябрьской социалистической революции понятие «социализация» приобрело неожиданный контекст и обозначало процесс внедрения социализма в ту или иную отрасль хозяйства (социализация транспорта и т.п.). Выдающиеся отечественные педагоги 20-х годов XX в., глубоко изучавшие социализацию как педагогическое явление, использовали другие категории для описания сущности социализации. Например, С.Т. Шацкий говорил и писал о «педагогике среды», А.С.Макаренко использовал понятие «отношения с окружающей средой», П.П. Блонский – «общественная среда ребенка». Советская педагогика до последних десятилетий XX в. рассматривала социализацию как предмет буржуазной науки, а понятие «социализация» противопоставляла понятию «воспитание» [2].

В конце XX - начале XXI вв. термин «социализация», «перешагнув границы», стал широко применяться в различных науках, в том числе и в отечественной педагогике. В литературе имеют место различные точки зрения относительно сущности категории «социализация». Так, например, в американской социологии понятие «социализация» совпадает с понятием «адаптация», т.е. под социализацией понимается полная интеграция личности с социальной средой (Т. Парсонс, Р. Мертон). Представители гуманистической психологии (Г. Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс и др.) рассматривают социализацию как самореализацию личности. Они считают, что человек – продукт самоактуализации, самовоспитания. Наиболее широкое распространение получила трактовка социализации, указывающая на двусторонний характер социализации.

Под социализацией понимается процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте; это непреложная часть социальной жизни и универсальный фактор становления и развития

личности как субъекта общества и культуры. В процессе и итоге социализации человек приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизнедеятельности в обществе, правильного взаимодействия со своим социокультурным окружением. Социализация представляет противоречивое единство двух тенденций: унификации, которая проявляется в стремлении индивида быть как все, в овладении общепринятыми способами общения и деятельности, стереотипами массового сознания и индивидуализации, которая выражается в направленном стремлении к формированию своего «Я» [4, с.392-393].

Французский социолог Э. Дюркгейм подчеркивал, что каждое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него моральными, интеллектуальными, физическими идеалами.

Содержание процесса социализации включает 4 основных элемента:

- 1) полоролевая социализация, которая обусловлена заинтересованностью общества в том, чтобы люди успешно овладели ролями мужчины и женщины;
- 2) профессиональная социализация связана с потребностью общества в том, чтобы люди могли бы и хотели компетентно участвовать в экономической жизни;
- 3) семейная социализация реализуется в способности и готовности членов общества выполнять семейные функции;
- 4) политическая социализация направлена на то, чтобы все члены общества были законопослушными гражданами [5, с. 28-29].

В контексте содержания социализации рассмотрим этапы или стадии процесса социализации.

Существуют различные подходы к периодизации этапов (стадий) социализации. Выдающийся русский педагог С.И. Гессен [1, с.214] в процессе социализации личности выделял три ступени.

Первая ступень – дошкольный период: период произвольного существования ребенка, в котором преобладает игровая деятельность.

Вторая ступень – период активного познания ребенком окружающей жизни, ее законов и требований. В этот период важно, в какой школе осуществляется этот этап развития ребенка, насколько затрагивают последнего социальные процессы общества. Знания вводят человека в мир культуры.

Третья ступень развития личности – этап завершения ее формирования, это процесс самообразования, внешкольного и университетского образования. Личность, познав окружающую природу и общество, совершенствует свое собственное «Я»; формируется ее мировоззрение.

Доктор психологических наук Г.М. Андреева и др. выделяют 3 стадии: дотрудовую; трудовую; послетрудовую. Как видим, в основу

данной классификации положено участие человека в экономической жизни общества, его трудовая активность. В таком случае на одной стадии социализации оказываются люди, условия жизни которых очень различны; например, на дотрудовой стадии находятся дети дошкольного возраста и старшеклассники. На трудовой стадии – двадцатилетние и пятидесятилетние люди, чья жизнь имеет определенные характеристики, существенно отличные друг от друга. Кроме того, содержание социализации включает не только трудовую деятельность людей, но и другие компоненты. Поэтому для характеристики социализации можно обратиться к возрастной периодизации жизни человека, например, такой:

младенчество (0 - 1 год) - приучение к питанию, свойственному людям его расы, формирование прямохождения, развитие речи, мышления и др.;

раннее детство (1 - 3 года) - усвоение родного языка, норм общения, правил гигиены;

дошкольное детство (3 – 6 лет) - продолжается развитие речи, мышления, представления о мире, о людях, занятиях людей и т. д., в игровой деятельности отрабатываются все формы поведения взрослых, закладывается программа на будущую жизнь («я буду врачом, шофером») и др.;

младший школьный возраст (6 – 10 лет) - освоение учебной деятельности, подчинение определенным правилам поведения, самоорганизация, овладение суммой знаний, накопленных наукой, общение со сверстниками, развитие творческих задатков, характерно разнообразие и неустойчивость интересов как проявления самопознания;

подростковый возраст (10 - 14 лет) - продолжается постижение основ наук, необходимое для освоения уровня экономического развития общества и получения в будущем определенной профессии, интенсивное общение со сверстниками и взрослыми, при котором происходят усвоение, уточнение и присвоение норм морали и этики, самоорганизация, самопознание, самовоспитание и др.;

ранний юношеский возраст (15 - 17 лет) - развитие мышления, формирование мировоззрения, профессиональное самоопределение, нравственное развитие, сексуальное развитие и воспитание и др.;

юношеский возраст (18 лет – 23 года) - получение профессии, трудовая деятельность, выполнение гражданских обязанностей (служба в армии, участие в выборах), развитие и реализация творческих способностей и интересов, семейная социализация молодых людей и др.;

молодость (23 – 33 года) - интенсивная трудовая деятельность, становление и развитие семейной роли мужа или жены, родителей, выполнение гражданских обязанностей;

зрелость (34 года – 50 лет) - расцвет трудовой деятельности, наставничество, воспитание детей, передача опыта подрастающему

поколению, выполнение гражданских обязанностей, реализация творческих способностей человека;

пожилой возраст(50 -60 лет) - завершение трудовой деятельности, передача профессионального, социального и личного опыта, выполнение гражданских обязанностей;

старость (60 -70 лет);

долгожительство – более 70 лет [5, с.27].

Существуют и другие варианты периодизации жизни человека, его социализации.

Педагогика, являясь наукой о педагогических процессах, призвана выявить структуру социализации, ее соотношение с процессами образования и воспитания.

А.В.Мудрик [5, с. 26-27] выделяет четыре основных компонента в структуре процесса социализации:

стихийная социализация человека, которая происходит под воздействием многообразных социально-экономических условий жизни общества;

относительно направляемая социализация, которая происходит под воздействием экономических, законодательных, организационных мер, принимаемых государством для решения своих задач;

относительно социально контролируемая социализация - планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека (воспитание);

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

Как видим, социализация тесно связана с процессами образования и воспитания. Рассмотрим их соотношение и взаимосвязь.

Социализация - самое широкое из указанных понятий, она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой общества, адаптацию к социуму, но и выработку собственного социального опыта, ценностных ориентации, своего стиля жизни.

Образование как целенаправленный процесс формирования опыта личности оказывает влияние на процесс социализации личности. В.А.Сластенин подчеркивает, что основной функцией образования является обучение и воспитание членов общества ориентированными на овладение определенными знаниями, идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых определяется социально-экономическим и политическим строем данного

общества и уровнем его материально-технического развития. Образование - это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры. В процессе образования человек осваивает накопленные поколениями культурные ценности. Социальная функция образования, с одной стороны, характеризуется как подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни, а с другой - закладывает основы будущего общества и формирует образ человека в перспективе [6, с.82-83].

Н. В. Бордовская и А. А. Реан выделяют следующие социокультурные функции образования:

- формирование интеллектуального, духовно-нравственного потенциала общества и государства;
- содействие политическому, экономическому, культурно-технологическому развитию общества;
- социализация личности, обеспечение преемственности поколений;
- развитие, обучение и воспитание личности в интересах самой личности, общества и государства;
- подготовка человека к успешной и безопасной преобразовательной деятельности в современном социуме [3].

Н.Ф. Голованова устанавливает связь социализации и образования по параметрам.

Первый параметр — это параметр целеполагания. Ориентация цели воспитания в современных условиях на жизненное самоопределение человека, на самореализацию человеком своих способностей в соответствии с нуждами и ожиданиями общества, на понимание того, что воспитывает не только школа и родители, а вся та социокультурная, духовная среда, сложившиеся отношения, в которые реально включается ребенок, прямо указывает на взаимосвязь социализации и специально организованного педагогического процесса.

Второй параметр осмысления социализации как педагогического явления связан с содержанием образования. Построение содержания современного образования не только как набора педагогически адаптированных знаний, умений и навыков, но и опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества. Иными словами, современное содержание образования уже включает пласт социализации.

Третий параметр соотношения образования и социализации связан с проблемой форм и средств образования в современных условиях. Н.Ф. Голованова отмечает: «На протяжении десятилетий образование признавало один путь - социальное научение в специальных условиях формах, вырванных из живого социального контекста и воплощавшихся в

дидактизированных мероприятиях. Очевидно, что обновление цели и содержания образования нельзя осуществить старыми способами. Урок, классный час, беседа учителя с детьми как формы воспитательной работы совершенно не соотносились с социальной действительностью, с реальной жизнью самих детей. В условиях современной информационной культуры, невероятных скоростей смены содержания и способов коммуникации стоит принять как данность, что средствами воспитания становятся практически любые факты личной жизни ребенка, вызывающие сильные переживания и рождающие потребность проявлять свои достоинства, умения, социальный опыт. Значит, образовательная практика должна использовать в качестве средств воспитания сами проявления образа жизни. Требуется специальное педагогическое осмысление технология освоения ребенком достаточного набора социальных ролей, технология создания специальных «ситуаций социального опыта», позволяющих школьнику пережить и принять позицию субъекта социализации» [2, с.27].

Четвертый параметр - результат образования. Современное образование пытается осмысливать вопрос: в чем конкретно проявляется истинный результат образования? Если результатом образования считать усвоенную человеком систему знаний, умений и навыков, то стоит учесть, что в условиях современных информационных технологий основная часть этой системы обесценится за 5-7 лет после выхода обучающегося из образовательного учреждения. Признаки качества образования надо искать в том, насколько выпускники школы владеют опытом человеческой жизни вне системы образования, насколько они социализированы [2, с. 25-27].

Воспитание представляет собой направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни [8, с.55]. Воспитание - это система целенаправленных, педагогически организованных взаимодействий взрослых с детьми, самих детей друг с другом. Именно в таком личностном взаимодействии происходит изменение мотивационно-ценностной системы личности ребенка, возникает возможность для развития задатков и способностей детей, поэтому воспитание является одним из главных путей организованной социализации.

Взаимосвязь социализации и воспитания нельзя рассматривать, игнорируя процесс самовоспитания, так как социализация обязательно предполагает свою вторую составную часть – индивидуализацию. Самовоспитание – это процесс сознательного преобразования человеком самого себя, своих телесных, душевных сил и свойств, социальных качеств личности [7]. Самовоспитание предполагает осознанную и самостоятельную деятельность человека по совершенствованию своей

личности, характеризующуюся тем, что он осознает себя и действует как субъект социализации.

Таким образом, можно сказать, что сущность социализации проявляется в сочетании процессов адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации, а их взаимосвязь обеспечивает развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему человек может считать себя субъектом социализации?
2. Почему можно рассматривать человека как объект социализации?
3. Какие задачи стоят перед человеком на различных этапах социализации?
4. Выявить основные элементы процесса социализации.
5. Охарактеризуйте социокультурные функции образования и выделите наиболее важные из них.

Список литературы

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Берлин, 1923.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб, 2004.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб, 2001.
4. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М., 2003. С. 392-393.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие. М., 1998.
7. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1987.
8. Подласый И.П. Педагогика. М., 2007.
9. Фомичева И.Г. Философия образования. Новосибирск, 2004.

1.2. Концепции социализации личности в западных философских и социально-психологических теориях

1.2.1. Адаптивная концепция социализации

Социализация личности трактовалась основными представителями этой концепции (Дж.Дьюи, Т.Парсонс, О. Брим, Р.Кеннинг, В. Брецинка, В.Кукартц, П.Фулкье, Р.Лафон и др.) как приспособление личности к существующему образу жизни, к господствующим в обществе экономическим, идеологическим, нравственным нормам, а также как подготовка к выполнению социальных обязанностей в соответствии с принадлежностью к определенному классу и социальной группе.

Наиболее полно адаптивная концепция социализации нашла свое выражение в теоретической системе Джона Дьюи (1859-1952). Дж. Дьюи

считал школу «лабораторией буржуазной демократии» и утверждал, что она может стать средством изменения социальной среды, отношений между людьми. Поэтому известный американский философ и педагог выделял социализацию как важную составную часть своей воспитательной доктрины.

Он считал, что заложенные у человека от природы уникальные способности могут проявиться лишь в процессе социализации, которую он понимал как приспособление к общественной среде. Дж. Дьюи подчеркивал, что в этом процессе необходимо «выкристаллизовывать» индивидуальность каждого человека. В этом утверждении нет противоречия, поскольку Дж. Дьюи считал, что развитие личности определяется «социализацией ума», то есть ломкой социальных стереотипов, обретением смысла в стремлении служить другим людям, делиться с ними богатством своих способностей, но при этом воплощать и собственные интересы. «Правильно построенное образование, — пишет Дж. Дьюи, — начинается с активных занятий, имеющих социальные корни и определенную полезность» [8, с.182]. Можно сказать, что социализированная личность, по мнению Дж. Дьюи, добивается полного совпадения социальных и личных ценностей поведения.

Важнейшее место в концепции социализации Дж. Дьюи занимает категория «опыт». Опыт для него - это и цель, и средство образования. Социальное становление личности - не что иное, как постоянная «реконструкция» ее опыта. Но при этом, как утверждает Дж. Дьюи, и в материальной, и в познавательной деятельности человек изменяет мир, «делает» его, то есть всегда выступает как активный субъект, сам реконструируя свой опыт. Вхождение личности в жизнь общества в качестве активного субъекта, по Дж. Дьюи, достигается путем постепенного, осуществляемого с детства, шаг за шагом, решения отдельных частных проблем в рамках существующего общества. Ведь опыт — это не плавный, спокойный поток событий, а всегда серия неожиданных ситуаций.

Уже ребенка, считает Дж. Дьюи, следует учить действовать в различных «проблематических» ситуациях по разработанной им инструментальной схеме, включающей пять этапов:

- 1) переживание чувства затруднения, замешательства, сомнения;
- 2) предварительная интерпретация известных данных и предположения о возможном решении возникшего затруднения (выдвижение гипотезы);
- 3) поиск, отбор, анализ существующих данных, позволяющих уточнить, прояснить проблему;
- 4) дальнейшая проработка предварительной гипотезы на основе новых данных;
- 5) принятие гипотезы как плана действия, экспериментальная проверка предполагаемого решения.

Каждый из этих этапов требует активного участия интеллекта и не допускает никакой спешки, порывов эмоций и необузданных волевых решений. Воспитание, которое приучает ребенка сознательно решать любые практические проблемы, по мнению Дж. Дьюи, есть уже не подготовка к будущей жизни, а сама жизнь. Эти его идеи серьезно расшатывали постулаты классической педагогики, которая традиционно рассматривала детство как период подготовки к взрослой жизни.

Важный аспект концепции Дж. Дьюи - ценностная интерпретация опыта. Как и многие философы начала XX в., он отстаивал тот факт, что отношение человека к окружающему миру не является только созерцательно-теоретическим и бесстрастным, оно всегда эмоционально окрашено, несет в себе печать субъективного предпочтения, включает некую личную оценку. Дж. Дьюи утверждает, что между познавательной и оценочной деятельностью нет различия, истина и ценность всегда совпадают. То, что позволит успешно решать «проблематическую ситуацию», то и является ценным для личности, войдет в структуру ее опыта и станет ориентиром в дальнейшей жизни. Следовательно, любое действие, устраняющее состояние замешательства субъекта, даже в моральной ситуации (а это тоже «проблематическая ситуация»), заслуживает, согласно Дж. Дьюи, безоговорочного одобрения.

Рассуждая о «социальной эффективности» образования, он утверждает: это не что иное, как «социализация сознания», и подчеркивает - для общества чрезвычайно полезно, чтобы каждый человек был способен к разумному собственному выбору. Однако такой подход лишает социальную жизнь человека ориентации на устойчивую высшую цель, твердые моральные принципы, превыше всего ставит овладение технологией самодетерминированного поведения, *self-reliance* («опоры на самого себя»).

В конце 50-х - начале 60-х годов XX в. адаптивная концепция социализации формировалась под влиянием идей Т. Парсонса, О. Брима, В. Кукартца, П. Фулкье и др. Понятие социализации выводилось из основного теоретического постулата структурного функционализма о том, что стабильность и равновесие социальной системы обеспечиваются полностью за счет социальной адаптации индивидов, то есть за счет механизма социализации. Пропагандируется определенная модель личности, хорошо адаптированная к требованиям социальной системы, важная роль в социализации личности отводится социальному контролю. Понятие «успешной» социализации с точки зрения структурно-функционального подхода фактически исключает социальную активность индивида, который даже в рамках этой концепции отстаивал Дж. Дьюи. Не случайно в качестве основных понятий при характеристике этого процесса использовались «адаптация», «приспособление», как желаемый продукт социализации рассматривалась конформность личности. Влиятельные и

широко распространенные в школьной практике развитых государств Запада адаптивные модели социализации стали подвергаться критике и пересмотру в конце 60-х годов XX в.

1.2.2. Ролевая концепция социализации

В начале 70-х годов XX в. как ответ на новые запросы молодежи и общества в целом получила распространение ролевая концепция социализации, которую отстаивают и активно развивают представители так называемой «гуманитарной педагогики» (Р. Дарендорф, Ф. Тенбрук, К. Лэнггон и др.). Согласно их концепции социализация - это процесс интеграции молодого поколения в систему социальных ролей через интериоризацию норм своей референтной группы.

У представителей ролевой концепции нет единства в понимании сущности социализации. К. Лэнггон (США) определяет социализацию как процесс усвоения системы отношений и моделей поведения соответствующей социальной группы и общества; Х. Рейнольдз (Англия) рассматривает социализацию как процесс изучения ценностей, обычаев и образа жизни своего общества; Р. Дарендорф (Германия) говорит о необходимости подготовки каждой личности к выполнению определенной социальной роли в соответствии с тем социальным положением, которое она занимает в обществе. О. Жискара д'Эстен (Франция) видит главную цель социализации в установлении социального мира, По его мнению, важно научить людей взаимопониманию с элитарной группой, управляющей обществом, и осознанию каждой социальной группой своего места и роли в обществе.

Одной из ведущих идей ролевой концепции социализации стало положение известного французского социолога Эмиля Дюркгейма (1858-1917) о «воспитании как методической социализации» подрастающего поколения. Задача педагогической науки в рамках такого понимания социализации заключается в том, чтобы определить как организованные, так и стихийные многообразные социализирующие воздействия и преобразовать их в целенаправленное педагогическое влияние. Центром целенаправленной социализации молодого поколения должна стать школа, так как ни семья, ни другой социальный институт не способны подготовить молодежь к сложностям современной цивилизации. По мысли Э. Дюркгейма, школа должна не только целенаправленно ориентировать своих воспитанников на определенные социальные нормы и ценности, но и учить их самостоятельным действиям в рамках социально достижимого и возможного («социализируя, индивидуализировать»).

На позициях ролевой концепции социализации стоит известный американский социолог и психолог Джордж Герберт Мид (1863-1931). В своей теории, названной «социальным бихевиоризмом», он рассматривает человека как активное социальное существо. Эта активность

предопределяется особой внутренней, психологической системой личности, состоящей из конструкций:

Me - «социальное "Я"», образ, представляющий собой те установки, системы взглядов, которые видят в человеке окружающие люди;

I - «индивидуальное "Я"», импульсивные, спонтанные проявления индивидуальности;

Self - «самость» (идентичность), которая возникает как устойчивое взаимодействие «социального "Я"» и «индивидуального "Я"».

Дж. Мид рассматривает социальное поведение человека как серию импульсивных актов со стороны *I* и обратной реакции на этот акт со стороны *Me*. В результате этого диалога *I* и *Me* складывается *Self* как единый образ собственной личности.

В своем главном труде «Разум, самость и общество» Дж. Мид убедительно объясняет, что человек осознает собственную «самость», идентичность, только если смотрит на себя со стороны глазами другого, как бы принимая роль другого. По мнению Дж. Мида, ребенок начинает овладевать такими социальными ролями в индивидуальных и групповых играх и усваивает в первую очередь роли «значимых других» - родителей, авторитетных взрослых, с которыми у него складываются личные отношения. Но Дж. Мид рассматривает еще один ролевой уровень, также проявляющийся в процессе социализации. Это - «обобщенный другой», то есть не реальный человек, а образ определенных принятых в данном обществе социальных ролей, социальные нормы и ценностные стандарты.

В процессе социализации ребенок не просто «примеряет» и присваивает социальные роли, чтобы стать их носителем, а, по выражению Дж. Мида, *интерпретирует* реальную социальную ситуацию, так как, принимая роль другого, он приобретает новое отношение к себе. Таким образом, социализирующийся ребенок, принимая роли, задаваемые ему обществом, усваивает их *сам*. Его индивидуальность, сосредоточенная в *I*, побуждает его выступать в качестве активного субъекта социального взаимодействия.

1.2.3. Критическая концепция социализации

Конец 70-х — начало 80-х годов XX в. отмечены оживлением в исследовании проблем социализации в западной социологии и психологии, отказом от принудительного приспособления личности к обществу и прямого социального контроля. На первый план выходит критическая концепция социализации.

Теоретики этого направления (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) выдвигают задачу формирования осознанного и даже критического отношения личности к существующим общественным порядкам, развития стремлений к самоутверждению в обществе. В своих теоретических работах сторонники критической концепции социализации активно

используют понятия «самоуправление», «самореализация», «самоутверждение», «самоопределение», «духовная самоконцентрация», «сопротивленческий потенциал» и др. Они утверждают, что поведение человека всегда следует рассматривать как внешнее проявление его целостного внутреннего мира, как самоопределение личности в ее системе ценностей, убеждений, надежд, устремлений и отношений.

Одним из главных теоретиков критической концепции социализации является Карл Роджерс (1902-1987). В своих работах он утверждает, что социализировать - вовсе не значит из ребенка искусственно «выстраивать» личность. Это реально может и должен делать только сам человек. К. Роджерс убеждает, что в процессе социализации у личности важно формировать гибкость в оценке самой себя, умение под напором опыта переоценивать ранее возникшую систему ценностей. «Человек в течение долгого времени ощущал себя в жизни марионеткой, сделанной по шаблону экономическими силами, силами бессознательного или же окружающей средой. Но он последовательно выдвигает новую декларацию независимости. Он отказывается от удобства *несвободы*. Он *выбирает* себя, пытается в самом сложном и часто трагическом мире *стать* самим собой, - не куклой, не роботом, не машиной, но уникальным, индивидуальным "Я"» [11, с.228].

В таком понимании индивид не может изменить сами события, но может изменить свое восприятие этих событий и их интерпретацию. Восприятие - центральное понятие у сторонников критической концепции социализации. Так, К. Роджерс объясняет, что задача взрослых (родителей, школьных педагогов) - понять проблему и не подсказывать ребенку ее решение, не подталкивать к нему, а дать возможность «слушать себя», «вернуться к самому себе». Все дурное и асоциальное в поведении детей происходит от насильственного вмешательства взрослых (часто даже с добрыми намерениями) в естественную природу ребенка. А ему, чтобы избавиться от пороков, надо вновь «найти себя», осознать свой жизненный опыт, оценить свои силы.

Следовательно, понять поведение человека невозможно, если рассматривать только условия его социального окружения и не пытаться понять мир самовосприятия. Для личности и ее поведения, по мнению К.Роджерса, важное значение имеет формирование «Я-концепции», которая является системой самовосприятий. Она отражает те характеристики, в которых человек себя воспринимает (я веселый, умный, привлекательный или робкий, заботливый и т. д.) и что К. Роджерс именует «Я-реальное». «Я-концепция» включает еще и план «Я-идеального»: те самохарактеристики, которые человек очень ценит и хотел бы иметь, но пока ими не располагает.

«Я-концепция» усложняется и дифференцируется по мере приобретения человеком нового жизненного опыта, то есть в процессе

социализации. Кроме того, у индивида возникает еще и потребность в позитивном отношении к себе со стороны окружающих, особенно значимых взрослых - педагогов и родителей. К. Роджерс считает, что положительное отношение окружающих превращается в положительное отношение ребенка к самому себе, в веру в себя и способствует сближению реального и идеального «Я» социализирующейся личности.

Абрахам Маслоу (1908-1968), также стоящий на позиции критической концепции социализации, заявляет, что человек от природы совершенен и способен активно творить собственную жизнь: стремится сохранять здоровье, общаться с миром прекрасного, отстаивать свою автономию и идентичность. Он доказывает, что социальность заключена в самой природе человека, что люди обладают особой иерархией врожденных человеческих потребностей: от элементарной потребности в пище, в продолжении рода до потребности в безопасности и защите, любви, уважении и, наконец, потребности в истине, добре, красоте, справедливости и самоактуализации. А. Маслоу утверждает, что личность сама себя творит, сама является архитектором своего жизненного опыта, а не создается окружающим социумом. Он развивает мысль о росте и совершенствовании врожденного потенциала личности. Смысл достойной жизни, по его мнению, в том и состоит, чтобы принять все вызовы судьбы и реализовать свою человеческую природу, не полагаться на социальные шаблоны, традиции, а искать необходимые и возможные пути для своей эффективной *самоактуализации*. Человек не нуждается в том, чтобы постоянно корректировать свое поведение в угоду общественным требованиям, приспосабливаться к окружающим людям, его действия изначально мотивированы ценностью своего «Я».

Таким образом, психологи гуманистической школы, отстаивающие критическую концепцию социализации, понятие «социализация» соотносят с понятием «самоактуализация», которая понимается ими как «рост изнутри», не зависящий ни от социальной среды, ни от человеческой культуры.

1.2.4. Когнитивная концепция социализации

Представители этого направления теории социализации особо подчеркивают значение когнитивных процессов как главной возможности освоения тех или иных социальных действий личности. В своих исследованиях эти теоретики исходят из психологической теории развития основателя Женевской школы генетической психологии Жана Пиаже (1896-1980). Согласно его теории личностное развитие – это, прежде всего, развитие мышления. По Пиаже, человек в своем умственном развитии проходит три больших периода:

- 1) «сенсомоторный интеллект» (от рождения до 24 месяцев);
- 2) «репрезентативный интеллект и конкретные операции» (с 2 до 12 лет);

3) «репрезентативный интеллект и формальные операции» (с 12 до 14 лет).

Эти стадии умственного развития Ж. Пиаже рассматривает как стадии психического развития личности в целом, как новые возможности освоения тех или иных социальных действий. Дети - активные субъекты собственного умственного развития, и темп продвижения ребенка от периода к периоду будет зависеть от культуры домашней и школьной среды, от его поведенческого опыта в этой среде. Но и отношение ребенка к социальной действительности определяется уровнем его умственного развития. Чтобы поведение ребенка приобретало социальный характер, он должен *понимать* мир и обладать способностью ставить себя на место другого человека.

Важнейшей идеей Ж. Пиаже является утверждение, что источником формирующегося мышления ребенка выступает его социализация, которую он понимает как общение между собой «индивидуальных сознаний». Взрослеющий ребенок, социализируясь, вступает в общение двоякого рода: во-первых, в общение со взрослыми, которые его воспитывают, приучают к нормам и правилам социальной жизни (социализация по типу «отношения принуждения»); во-вторых, в общение со сверстниками, где на равных идет освоение жизненного опыта, где действуют взаимный контроль и помощь, обмен мнениями, предъявление своей точки зрения (социализация по типу «отношения кооперации»). Социализация по типу «принуждения» неизбежна, особенно по отношению к детям до 7-8 лет: чтобы адаптировать их к социальной среде, взрослые должны декларировать некие правила, демонстрировать впечатляющие примеры, объяснять социальные последствия поступков, контролировать поведение детей. Но только когда складываются «отношения кооперации», социализация начинает определять решающий переход психического развития ребенка: от эгоцентризма к осознанию своей субъективности. Ж. Пиаже считал, что ребенок до 7 лет асоциален, а в среде детей в возрасте до 7-8 лет «нет общественной жизни как таковой». Он аргументирует это утверждение открытием основной особенности детского мышления - *эгоцентризма* ребенка. Это - своеобразная первоначальная форма центрации ума, когда у ребенка отсутствует различие объективного и субъективного мира. Ребенок видит мир и осмысливает его «со своей точки зрения», не пытаясь встать на точку зрения собеседника, вообще не понимает, что могут быть иные точки зрения, иные представления по этому же вопросу.

Чтобы преодолеть эгоцентризм, нужно не просто расширить фонд знаний ребенка о мире, а специально развивать его знание о себе как мыслящем существе, знание о своем внутреннем «Я», знания о возможностях общения и кооперации равноправных мыслящих «Я». Именно поэтому, как считает Ж. Пиаже, в социализации ребенка особое место занимает игра. В игре взрослого и ребенка уходит ощущение

неравенства, давление авторитета; в игре самих детей друг с другом зарождаются отношения кооперации. Большой ошибкой взрослых является то, что они нередко подходят к игре детей снисходительно, как к некой условной деятельности, имитирующей действительность. Но для ребенка игра - совсем иное. «Игра - это реальность, в которую ребенок хочет верить для себя самого, точно так же, как действительность - это игра, в которую ребенок хочет играть со взрослыми и со всеми, которые в нее тоже поверят... Следует, таким образом, признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противопоставляется, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» [10, с.270].

Одним из ведущих представителей когнитивной концепции социализации является американский психолог и педагог Лоуренс Колберг (1927-1987). Находясь в значительной мере под влиянием идей Дж. Дьюи и Ж. Пиаже, Л. Колберг рассматривает процесс социализации личности, прежде всего, как процесс развития морального сознания, усвоения норм и правил социальной жизни. При этом социальная среда определяется им не как система внешних воздействий, а как система возможностей, которые стимулируют личность к принятию определенных социальных ролей. Социализированность ребенка, по мнению Л. Колберга, опирается на его когнитивное созревание и движется от пассивного принятия требований взрослых к пониманию социальных требований как добровольных соглашений между свободными людьми.

В течение 12 лет Л. Колберг экспериментально исследовал группу мальчиков (75 человек, в возрасте от 10 до 16 лет) из разных стран и разной социокультурной среды. Выясняя взаимосвязь их нравственных суждений и поведения, он определил уровни (этапы) морального сознания подростков:

- *предморальный* («конвенциональный», то есть договорный, обусловленный чем-то внешним или кем-то из окружающих);
- *конформистский* (то есть ориентированный на те роли, которые одобряются и оправдывают ожидания окружающих, мораль «пай-мальчика»);
- *автономный* (поведение направляется самостоятельно принятыми нравственными решениями).

Однако Л. Колберг подчеркивает, что каждая стадия морального сознания растущей личности - не итог бесед о морали и нравственных наставлений взрослых, а результат присвоения социального опыта, «принятия роли» в ходе самостоятельного нравственного решения и «самоактуализации». Поэтому он возражает против жесткой социализации и выступает за то, чтобы каждый ребенок активно участвовал в жизни школы, класса, нес определенную ответственность за свои действия в духе

принципа справедливости и имел возможность сотрудничать с педагогами и товарищами.

Особая ценность концепции Л. Колберга для практики воспитания состоит в том, что он показал, как превратить школу в «справедливое сообщество» и сделать ее реальным «полигоном» социализации. Коротко его система определяет три главные стороны школьной жизни: организацию, содержание и методы.

Организация школы как «справедливого сообщества» предполагает немало демократических нововведений: разработку правил и норм поведения, «законов школы» совместно детьми, педагогами и администрацией; общее «собрание в кругу», где еженедельно обсуждаются проблемы поведения, несправедливостей как со стороны детей, так и учителей, где выражаются чувства по поводу текущих радостных или трагических событий, и др. Подобный тип организации способствовал установлению новых отношений «партнерства», «кооперации», «сотрудничества» между педагогами и создавал в школе новую социальную среду.

Демократизированная социальная структура школы, по мнению Л. Колберга, формирует у детей и у самих педагогов тенденцию оценивать свое поведение с точки зрения интересов других людей, готовность относиться к другим людям как к самому себе, жить их интересами, стремиться заботиться об их благе. Чтобы дети действительно научились принимать такие новые, сложные моральные роли, могли выйти на новый социальный опыт, они должны найти новую программу своих действий. То есть социальный опыт как бы подгоняет познавательную деятельность детей.

В качестве метода развития морального сознания воспитанников Л. Колберг использует «гипотетические моральные дилеммы». Моральные действия, считает он, требуют высокого уровня морального рассуждения. А поскольку количество ценностных и моральных проблем у современных детей растет с каждым годом, решение «гипотетических моральных дилемм» следует широко включать в учебный план школы (в ситуации различных учебных предметов, «собраний в кругу», практической работы по реализации различных учебно-воспитательных проектов).

Основные идеи теории социализации и нравственного воспитания Л. Колберга широко применяются в практике американских школ, университетов, различных исправительных учреждений для подростков. Он и его последователи, по существу, определяют механизм социализации как некий «баланс идентичности»: в каждой конкретной ситуации личность должна всегда как бы балансировать между требованиями «быть, как все» и требованиями «быть, как никто другой», то есть одновременно быть идентичной и уникальной.

Для осуществления социализации такого типа необходимы и серьезные организационно-педагогические реформы, которые демократизировали бы школу, и изменения ролевых стереотипов, расширение прав и полномочий детей и подростков, побуждение их к сознательному и творческому действию в социальной среде, к самоопределению. При этом особо подчеркивается значение активности личности в процессе социализации и ее социальной ответственности.

1.2.5. Концепция социального научения

Концепция социального научения в качестве механизмов социализации рассматривает процессы идентификации, подражания, внушения, следования нормам, конформность. Эти процессы протекают бессознательно или с различной степенью осознанности и обеспечивают вхождение подрастающего ребенка в социум. Термин «социальное научение» в научный обиход ввели в конце 30-х годов XX в. американские психологи Н. Миллер и Дж. Доллард. В понятии «научение» приставка «на» прямо указывает на стихийно совершающийся процесс социального развития.

Главный представитель концепции социального научения в психологии - известный американский психолог Альберт Бандура (1925 г. р.). С его точки зрения, поведение человека не управляется только некими внутренними, психическими силами или только влиянием внешней среды. Поведение человека включает также когнитивные структуры и определяется механизмом, который А. Бандура обозначил как *взаимный детерминизм* и выразил в виде модели (рис. 1.1). Все факторы (В, Р, Е) взаимосвязаны: переживания и ожидания личности, ее вера и самовосприятие детерминируются влиянием окружающих людей и событий, впечатлениями от поощрений и наказаний, успехов и неудач и становятся причинами поведения. А. Бандура считает, что в значительной степени именно через посредство своего поведения люди и сознают окружающие их условия, которые оказывают встречное влияние на их поведение. Переживания и опыт, порождаемые поведением, в свою очередь, также отчасти определяют, кем становится индивидуум и что он может сделать. Это, безусловно, влияет на его последующее поведение.

Иными словами, социальные, когнитивные и личностные факторы «работают» как взаимосвязанные детерминанты, и человек является продуктом своей жизни, своего опыта, но пережитого и обязательно понятого. Когнитивная составляющая поведения, по мнению А. Бандуры, очень существенна. Именно она позволяет людям «научаться» всему необходимому в социальной жизни.

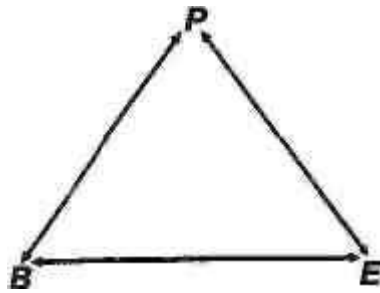


Рис. 1.1. *B* — *behavior* (поведение), *P* — *person* (личность), *E* — *environment* (среда)

Процесс социализации А. Бандура рассматривает как процесс *моделирования* или научения через наблюдение: на основе наблюдений за окружающими у ребенка складываются модели поведения. С помощью образной и вербальной систем они «кодируются», запоминаются и могут воспроизводиться в его поведении. А. Бандура считает, что ребенок социализируется, обучаясь у взрослых и сверстников из своего социального окружения, копируя модели их поведения, не ожидая какого-либо поощрения или наказания за это. Более того, за годы детства он накапливает такую огромную информацию о социальной жизни, что в своем поведении может ее во всей полноте и не воспроизвести. Все зависит от самостоятельной оценки личностью того, насколько благоприятны могут быть последствия воспроизведения чьей-то модели поведения. Вот здесь, по мнению А.Бандуры, важную роль играют когнитивные процессы: модель «учит», в мозгу возникают определенные связи, но только анализ конкретных обстоятельств будет определять, прибегнет ли человек к этим связям.

Принятие ребенком наблюдаемой модели поведения зависит от нескольких условий: модель должна быть «доступна» (ребенок должен понимать мотивацию ее поведения или иметь возможность с ней просто общаться в реальной жизни, например, если это — отец или старшая сестра); «живая» модель впечатляет сильнее, чем рисованные персонажи мультфильмов или киногерои; ребенок охотнее подражает тому поступку, действию, которые заслужили одобрение, поощрение, а не тем, которые закончились неудачей или наказанием.

Важным элементом процесса социального научения, утверждает Бандура, является *подкрепление*. Он выделяет:

- «внешние подкрепления» (прямые реакции окружающих людей, чаще всего взрослых, родителей, на поведение ребенка);
- «косвенные подкрепления» (наблюдения ребенка за положительными или отрицательными последствиями поступков других людей, особенно сверстников);

- своеобразное «предвидение последствий» (читая или слушая рассказ о поведении людей в конкретных обстоятельствах, ребенок может ожидать, к каким последствиям приведет такое поведение, и в своем поведении ориентируется на эти ожидания);

- «самоподкрепление» (во многих жизненных ситуациях дети заранее знают, что должно получиться, что должно быть достигнуто, и подбадривают себя или ругают, как бы подталкивая себя к воплощению намеченной модели, настраивая на успех или сдерживая, останавливая).

Значит, с точки зрения теории социального научения А. Бандуры, люди (в том числе и дети) в определенной степени могут контролировать свое поведение. Он вводит понятие «саморегуляция» и показывает, как человеческое поведение регулируется внутренними стандартами и самооценочными реакциями.

Некоторые положения концепции социального научения реализуются в воспитательной практике, особенно в ситуациях полоролевого поведения детей. Родители нередко «настраивают» ребенка на определенный выбор одежды, прически, игрушек, которые, по их мнению или по принятым традициям, соответствуют детям данного пола.

Социально-педагогическая идея концепции социального научения заключается в рекомендации взрослым «давать модели социально приемлемого поведения». А. Бандура и его сторонники полагают, что любые проявления асоциального поведения детей — продукт подражания ярким, впечатляющим моделям: старшим в семье, героям телебоевиков, кумирам поп-музыки.

В 1972 г. в США был опубликован пятитомный отчет Ассамблеи хирургов, в котором явно устанавливаются причинно-следственные связи между телевизионными сценами насилия и вспышками агрессивности у детей. Авторы отчета установили, что дети, которые видели по телевизору множество актов насилия, более склонны к агрессивным действиям, чем дети, по разным причинам не знакомые с такого рода телепродукцией.

Отмечено также особое влияние на поведение детей телерекламы. В среднем за год дети видят около 20 тысяч рекламных роликов, и им непременно хочется иметь большинство из рекламируемых товаров. Телереклама больше, чем родители и сверстники, влияет на пристрастие детей к тем или иным видам пищи, особенно сладостям.

С позиции теории социального научения, ребенок, захваченный образом агрессивного героя, подражая ему, станет агрессивным. Но, если «модель» будет развенчана, наказана за свою агрессивность, ребенок не станет ей подражать. Он осознает последствия. Таким образом, вот максима для воспитания, по А. Бандуре, — наказанное зло перестает влиять на социальное поведение детей.

Одним из авторитетных представителей теории социального научения является американский психолог Ури Бронфенбреннер (1917 г.

р.), который еще в 60-е годы XX в. предпринял сравнительное исследование социализации детей в США и СССР.

В своих работах У. Бронфенбреннер рассматривает социализацию как совокупность социальных влияний среды и условий жизни одновременно на четырех уровнях:

- на уровне микросистемы (социального окружения семьи, группы сверстников, школьных приятелей, иногда религиозной общины);
- на уровне мезосистемы (влияний, возникающих от взаимодействия институтов социализации, например семьи и школы, семьи и религиозной общины);
- на уровне экзосистемы, «расширенной семьи» (влияний, организуемых друзьями семьи, соседями, общественными организациями, городскими властями, средствами массовой информации);
- на уровне макросистемы (установок и идеологии, действующих в данной культуре, социальных представлений и норм в той или иной субкультуре).

Согласно У. Бронфенбреннеру в процессе социализации личность испытывает влияние всех взаимосвязанных уровней социума и свою собственную жизненную среду строит как многоуровневую.

У. Бронфенбреннер считает, что социальное научение ребенка должно происходить, прежде всего, в семье, где главными «агентами» социализации являются родители. Именно они организуют моделирование поведения детей, тщательно отбирая примеры для подражания. «Действие, свойственное ребенку лишь потенциально, возможно, никогда бы не реализовалось, если бы не пример для подражания (модель). Из этого следует, что влияние модели на поведение ребенка может осуществляться двояким образом: во-первых, можно стимулировать выработку совершенно новых типов поведения, демонстрируя какие-либо незнакомые ребенку действия; во-вторых, демонстрируя действия, уже фигурирующие в "репертуаре" ребенка, можно закрепить именно эту тенденцию поведения».

Но ребенок обязательно должен быть заинтересован в наблюдении за моделью, в усвоении этого типа поведения и в его воспроизведении. Такая заинтересованность, как считает У. Бронфенбреннер, прямо зависит от предыдущей «истории подкрепления», от того, как с самых первых дней жизни ребенка родители организовывали свое поведение в качестве примера для подражания. Наиболее «заразительными» моделями для ребенка являются те родители и другие взрослые, которые обладают высоким социальным статусом, имеют власть и право распоряжаться материальными средствами, которые чаще других поощряют и поддерживают ребенка.

В своих исследованиях У. Бронфенбреннер представил обширный материал, характеризующий тенденции ослабления социализирующей функции американской семьи второй половины XX в.: увеличение числа

разводов; дефицит общения детей и родителей; обеднение полоролевой социализации в неполных семьях и в семьях с работающей матерью; раннее отчуждение детей от семьи; отрицательное воздействие телевизионного бума. Причины дезорганизации семьи как главного института социализации У. Бронфенбреннер видит в глобальных социальных процессах, в самом образе жизни общества, но каких-либо социально-политических мер изменения ситуации не предлагает. Он считает: чтобы дети росли на взрослых моделях поведения и становились на них похожими, они должны активнее участвовать во взрослой жизни, испытывая при этом чувство ответственности по отношению к своей семье, к обществу в целом.

1.2.6. Психоаналитическая концепция социализации

Основоположник теории психоанализа Зигмунд Фрейд (1856-1939) вопреки господствовавшим в науке начала XX в. взглядам на человека как существо разумное и осмысленно строящее свою социальную жизнь выдвинул иную концепцию, согласно которой, кроме сферы сознания, человек обладает не менее значимой сферой психической жизни - бессознательным. Отвергнутые сознанием импульсы, желания, порывы подавляются по этическим и социальным соображениям и «опускаются» в область бессознательного. Если человек подавляет свои желания в глубинах сознания, специально сдерживая и блокируя свое поведение, он, как считает З.Фрейд, обрекает себя на невроз. Если человек, напротив, не сдерживает силы инстинктов своим рассудком, он обрекает себя на серьезные социальные трудности: он окажется в позиции аутсайдера или крайнего радикала. Поведение человека, его социальную активность З.Фрейд объясняет проявлениями энергии инстинктов, среди которых самыми важными он считал сексуальные. Энергию сексуальных инстинктов З.Фрейд обозначил понятием *либидо* (от лат. «хотеть», «желать»), а социализацию определил как *процесс обуздания энергии либидо в соответствии с традициями культуры и социальными нормами общества*.

Важным моментом, объясняющим механизм социализации в психоаналитической теории З.Фрейда является его структурная модель личности, где он рассматривает три основные структуры: «Оно», «Я», «Сверх-Я».

«Оно» - это область бессознательного, где функционируют исключительно биологические инстинкты, подчиненные принципу получения удовольствия.

«Я» - это рациональная структура, возникающая как эволюция «Оно» в процессе социальной жизни, так как «Оно» постоянно «делает выбор» между психическими потребностями и событиями внешнего мира. «Я» в своих проявлениях подчиняется принципу реальности: человек

способен обдумывать ситуацию, сдерживать свои желания в рамках социальных требований и ограничивать их ради безопасности себя самого и других людей.

«Сверх-Я» - структура, необходимая для эффективной жизни в обществе. Это система норм, установок, ценностей, осваиваемая в процессе социализации во взаимодействии ребенка с родителями, учителями, значимыми взрослыми. «Сверх-Я» функционирует как идеальный «голос совести», который постоянно контролирует «Я» с позиции социальной морали, некоего абсолютного совершенства.

З.Фрейд считал, что либидо проявляется уже у детей, они тоже испытывают сексуальные желания, но это никак не свидетельствует об их испорченности. Детское бессознательное «Оно» существует с первых минут появления на свет, в то время как «Я» и «Сверх-Я» включаются гораздо позже. Целомудрия человек достигает только к концу жизни, если примирит «Оно» с «Я» и «Сверх-Я», а вовсе не в детстве. Эти утверждения З.Фрейда, несомненно, разрушали в западной культуре образ ребенка как носителя невинности и чистоты в духе новозаветного христианского учения.

Поэтому такой шокирующей представляется у З.Фрейда картина стадий психического и социального развития ребенка:

- «оральная» (0-18 месяцев);
- «анальная» (1,5-3 года);
- «фаллическая» (3-6 лет);
- «латентная» (6-12 лет);
- «генитальная» (12-18 лет).

Каждая стадия определяется своей «зоной» либидо и особенностями взаимодействия между инстанциями «Оно», «Я», «Сверх-Я». Личность любого взрослого человека всегда несет в себе весь опыт обуздания энергии либидо в детстве. З. Фрейд считал, что силы «Сверх-Я» смогут укротить примитивные проявления «Оно». Личность хорошо социализированная, по З.Фрейду, способна к самоконтролю и саморегуляции своего поведения, способна стать социальным субъектом.

Сторонники психоаналитической концепции рассматривают проблему *социальной идентичности* личности. Статус самостоятельной научной категории понятию «социальная идентичность» дал в работе «Детство и общество» известный американский психолог Эрик Эриксон (1902-1994). Он утверждал, что социальная идентичность - это особая личностная структура, которая определяется представлением человека о самом себе на соматическом, личностном и социальном планах одновременно. Социальная идентичность, с одной стороны, осознается и переживается человеком как потребность принадлежать к определенному сообществу людей, избегать одиночества и одновременно, с другой стороны, как индивидуальная неповторимость.

По мнению Э. Эриксона, социальная идентичность несет в себе неразрывную связь человека с окружающей его социальной средой. Становление социальной идентичности является важнейшей задачей социализации и воспитания и представляет собой процесс «организации жизненного опыта в индивидуальное "Я"». Поэтому, в понимании Э.Эриксона, психосоциальное развитие человека происходит на протяжении всей его жизни и определяется этим своеобразным и противоречивым единством социальной и персональной составляющей его социальной идентичности.

Как и З.Фрейд Э. Эриксон понимает социальное становление личности как *стадийный процесс*. Он описывает восемь возрастов человека -своеобразный универсальный «план личности», который наследуется генетически. Каждая стадия характеризуется свойственной только ей проблемой психосоциального развития: общество предъявляет определенные требования к человеку в конкретные возрастные периоды, навязывает ему определенные социальные роли и функции, отношения с окружающими людьми. А индивид, стремясь сохранить социальную идентичность, действует: воспринимает происходящее, познает, включается в предлагаемые обстоятельства или преодолевает их. Но эти действия зависят, с одной стороны, от возможностей психомоторного развития личности, а с другой - от отношения ее с окружающим социокультурным контекстом (близкими людьми: для ребенка - родителями, учителями; для взрослого - родственниками, начальником, сослуживцами).

Каждая возрастная стадия у Э. Эриксона - это своеобразный психосоциальный кризис: личность делает *выбор*, происходит смена социальных ролей и позиций, ломка отношений к окружающим и к самой себе. В этом выборе и осознается своя самотождественность, кроме того, конкретный человек всегда ищет «выходы» из таких кризисов своими способами, которые отвечают его жизненному опыту и приняты в той культуре, в которой он живет.

Успешное решение психосоциальных проблем на каждой стадии позволяет личности обогатиться новым положительным социальным опытом, адаптироваться в социуме. Если конфликт получает неудовлетворительное разрешение, складывается негативный социальный опыт, возникают недоверие к окружающим людям, стыд, сомнения, комплексы неудачника. Но в новой возрастной стадии, в условиях нового кризиса адекватно разрешенный предыдущий кризис не гарантирует успеха и легкости выбора линии поведения, и наоборот. Э. Эриксон убеждает, что человек в любом возрасте может справиться с жизненными проблемами и возвыситься в своем социальном развитии, стать социально успешным.

Каждая стадия психосоциального развития у Э. Эриксона именуется понятиями, характеризующими как бы два альтернативных результата, на которые может «выйти» личность в своей социализации, преодолевая очередной возрастной кризис.

От рождения до 1 года - *«доверие - недоверие»*. Согласно Э. Эриксону восприятие социального мира младенцем первого года жизни складывается на основе того, как (какими способами, в какой обстановке, с какими ощущениями) удовлетворяются его основные физиологические потребности в еде, свежем воздухе, в движении, в общении. Младенец, за которым организован хороший уход, с которым много играют, разговаривают, окружают вниманием и любовью, чувствует, что мир хорош, добр, безопасен. Такой малыш рано ощущает себя защищенным и «доверяет себе», не боится какое-то время оставаться без взрослых. Дети, обделенные вниманием родителей, в первую очередь матери, воспринимают окружающий мир как ненадежный, у них развиваются психосоциальные установки страха, ожидания опасности, формируется устойчивое чувство недоверия как к отдельным взрослым, так и к внешнему миру в целом. В различных формах чувство недоверия может проявляться и в последующие возрастные периоды.

От 1 года до 3 лет - *«автономия, или стыд и сомнение»*. Это возраст, когда ребенок учится ходить, осваивает пространство дома, двора, много прыгает, лазает. Ему предоставляется свобода в определенных границах, и он стремится реализовать новую социальную установку *«Я сам»*. Если ребенка не торопят, не ограничивают его действия резко и жестко, не наказывают за промахи, он осваивает доступную ему степень свободы и обнаруживает способность к автономии: может самостоятельно занять себя игрой, проявляет самоконтроль в «туалетном поведении» и поэтому больше участвует со взрослыми в поездках, семейных праздниках, не вызывая лишних хлопот и неудобств. Дети, плохо освоившие установки автономного поведения, капризны, часто раздражают родителей, и те или еще более опекают ребенка, чтобы не стыдиться за него, или упрекают, наказывают.

С 3 до 6 лет - *«инициатива или чувство вины»*. Этот кризис разражается в период активной игровой жизни ребенка. Игра побуждает его проявлять инициативу, принимать на себя новые роли, активно действовать, пусть и в условных обстоятельствах. Дети, чья игровая активность и творчество поощряются взрослыми, энергично осваивают социальный мир, они любознательны и инициативны. Дети, игровая инициатива которых ограничивается или, в силу экономических обстоятельств жизни семьи, не поддерживается, опасаются действовать самостоятельно, чувствуют свою ненужность окружающим.

С 6 до 12 лет - *«трудолюбие или чувство неполноценности»*. В этом возрасте развивается способность к познавательной деятельности, интерес

к организованным и регламентированным занятиям, в первую очередь в условиях школы. Если дети успешно осваивают познавательные технологии в своей культуре, если их познавательные интересы получают удовлетворение по мере приобретения новых учебных навыков, складывается «чувство трудолюбия». Э. Эриксон трактует это понятие как глубокое переживание успеха и своей компетентности, на основе которых рождается любовь к труду, а он, в свою очередь, обеспечивает компетентность. Поскольку в большинстве современных культур учебные успехи детей этого возраста определяются в оценках школьной успеваемости, то здесь есть опасность, что ребенок, по разным причинам отстающий в учебе, накапливает опыт некомпетентности, неуспешности и живет с устойчивым «чувством неполноценности».

С 12 до 19 лет - *«эго-идентичность или смешение ролей»*. Это период отрочества и юности. У взрослеющего человека возникает интерес не только к действиям и поступкам, но и к мыслям других людей. Начинается поиск идеала, «значимых взрослых», объекта влюбленности. Встает задача понять самого себя, в том числе в разных социальных ролях (сына, школьника, друга, члена футбольной команды) и в отношениях с разными людьми. Если подросток успешно справляется с этими мучительными раздумьями и поисками, если состоится его психосоциальная идентификация, то у него появляется ощущение того, что он в ладу с самим собой, определяются цели «как жить» и «для чего жить». Опасность этой стадии в метаниях подростка в многообразии социальных ролей: то он идентифицирует себя с панком, то с пай-мальчиком, то кидается на поиски вечной любви, то отрицает любовь и впадает в цинизм. Психосоциальное развитие в этом возрасте, как ни в каком другом, требует общения и долгих, нескончаемых разговоров о жизни, ее ценностях, о дружбе, любви. Молодой человек ищет, пытается добиться четкого определения своей личностной идентичности.

С 20 до 25 лет - *«близость или изоляция»*. Входя в зрелую и самостоятельную социальную жизнь, человек испытывает огромную, острую потребность в близости: в дружбе, в любви, в семейных отношениях. В стремлении к близости выражается готовность заботиться о других, проявлять свои нравственные достоинства. Но в этих же отношениях близости и любви кроется настороженный страх «потерять себя», попасть в полную зависимость от близких и любимых. Отсюда возникают установка на изоляцию, уход от контактов, которые обязывают к близости.

С 26 до 64 лет - *«генеративность или застой»*. Генеративностью жизни человека в годы зрелости Э. Эриксон называет заинтересованность в устройстве жизни и воспитании детей. В эти годы человек в полной мере реализует свои общекультурные интересы и профессиональные амбиции. Но его психосоциальная реализованность, как считает Э. Эриксон,

определяется тем, насколько эта социально зрелая личность сумеет перейти от сосредоточения забот о себе, от своего «напряженного самосозидания» к глубокой заботе о ребенке.

С 65 лет до смерти - «целостность или отчаяние». Позитивное психосоциальное развитие в старости возможно, если зрелый, реализовавшийся во всех социальных проявлениях человек осознает прожитую жизнь как нечто целое: со всеми ее радостями и невзгодами, ни о чем не жалеет и не испытывает желания прожить ее иначе, если бы можно было все начать сначала. Отчаяние в конце жизни - удел тех людей, которые осознают ее как цепь упущенных возможностей, их одолевает страх, что уже не остается времени что-либо изменить.

Завершая характеристику основных периодов психосоциального развития личности, Э. Эриксон бросает взгляд на две позитивные линии выбора: на первой стадии, у младенца, - это «доверие», а у старика в исходе жизни - «целостность», и заключает: «...здоровые дети не будут бояться жизни, если окружающие их старики обладают достаточной целостностью, чтобы не бояться смерти».

Особенно ценно в концепции Э. Эриксона то, что главное внимание он уделяет стадиям детства, рассматривает социализацию ребенка в широкой системе социальных отношений. По его убеждению, психосоциальное развитие человека определяется тем, что от него ожидает общество, к которому он принадлежит, с которым он взаимодействует.

1.2.7. Психодинамическая концепция социализации

Теоретики психодинамической концепции, при всей разнице их научных интересов и экспериментальных методик, пытались обосновать одну значимую идею: образ мыслей человека, его переживания и оценки происходящего играют адаптивную роль в процессе социализации. Человек, чтобы понять происходящее в социуме и, главное, чтобы справиться с его воздействиями, психологически упрощает реальность.

Большое значение для развития психологических основ социализации имели экспериментальные исследования и теория Курта Левина (1890-1947). В центре его внимания оказались цели, потребности и мотивы личности, ее аффективная и волевая сфера. К. Левин впервые экспериментально выявил уровень притязаний личности, систему ее жизненных целей. Он сделал попытку понять поведение человека и его социальную жизнь как структуру определенных потребностей, которые возникают, угасают или обостряются, видоизменяются под влиянием как внешних, социальных, так и внутренних личностных воздействий. К. Левин обратил внимание не на само поведение личности или отдельно на ее социальное окружение, он ввел понятие «жизненное пространство». Это некая динамическая система, существующая как своеобразный

психологический феномен, где соединены воедино желания и интересы личности, ее потребности и цели.

Исследуя проблему взаимодействия личности с окружающей средой, К. Левин предлагает различать физическую и психологическую среду. Согласно его «теории поля» психологическая среда включает в себя не только представление человека о себе в настоящем («психологическое настоящее»), но и переживания себя в прошлом и будущем («психологическое прошлое», «психологическое будущее»). Эти одновременные проявления рефлексии действуют всегда как одновременные и в равной мере определяют поведение человека. Поэтому при взаимодействии личности со средой решающее значение имеет не сама социальная реальность с ее событиями, явлениями, поступками и отношениями людей, а именно «психологическая реальность» личности, то, как она воспринимает происходящее, как его интерпретирует. По мысли К. Левина, социальное поведение человека - это всегда изменение его «жизненного пространства». Взрослые, воспитывая ребенка, постоянно покушаются на его жизненное пространство, организуя различного рода «барьеры». Во-первых, это «барьеры физические», когда прямо ограничивается свобода передвижения ребенка, когда его, например, запирают на ключ в квартире, запрещают покидать свою комнату или выходить за пределы двора. В таких случаях за детьми приходится усиленно наблюдать, а это не всегда возможно.

«Социальные барьеры» в жизненном пространстве ребенка устанавливаются традициями семьи или школы, с помощью личностного авторитета взрослого, его общественного положения и власти. Они действуют опосредованно в области межличностных отношений. Ребенок редко позволяет себе излишнюю поведенческую вольность, если заранее знает, что это огорчит авторитетного для него отца или учителя, рассердит строгого директора.

Третий вид «барьеров» в жизненном пространстве ребенка К. Левин связывает непосредственно с системой ценностей, которые социализирующаяся личность уже принимает. Обязанность выполнять роль «приличной девочки», «хорошего ученика», «честного человека» ограничивает импульсивные проявления в поведении ребенка, побуждает соотносить свои новые желания, активные стремления с опасностью быть отвергнутым референтной группой.

Механизм социализации личности, по мнению К. Левина, таков, что сила специально организованного взрослыми «воспитательного барьера» в каждом конкретном случае зависит от характера самого ребенка, его потребностей, целей, притязаний и от того, как эти личностные силы проецируются в его индивидуальном «жизненном пространстве».

Последующая практика формальной, специально организованной социализации активно использовала и использует эти идеи К. Левина.

Социальная и политическая пропаганда, реклама, шоу-бизнес, система СМИ реализуют ее как свою технологическую формулу: воздействовать надо непосредственно на восприятие человеком жизни!

Идеи К. Левина получили свое развитие в работах Фрица Хайдера (1896-1988). Он сосредоточил свои исследования вокруг проблемы восприятия личностью социальной действительности и, в частности, такого важного социального объекта, как другой человек. По мысли Ф. Хайдера, чтобы объяснить социальное поведение людей, необходимо иметь в виду, что в его основе лежит не что иное, как обычная житейская психология. Человек всегда стремится иметь связную картину мира, как-то объяснять себе происходящие события и мотивы поведения людей. Это нужно, чтобы, опираясь на некие (пусть и доморощенные, совершенно не научные) закономерности, быстро ориентироваться в окружающем мире и как-то сбалансировать восприятие происходящего, объяснить его себе. Идеи «баланса» и «атрибуции» (объяснения) - центральные в концепции социализации личности у Ф. Хайдера.

Восприятие социального мира, как считает Ф. Хайдер, человек организует вокруг так называемых «ядер» - неких представлений житейской психологии:

- намерение («хочет — не хочет»);
- способность («может — не может»);
- ответственность («ответственен за все — это от него не зависело»);
- моральная оценка («хороший — плохой»).

Это внутренние (диспозиционные) причины объяснения повседневных событий, могут еще быть и внешние (ситуационные) причины, люди чаще всего приписывают поведение других людей либо их диспозициям, либо ситуациям.

Используя такие житейские концепты, человек (конечно, в зависимости от своего личностного развития и сложности ситуации) стремится объяснить происходящее и выразить к нему свое отношение. Характер таких объяснений самому себе будет определяться необходимостью сохранить некий когнитивный баланс. Если человек считает, что другой человек относится к нему хорошо, то любое негативное проявление его поведения будет психологически «стираться», чтобы восстановить равновесие и сбалансироваться.

Классикой стал психологический эксперимент, проведенный в 1924 г. по методике Ф. Хайдера: две группы детей («популярные» и «непопулярные») выступали с гимнастическими упражнениями перед одноклассниками. «Популярные» специально делали ошибки, а «непопулярные» выполняли упражнения безукоризненно. Но зрители после выступления говорили о них совершенно противоположно. По мнению Ф. Хайдера, это типичный пример атрибуции «плохих» качеств «плохим» людям.

Идеи Ф. Хайдера легли в основу многочисленных исследований в области психологии восприятия человека человеком, теории социального влияния и психолого-педагогического изучения убеждений как средства социализации и воспитания.

В качестве вывода подчеркнем два положения.

Во-первых, разнообразие и неоднозначность представлений о том, как возникает социальность личности и как происходит ее социальное развитие в рамках социально-психологических концепций XX в., во многом обусловлены различными философскими воззрениями авторов и отсюда - различным методологическим обоснованием проявлений социальности личности.

Во-вторых, для всех описанных нами концепций бесспорно, что социальность личности всегда детерминирована особенностями системы более высокого уровня - обществом. Общество определяет саму социальную жизнь личности через систему процессов производства, потребления, через действия своих институтов, ритуалов, символов, норм и ценностей. Западная социальная психология очень убедительно очертила свою область интересов в этом социальном процессе взаимодействия личности и общества. Ее интересует предметное содержание социального влияния общества на личность, природа процессов воспроизводства человеком своей социальности. Ее задача — «помочь человеку ориентироваться в системе социальных связей, противоречий, помочь "совладать" с социальной реальностью».

Изучение социализации обеспечило не только развитие проблематики социально-психологической науки, но и определило появление ряда экспериментальных педагогических систем. На практике эти педагогические системы неизбежно создавались как альтернативные традиционной школе.

Вопросы для самоконтроля

1. Выделите особенности понятия «социализация» в различных концепциях.
2. Покажите соотношение понятий «социализация» и «воспитание» в зарубежных концепциях.
3. Чем обусловлено возникновение широкого спектра концепций в зарубежной науке?
4. Какие зарубежные концепции социализации личности наиболее актуальны в условиях современного реформирования образования.

Список литературы

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / пер. с нем. СПб., 2000.
2. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / пер. с нем. М., 2002.

3. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. М., 2002.
4. Гальперин П. Я., Ждан А. Н. История психологии. XX век: Хрестоматия. М., 2002.
5. Дьюи Д. Демократия и образование / пер.с англ. М., 2000.
6. Кон И. С. Ребенок и общество. М., 1988.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках / пер.с нем. СПб., 2000.
8. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / пер. с англ. СПб., 2003.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. СПб., 2003.
10. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка / пер. с фр. СПб, 1997.
11. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: тексты / под ред П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М., 1986.
12. Шульц Д. П., Шульц С.Э. История современной психологии / пер. с англ. СПб., 2002.

1.3. Концепции социализации ребенка в альтернативных системах европейской педагогики

1.3.1. Социальная педагогика П. Наторпа

Еще в трудах Т. Мора, Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэна, Ш. Фурье, И.Г.Песталоцци, Т. Кампанеллы, А. Дистервега содержатся положения о социальной природе воспитания, об оптимальных условиях взаимодействия подрастающего ребенка и социума, о специальном педагогическом влиянии на социальную среду, о культуросообразности воспитания. Но к началу XX в. социальным проблемам воспитания становится тесно в рамках традиционной педагогики. Они начинают обсуждаться и исследоваться в различных направлениях наук о человеке. Прав был В. И. Вернадский, говоря о том, что проблемы, вышедшие за пределы одной науки, неизбежно создают новые области знания. Появляются предпосылки новой науки — социальной педагогики. Одним из ее основоположников является Пауль Наторп (1854- 1924), немецкий философ и педагог. С 1885 г. и до конца своей жизни он был профессором Марбургского университета, занимался исследованием и интерпретацией философских и педагогических воззрений Платона и И.Г.Песталоцци. Еще в первые десятилетия XX в. в работах «Социальная педагогика», «Культура народа и культура личности» он систематизировал понятия и категории социальной педагогики, а в качестве предмета новой науки выделил социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни.

Воспитание, как утверждал П. Наторп, имеет своей задачей привести индивида к воссоединению с обществом.

П. Наторп ставит в центр своей социально-педагогической концепции «свободное самовоспитание в общности жизни взрослых», не

используя понятие «социализация». Он подчеркивает, что человек не формируется как отдельная единица общества, сам по себе. Это такая же абстракция, как атом в физике. В реальной жизни человека делает человеком именно общность с другими людьми, он становится полноправным членом социума благодаря сотрудничеству и «психическим» отношениям. Но функции социальной и индивидуальной жизни, с точки зрения П. Наторпа, всегда параллельны.

Решающую роль в качестве своеобразной психологической предпосылки социализации личности («свободного самовоспитания в общности») П. Наторп отводит воле, считая ее особым видом познания. Со степенью развития воли он связывает и ступени активности личности, ее нравственность как главную добродетель, а также добродетели в сфере разума, влечений и справедливость как социальную добродетель. Не случайно поэтому П. Наторп ищет обоснование социальных организаций для воспитания воли и в качестве таковых рассматривает дом (то есть семью), школу и «свободное самовоспитание». С современных позиций особенно интересна его интерпретация «свободного самовоспитания в общности жизни взрослых». Это не область некоего уединенного самосовершенствования, а именно совершенствование своего внутреннего мира в сотрудничестве со взрослыми, в связи с обществом и для общества. Такое понятие у П. Наторпа, несомненно, наполнено большим педагогическим смыслом, чем современное понятие «самовоспитание», оно как бы включает еще и пласт социализации, соединения себя с жизнью общества. Поэтому люди, получившие такое воспитание и «самовоспитание в духе общности», обязательно, как считает П. Наторп, станут оплотом мира и демократии в обществе, предупредят и устранят все возможное для социальных конфликтов и революций. Ведь если общество бережно относится к каждому человеческому существу, пестует его как свободную личность, то и человек оплатит окружающим той же высокой ценой. Альтруизм позволил П. Наторпу наполнить свою концепцию такой мерой гуманизма, что это дало возможность в начале XX в. выделить социальную педагогику как одно из самых прогрессивных направлений педагогической науки.

Воплощение идей социализации в практике западного образования происходило на волне «свободной школы». Это не случайно. В конце XIX - начале XX вв. практически во всех странах Западной Европы установился государственный контроль над школами и утвердилось требование воспитания законопослушных граждан. Государственная школа успешно решала эту задачу, но в ущерб свободному социальному развитию личности ребенка.

Поэтому в начале XX в. как альтернативные государственной системе в разных европейских странах возникают новаторские педагогические системы: М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера. Их

авторы стремятся дать детям шанс достичь социальной идентичности, быть счастливыми и даже видят в развитии альтернативных школ способ изменения общества.

1.3.2. Социализация ребенка в педагогической системе М. Монтессори

Мария Монтессори (1870-1952) - итальянский врач, психолог и педагог-экспериментатор, широко известна как создатель уникальной системы развивающего обучения детей.

Важнейшим методологическим основанием педагогической системы М. Монтессори является идея *природосообразности*. Кроме того, организованный ею воспитательный процесс основывается также на принципе *культуросообразности*. Помимо навыков чтения, письма, счета, художественной деятельности, которыми в ее школе, названной «Домом ребенка», дети овладевают быстрее и эффективнее, чем в традиционной, у них успешно складываются важные социальные умения: ориентироваться в практической жизненной ситуации; включаться в общение с ровесниками или взрослыми; делать выбор; самостоятельно принимать решение; высказывать свое мнение; улаживать конфликт; оказывать помощь. Кроме того, дети, как хорошо социализированные люди, знали, чего делать нельзя, а что можно, каковы границы их прав и каковы их обязанности.

Многолетние наблюдения за свободными и самостоятельно развивающимися детьми в разных странах привели М. Монтессори к убеждению, что дети обладают мощным даром «абсорбировать» культуру: они способны воспринимать и усваивать без усилий огромные объемы культурных достижений социума, будто впитывая их. Поэтому приобретение детьми социальных знаний и навыков - это не процесс прямого научения, демонстрации образцов действий взрослых и их отработка под контролем. Социальные знания и умения естественно складываются в собственном опыте детей в определенной среде. Задача родителей и школьных учителей - воспитать мотивы этой активной культурной деятельности детей в специально организованной среде.

У М. Монтессори не вызывает сомнения, что дети способны быстро приспособиться к любому уровню цивилизации и спокойно выстроить свою индивидуальность соответственно определенному времени и определенным обычаям. Она считает, что именно дети призваны изменить облик человечества. Дети же, которым взрослые не помогли создать положительное и оптимистическое культурное пространство, запечатлевают на уровне бессознательной *тпете* страхи. Повзрослев, такой человек будет «отталкивать» от себя окружающий мир, уходить от него в свое одиночество, депрессии, наркотики или начнет мстить такому враждебному социуму.

Интересна предложенная М. Монтессори периодизация социального развития детей. Она включает три уровня по шесть лет. Каждый уровень (шестилетие) разделен на фазы продолжительностью в три года. Обращает на себя внимание типизация первых двух уровней социального развития, начиная со второй фазы (с детьми этого возраста М. Монтессори как раз и экспериментировала):

- от 3 до 6 лет - «строитель человека»: ребенок обладает всеми возможностями и готов упражнять свои главные функции;
- от 6 лет до 9 лет - «исследователь»: ребенок испытывает активный интерес к тому, что происходит вокруг;
- от 9 до 12 лет - «ученый»: ребенок начинает усваивать взаимосвязи между фактами, которые наблюдает, и пытается строить свою картину мира, размышляет о месте человека в нем.

В своем педагогическом опыте М. Монтессори организовала специальные педагогические условия, которые обеспечивают успешную социализацию детей.

1. Дети занимаются в разновозрастных группах по 30-40 человек, с разницей примерно в 3 года (3-6 лет; 6-9 лет; 9-12 лет). Разновозрастность позволяет образоваться естественной детской иерархии в общении, помогает избегать конфликтов и становится важной предпосылкой для сотрудничества.

2. Специальная организация пространства помещений для занятий — принцип «открытые двери»: между классными комнатами нет глухих стен, а установлены перегородки высотой на уровне детских голов или шторы; дети могут свободно наблюдать происходящее в широком пространстве и перемещаться во всех помещениях. Для удовлетворения «инстинкта автономности» у каждого ребенка есть свой ящик в стенных шкафах; это развивает и привычку к порядку, организованности.

3. Вещи, предметы и учебные пособия, окружающие ребенка, составляют саму образовательную среду. Каждый предмет (например, лист цветной бумаги, колба с водой, набор деревянных геометрических тел и др.) - это продукт, который имеет свое точное название и определенное назначение. Этим надо овладеть, чтобы войти в культуру. «Обучающие материалы» устроены так, что ребенок может работать с ними самостоятельно и даже сам себя проверять, найдя ошибку, исправить. Все в образовательной среде детей должно мотивировать их к активной деятельности и побуждать к обретению собственного опыта.

4. Многие учебные упражнения строятся на действиях, которые происходят в повседневной домашней жизни ребенка: завязать шнурок на бантик, полить цветок, застегнуть ряд пуговиц. Примечательно отношение М. Монтессори к социализирующей роли детской игры. По ее мнению, взрослые традиционно наполняют мир детской игры примитивными копиями реальной жизни в виде игрушек и «ссылают» ребенка в этот мир.

Ребенка действительно нужно учить действовать в роли мамы, папы, хозяйки на кухне, покупателя в магазине для будущей жизни. Но для этого не стоит обставлять игры детей пластмассовой посудой, картонными моделями дома и сада. Детям нужно позволять осваивать реальный мир, совершать осмысленные действия: мыть настоящие чашки, вытирать пыль, гладить одежду, резать овощи. Они овладевают социальными навыками именно в полезной деятельности.

5. Особое внимание уделяется свободному выбору: каждый ребенок сам для себя выбирает задание и работает в своем темпе, сам решает, будет работать отдельно или с кем-то вместе. Для самостоятельной «свободной работы» детей необходимо совместно с ними точно установить время начала и завершения работы, выработать некоторые обязательные для всех правила (например, «ходим по классу тихо», «не мешаем другим», «наводим порядок на своем месте», «доводим начатую работу до конца»).

6. Максимальное невмешательство учителя в процесс самостоятельной деятельности детей. Общение ребенка на занятиях строится по принципу «*Помоги мне это сделать самому*». Учитель ничего не делает за ребенка, не сообщает ему готового знания, а, наблюдая за ним, помогает добиться результата самостоятельно.

Центральным понятием педагогической системы М. Монтессори является *саморазвитие*. Она исходит из того, что природа ребенка сама позаботится о мощной движущей силе его личностного развития. Каждая способность, каждое проявление ума, воли, характера естественно созревают и совершенствуются в условиях свободы. По убеждению М. Монтессори, свобода становится для ребенка законом предопределенной ему природной жизни, без которого не состоится личность. Свободное саморазвитие, как считает М. Монтессори, одновременно предполагает независимость и самостоятельность. Ребенок, действующий и обучающийся свободно, начинает рано брать на себя ответственность. Это важнейшее качество социализированной личности формируется в системе образования М. Монтессори так же естественно, как развиваются двигательные способности или учебные навыки. Например, на класс в тридцать-сорок детей школы М. Монтессори всегда приходится только один экземпляр учебного пособия или обучающих предметов. Если ребенок захочет взять то, чем уже кто-то занят, ему неизбежно придется проявить терпение и подождать. Так дети накапливают важный опыт следования правилу: необходимо уважать тех, кто начал пользоваться чем-то раньше тебя. Трудно переоценить значение такого социального опыта в будущей взрослой жизни. По своей природе, считает М. Монтессори, дети — существа социальные и предпочитают жить вместе не как стадо, а как сотрудничающие, объединенные общим делом индивидуумы. В детскую среду именно воспитание привносит важнейшие социальные представления о правах личности, о законах сотрудничества.

Воспитание в педагогической системе М. Монтессори целенаправленно формирует у детей способность пользоваться правом свободы, навыки саморегуляции поведения и «выводит» на самовоспитание. М. Монтессори и ее современные последователи убеждены, что педагогика Монтессори создает все необходимые условия для социального саморазвития ребенка. Эта система способствует становлению детей как свободных личностей, которые вполне способны совершенствовать общество.

1. 3.3. Развитие социальных способностей детей в педагогике С. Френе

Селестен Френе (1896-1966) - один из самых известных французских педагогов XX в. Он осуществил свои новаторские идеи в небольшой сельской школе на юге Франции. Его, как и многих современников, серьезно волновала проблема: как помочь ребенку стать полноправным членом общества, как создать условия даже в небогатой сельской обстановке для полноценного развития и реализации детей.

Центральная идея педагогической концепции С. Френе сводится к тому, что для развития социальных способностей детей, нравственных и гражданских качеств их личности недостаточно просто изменить программы и методы обучения, необходимо создать в школе совершенное социальное общество, где каждый ребенок сам будет строить свою личность, а учителя и родители будут ему в этом помогать. С. Френе пишет, что в такой школе, сориентированной на ребенка и его социальную жизнь, главным является следующее:

а) здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, присущее его природе желание постоянно двигаться вперед, к максимально полной самореализации;

б) благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок;

в) оборудование и технические средства, обеспечивающие естественный, живой и всесторонний воспитательный процесс.

Главное место в новой педагогической системе С. Френе отводит мотивированной деятельности детей, их труду. Организуя начальную школу, С. Френе принципиально рассчитывает на социализирующие возможности именно труда, а не детской игры. Он пишет: «Дело в том, что игра вовсе не готовит детей к жизни. Она сжигает тот избыток энергии, которому традиционная педагогика не может найти разумного применения... Игра отвлекает от реальной жизни; она заставляет принимать за жизнь то, что является лишь ее бледной копией, и поэтому искажает представление об основных вопросах бытия» [8, с.190].

В качестве реальной базы детского труда, для обеспечения его социальной значимости и творческого потенциала, личной заинтересованности и коллективности С. Френе организует *школьную типографию*, в которой дети, вместо того чтобы выучивать страницы

учебников и выслушивать объяснения учителя, пишут «свободные тексты» о том, что они наблюдали, узнали или пережили в собственной жизни. В этих коротких текстах ученики рассказывали о разных случаях в своей жизни и жизни друзей, родных, описывали свои мечты, ожидания, страхи, впечатления, полученные во время прогулок и экскурсий.

Лучшие из таких свободных текстов обсуждаются, в них вносятся поправки и дополнения, а затем дети набирают их на настоящей типографской машине и сами печатают. Каждый ученик получает экземпляр текста и помещает его в специальную папку. Эти материалы в дальнейшем становятся учебными пособиями. Часть свободных текстов публикуется в школьной газете.

Но педагогическое значение свободных текстов заключается не только в развитии грамотной письменной речи детей или их литературного творчества. Для С. Френе важно, что эти тексты позволяют каждому ребенку осмысливать конкретный случай своей жизни, свой собственный социальный опыт, так они становятся педагогически организованным средством социализации детей. Он пишет: «Сначала, до 5-6 лет, ребенок работает, говорит и рисует только для себя. Но довольно скоро он начинает ощущать потребность в общении. Так происходит социализация его сознания и поведения. Необходимо предоставить ему соответствующие возможности. Если он что-то пишет, то для того чтобы прочли другие; ведь точно также поступают и взрослые... Школьная типография - прекрасное средство для социализации: буква за буквой, и детский текст становится напечатанной страницей газеты. А газета выйдет за пределы школы, ее может прочитать любой человек» (8, с.39-40).

Главным способом обучения С. Френе считает *свободное творческое самовыражение ребенком своего социального опыта*. Он протестует против передачи ученикам «готового знания» от учителя и свою методику именуется «естественный метод обучения». Дети больше всего испытывают познавательный интерес к тому, что связано с их повседневной жизнью, с их непосредственным опытом. Вот почему гипотезы, выдвинутые на материале их собственных свободных текстов, обсуждаемых событий в жизни деревни или школы, всегда носят и естественно-научный, и лингвистический, и философский характер.

Создавая школу, ориентированную на ребенка, С. Френе считает, что взрослые не должны выполнять все желания детей. Так как реальная жизнь воспитанников может заставить их задуматься о необходимости подчиниться обстоятельствам, государственной власти или общественным интересам, поэтому в процессе социализации нужно научиться правильному отношению к социальным влияниям.

С. Френе в своей педагогической концепции вводит понятие «*опора-барьер*». Он считает, что дети в совместной школьной деятельности должны обращать внимание на определенные жизненные «барьеры»,

которые ставит природа, государственная власть, семья, ведь человеку приходится считаться с погодными условиями, финансовыми возможностями школы, традициями и бытом своей семьи. Но жизненные «барьеры» надо не слепо принимать, а следует использовать их как «опоры», как ситуации, когда нужно сделать свой обдуманый выбор, принять решение. Чтобы воспитать у детей этот опыт свободного принятия решений, С. Френе использовал четко организованную систему планов всякой работы: дети самостоятельно планировали свою индивидуальную работу на день, на неделю; общие планы составлялись на месяц, на год; планировал работу и учитель. Имея план работы, ученик не только учился распределять свое время, но и стремился выполнить работу быстрее и успешнее. Он сам устанавливал границы своей деятельности, своей свободы. Еще одним принципиальным основанием педагогической концепции С. Френе, объясняющей природу успешной социализации детей в школе, является *идея сотрудничества* всех участников школьного сообщества. По его убеждению, успешно войти в жизнь демократического общества может лишь человек, школьные годы которого проходили в условиях равноправия как среди сверстников, так и во взаимодействии со взрослыми. С. Френе осуждает всякую конкуренцию между детьми в учебе и поэтому решительно отказывается от традиционных оценок. Важно использовать положительное подкрепление, как можно чаще отмечать успехи каждого ученика улыбкой, одобрением, похвалой.

Сотрудничество в практике С. Френе организационно было оформлено в виде школьного кооператива. Он убежденно считал, что хозяйственный кооператив позволяет создать в школе обстановку, близкую к взрослой трудовой жизни: дети работали на ферме, в саду, в мастерских, продавали свою продукцию на рынке, а на вырученные деньги пополняли школьное оборудование, проводили ремонт здания и совершали экскурсии.

В школьном кооперативе было самоуправление: во главе — общее собрание, которое собиралось еженедельно, его решения направлял и контролировал Совет кооператива, общественное мнение поддерживала и развивала стенгазета.

Сейчас интерес современной школьной практики и в Западной Европе, и у нас в России к педагогической системе С. Френе объясняется многими причинами: кризисом традиционной «школы учебы» с ее классно-урочной технологией; развитием демократических тенденций в социальной жизни, пробуждающих новый виток интереса к «свободной школе»; стремлениями найти систему педагогического влияния, активно удерживающего детей и подростков от социального одиночества, наркомании и преступлений. Но несомненно одно: школа по модели С. Френе, где во главе разнообразный труд и самоуправление, способна успешно социализировать детей.

1. 3.4. Концепция социализации в вальдорфской педагогике

Несколько особняком, но в общем ряду альтернативных педагогических систем Запада стоит *вальдорфская педагогика*. Развиваясь на основе мистической философии Рудольфа Штайнера (1861-1925), одного из основоположников антропософии, вальдорфская педагогика выделяет как главную задачу воспитания - формировать в детях способность самостоятельно давать направление собственной жизни, быть за нее индивидуально ответственным. Это позволит привести подрастающего человека в контакт с социальным миром.

Но сама жизнь человека и социальные отношения понимаются последователями Р. Штайнера исходя из его антропософского учения о человеке; о «трехчленности» его сущности. Р. Штайнер утверждает: «Человек - гражданин *трех миров*. Своим *телом* он принадлежит к миру, который он также воспринимает своим телом; своей *душой* он строит себе свой собственный мир; через его *дух* перед ним раскрывается мир, который выше этих обоих миров» [9, с.21].

Утверждая, что в течение жизни душа человека сопричастна как к его телу, так и духу, Р. Штайнер специально рассматривает особую «духовную наследственность». Человек, по его мысли, входит в мир с определенными душевными задатками, которые он наследует не от своих предков, а от самого себя: это жизненный опыт его души в прошлом (идея реинкарнации, переселения души в новое тело после его физической смерти). Поэтому собственное «Я» человека формируется, по мнению Р. Штайнера, на основе того, что дала природа и что приносит окружающий мир. Но поскольку «человеческий дух является повторением самого себя» в этой конкретной жизни, то каждый ребенок в процессе биосоциального взаимодействия внутренне свободен. Р.Штайнер пишет: «Свобода есть поступок из самого себя» [9, с.140].

То есть, по его мнению, все время действует самобытный принцип: духовное созревание предшествует физическому. Поэтому, прежде чем у ребенка сформируются те или иные анатомо-физиологические возможности (например, для ходьбы, труда, учебной деятельности, общения со сверстниками), у него необходимо развить душевные силы - интересы, потребности, желания, стремления в этой области, он должен раньше сопереживать различным процессам и явлениям в мире природы и общественной жизни, прежде чем начнет в них участвовать.

Антропософские педагогические идеи Р. Штайнера легли в основу работы вальдорфских школ. Первая школа была основана в 1919 г. в Штутгарте при табачной фабрике «Вальдорф-Астория», отсюда и название школы, а позже - и самой педагогической системы.

Вальдорфская педагогика не ставит перед собой задач выполнить тот или иной социальный заказ, воспитать человека определенного типа.

Напротив, она сосредоточивается на том, чтобы распознать в каждом ребенке его уникальные возможности, особенности и помочь им развиваться в социальной деятельности.

Путь социального взросления от рождения до зрелости Р. Штайнер представлял как гармоничное развитие трех главных сфер человеческой сущности - чувств, мышления, воли в определенном жизненном ритме, по семилетиям.

От 0 до 7 лет - период, когда «жизненные силы воплощаются в силы тела», то есть происходит физическое развитие и развитие волевой сферы. В социальном плане первые 7 лет жизни ребенка Р. Штайнер считает значимыми для установления элементарных социальных связей с другими людьми, прежде всего в семье. Этот возраст отмечен «божественным первичным доверием» к окружающему миру, дети способны присваивать огромные пласты культурных достижений старших, прямо следуя их примеру, подражая без размышлений.

С 7 до 14 лет - период, когда на первый план выходит развитие душевных сил, и «жизненные силы роста превращаются в силы мышления». Достижения в физическом развитии, запечатленный первый жизненный опыт позволяют, как считает Р. Штайнер, развивать у ребенка интерес к миру и любовь к нему. Бесконечно разнообразная и яркая эмоциональная жизнь ребенка в этом возрасте предопределяет развитие его мышления. Явления социального мира он должен воспринимать первоначально как художественный образ на материале сказок, легенд, мифов, саг, басен, биографий выдающихся личностей. Это, с одной стороны, позволит показать богатство и сложность социальной жизни, а с другой - приведет ребенка к пониманию своей причастности к этому миру, своего эмоционального принятия или отторжения каких-то событий, явлений, отношений,

С 14 лет до 21 года - период, знаменующий развитие духа, когда созревает «сила суждений и свобода». По мысли Р. Штайнера, развитие жизненных сил в этом возрасте стремится к свободе. Но подростки уже имеют опыт предыдущих переживаний и поэтому понимают: «Я свободен настолько, насколько умею владеть собой». Это понимание - очень важная духовная основа социализации личности. Именно в этом возрасте важно, чтобы молодежь обучалась тому, что связано с жизнью, с выходом во взрослый мир. Поэтому в старших классах вальдорфских школ все, что изучается на уроках, непосредственно применяется в труде в мастерских, в саду и цветнике, в конюшне и на ферме. Здесь готовятся к активной жизни в социуме: основательно изучают историю мировых культур, естественный цикл предметов, много времени уделено воспитанию ремеслом, художественному творчеству. Общим законом для вальдорфских школ является гуманистический метод познания: познавать мир, познавая себя, и познавать себя, познавая мир. Он выступает и

своеобразным принципом социализации: понять себя, чтобы понимать другого человека, увидеть богатство и неповторимость его души, чтобы открыть красоту и совершенство окружающего мира.

С 21 года до 28 лет - период самовоспитания, когда происходит поиск своего места в жизни, поиск единомышленников. Внешняя социальная жизнь человека, считает Р. Штайнер, меняется, только если достаточно большое число людей примут как внутренне пережитое новые социальные идеи. «Для социальных идей необходимо, чтобы ими овладел именно не отдельный, одиноко стоящий человек, а чтобы он нашел тех, у которых он находит понимание для совместной работы с ними» [10, с.156].

В любом из семилетий Р. Штайнер делает акцент на определенных сверхзначимых потребностях тела, души и духа каждого ребенка, подростка, юноши. Социализация, по его мнению, - это не подготовка к будущей жизни в социуме, а обеспечение достаточного развития «трехчленности» их личности как полноценных людей в едином социальном организме.

Социализация в вальдорфской педагогике не предполагает ни стрессового «выбрасывания» ребенка в социальную среду, ни упования на стихию социализирующего межличностного общения детей. Она выстраивает (конечно, не бесспорную) систему бережного разворачивания духовной жизни личности и перехода от субъективных переживаний внутреннего мира к духовному проникновению в социальный мир. Такая личность, по убеждению сторонников Р. Штайнера, не попадет слепо под влияние различных политических, экономических и даже религиозных тенденций, а будет действовать в социуме самобытный, свободный человек.

Легко заметить, что П. Наторп, М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнер, выступившие в первой трети XX в. со своими педагогическими концепциями как современники, предлагали не просто различные, порой прямо противоположные пути педагогического обеспечения социализации детей. П. Наторп убеждает, что социальное взросление должно неизбежно выводить ребенка к самовоспитанию. Педагогика М. Монтессори отстаивает как приоритет для социализации специальную организацию окружающей образовательной среды. С. Френе придает первостепенное значение отношениям между детьми и между взрослыми и детьми, утверждая, что только в отношениях сотрудничества происходит становление общественных ценностей в опыте детей. Вальдорфская педагогика ориентируется на индивидуальный внутренний мир ребенка, на жизнь его души и духа и призывает воспитателей избегать власти над детьми.

Два момента объединяют эти педагогические системы:

- 1) активное стремление решать проблему «ребенок и общество»;
- 2) убеждение, что образование необходимо сделать мощным

фактором позитивного развития культуры и социального прогресса.

Поэтому они успешно состоялись как теоретические концепции, обогатившие мировую педагогику. Обе они широко известны и как новаторские школьные системы европейского образования XX столетия.

Вопросы для самоконтроля

1. Какое место социализация занимает в зарубежных педагогических концепциях?
2. Каковы особенности социализации в различных педагогических концепциях?
3. Каковы социально-исторические предпосылки возникновения альтернативных зарубежных концепций социализации?
4. Выявите и сравните основные гуманистические идеи в концепциях С.Френе, М.Монтессори, Р.Штайнера.

Список литературы

1. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики. М., 1998.
2. История социальной педагогики / под ред. М. А. Галагузовой. М., 2001.
3. Монтессори М. Дети – другие. М., 2004.
4. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / сост. М. В. Богуславский. М., 2000.
5. Монтессори М. Разум ребенка. М., 1997.
6. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2002.
7. Цырлина Т. В. Гуманистическая авторская школа XX в.: взгляд из прошлого в будущее. М., 2001.
8. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.
9. Штайнер Р. Вопросы воспитания как социальный вопрос. Калуга, 1992.
10. Штайнер Р. Социальное будущее. Калуга, 1993.

1.4. Идеи социализации в работах отечественных педагогов начала XX в.

Идеи социализации нашли отражение в концепциях и практике воспитания выдающихся отечественных педагогов начала XX века. В ответ на радикальные изменения в социокультурном развитии России педагогика откликается разработкой идей, которые концентрировали в себе мощное социализирующее содержание. В отечественной педагогике советского периода не было ни одного значительного педагога, который в той или иной мере не предпринимал бы попытку выделить отдельные стороны процесса социализации в общей системе формирования нового человека. Отечественную педагогику советского периода было бы неверно представлять в виде идеологически цельного и официального научно-практического процесса. В ее недрах развивались и одновременно существовали различные концепции социализации.

Константин Николаевич Вентцель (1857-1947) — сторонник и пропагандист идей свободного воспитания в России начала XX в. В период трех революций он размышлял о свободе личности как главном принципе демократического общества, о взаимосвязи нравственной, политической и педагогической деятельности, о грядущей революции в образовании. Он оставил труды по философии и богословию, культурологии, психологии и педагогике, в которых разрушил немало стереотипов и традиций устоявшихся систем.

К. Н. Вентцель исходит из понимания воспитания как *активного самоизменения личности в процессе усвоения культуры*. Задача воспитателя - создание условий для того, чтобы дети самостоятельно выработывали свои жизненные принципы, которые должны как бы «прорасти» изнутри у каждого ребенка, поэтому, считает К. Н. Вентцель, и школу нельзя создавать как это принято: с определенным составом учителей, с заранее разработанными учебными планами и программами, с установленными правилами поведения. Важно, чтобы дети сами участвовали в создании своей школы, потому что именно в этом процессе они смогут свободно, естественно и творчески формировать самих себя.

Провозглашая своеобразный принцип «Ребенок - центр педагогической Вселенной», К. Н. Вентцель подчеркивал приоритет «индивидуального» над «социальным». По его мнению, только то влияние социума может быть признано нравственным, которое не ущемляет естественных проявлений индивидуальности в угоду социальным интересам. Достижение такой гармонии социальной и личностной детерминант педагогическими средствами он называл «*организацией цельного опыта жизни*».

Понятием «социализация» К. Н. Вентцель в своих сочинениях не оперирует, но он достаточно явно отстаивает убеждение, что готовность к активной социальной жизни созревает у детей только при соблюдении следующих условий:

- когда взрослые отказываются от своей власти над детьми, сотрудничают с ними, признавая их равноценными личностями;
- когда детям предоставляются возможности для широкой творческой деятельности;
- когда образование уходит от фетиша «общего образования» и ориентируется на интересы, потребности и возможности конкретного ребенка, на ценности его собственной жизни [12].

Сергей Иосифович Гессен (1887-1950) — выдающийся русский философ и педагог. Он закончил Фрайбургский университет в Германии, защитил диссертацию; до февраля 1917 г. — доцент Санкт-Петербургского университета, позже заведует кафедрой философии и педагогики Томского университета. В 1923 г. С.И.Гессен на знаменитом

«философском корабле» покидает Россию и до конца жизни живет в эмиграции.

Широкие научные интересы С. И. Гессена обращались к различным проблемам педагогики, но как исследователь, считавший педагогику прикладной областью философии, подчеркивая социальный характер педагогики, он не мог обойти вниманием, как он сам их именовал, «идеальные закономерности» социальной жизни и образования.

В качестве первой закономерности С. И. Гессен обращал внимание на то, что *цели образования всегда определяются жизнью данного общества*. Любой воспитатель всегда совершенно бессознательно реализует некую цель. «Неведомо откуда получил он эту цель: скорее всего — из окружающего его духовного воздуха, из мирозерцания той среды, в которой он живет чаще всего не по своей воле, и домашней философии, которую он безотчетно усвоил. Над целями образования мы не задумываемся именно потому, что эти цели представляются нам слишком очевидными» [7, с.25].

Таким образом, между образованием и жизнью - прямая связь, основу которой составляет культура. Человек реализует свои потребности и способности в рамках культуры. Основные достижения человеческого бытия, закрепленные в культуре, - образованность, гражданственность, цивилизация - существуют как «слои» ценностей жизни современного человека. Соответственно каждый ценностный «слой» складывается из определяющих его областей деятельности, образуя, как именует С. И. Гессен, «внешний каталог культуры» [7, с.27].

Эта триада, на взгляд С. И. Гессена, не случайный ряд, а совокупность, где ни один «слой» ценностей не может существовать без другого. Степень индивидуального продвижения по этим компонентам «каталога культуры» у каждого человека своя, но внутреннее единство индивида и общества существует всегда.

Разработка проблемы социализации теснейшим образом связана с творчеством *Павла Петровича Блонского* (1884-1941). Еще в дореволюционных работах «Задачи и методы новой народной школы» (1916), «Школа и общественный строй» (1917), «Школа и рабочий класс» (1917) П.П.Блонский выступает с острой критикой старой российской школы за ее формализацию образования, отчуждение от народа и незнание реалий жизни. «Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни» [2]. В новой народной школе, говорил П. П. Блонский, ребенок должен учиться жить, то есть не только познавать действительность, но и преобразовывать ее. Он предлагал, чтобы в школе путем самовоспитания, самообразования и труда создавался творец новой жизни. Таковую новую школу П. П. Блонский представлял как самостоятельную детскую общину с коллективной деятельностью

учащихся, которая по своей организации и содержанию деятельности занималась бы не только учением детей, а всей их жизнью.

Окружающую природу и общественную среду ребенок, по мнению П.П.Блонского, воспринимает как единое целое, в центре которого находится он сам. Первый «горизонт» среды ребенка — семья, впоследствии она расширяется до уровня школы, улицы, города, страны и всего культурного мира. Эти «горизонты» (уровни) среды наблюдаются и изучаются ребенком как человеческая жизнь. «Действительный интерес к ней и зоркое внимание пробудятся у ребенка лишь тогда, когда он втянется в активное участие в окружающей его человеческой ЖИЗНИ» [2].

П. П. Блонский предлагает конкретную программу изучения окружающей ребенка среды, называя этот необычный для начальной школы предмет «человековедением». Его содержание он представлял согласно концентрическому принципу (расширяющихся «кругов»).

Первый большой раздел человековедения - *«жизнь школы»*: знакомство с ее кабинетами, мастерской, садом, рассматривание коллекций и аквариума, встречи с другими учителями и даже школьным сторожем.

Следующий раздел - *«семья и ее жизнь»*: квартирный вопрос (плохая или хорошая квартира, ремонт, отопление); члены семьи (отец, его работа, мать — ее забота о детях; как готовится обед; прислуга в доме; вечера в семье); горе и радость в семье; знакомые, соседи, их жизнь; праздники в семье; игры и труд в семье. «Вместе с рассказами детей об их жизни в семье в школу входит и влияние семьи».

Третий раздел (или «круг», как его именует П. П. Блонский, следуя принципу «расширения человеческого "Я"») - *«квартал в городе или родная деревня»*. Здесь предлагается множество тем: улица в различные времена года, продавец газет и разговор о газете, лавка, почта, церковь, сапожник, трамвай - словом, все, что встретится ребенку на городской улице, или свои особые приметы деревенской улицы, впечатления от пребывания в церкви, на кладбище, в поле, в лесу. Интересно, что представления о природе П.П.Блонский советует предварять представлениям об общественных отношениях. Ребенок, совершая экскурсии в лес, в поле, на реку, наблюдая изменения в природе на своей улице, узнает природу в ее отношении к человеку - и как его естественную среду, и как предмет человеческого труда.

Последний «круг» - *«родина и родной народ»*. Лучший способ создать живые представления о жизни своей родины и своего народа, считает П. П. Блонский, - «воображаемые путешествия». Дети по карте разрабатывают маршрут, садятся в воображаемый поезд, а учитель, взяв на себя роль жителя то одной, то другой местности, рассказывает им, используя альбомы, открытки, «волшебный фонарь», обо всех достопримечательностях и о жизни людей.

Позднее, на рубеже 20-30-х годов XX в., вплотную занявшись педологией, П. П. Блонский указывал, что дети вступают в общение с окружающей средой с шестимесячного возраста; с этого времени начинается процесс их социализации. Но без преднамеренно организованного воспитания и систематического обучения, лишь за счет процесса социализации, человек окажется вне цивилизации, какими бы задатками и возможностями его ни наделила природа.

В работах П. П. Блонского позднего периода (особенно связанных с изучением возрастных особенностей детей) обращает на себя внимание тенденция противопоставления общественного воспитания социализации, утверждение его решающей роли. Теперь он уже доказывает, что даже младший школьник проявляет активную политическую направленность, что его «симпатии к советской власти растут, когда он видит конкретные факты ее политики, направленной на поднятие благосостояния рабочего класса и колхозников. Задача педагога — дать коммунистическое воспитание и на все 100 % искоренить религию, шовинизм, национализм и все другие влияния старой среды» [8]. К сожалению, контекст тоталитарной политической системы принципиально изменил взгляд П. П. Блонского на ребенка как пытливого, активного участника реальной жизни. Мы видим, что в ранних работах П.П.Блонского не только высказаны интересные идеи о влиянии среды на формирование личности ребенка, но и определены основные факторы социализации и предложена программа их учета и проработки в учебном процессе.

Значительный вклад в изучение социальной среды детей как фактора их социализации в советской педагогике 20-х годов XX в. был внесен *Станиславом Теофиловичем Шацким* (1878—1934). Анализ педагогического наследия позволяет считать его одним из основоположников социальной педагогики в России. Его педагогический опыт и теоретические изыскания — одна из первых попыток расширить предмет педагогической науки за счет обоснования социализирующей роли воспитания и воспитательного значения социализации. В курсе лекций по педагогике, прочитанном в 1928/29 гг. студентам педтехникума, С. Т. Шацкий ставит в центр своего изложения одну из главных, по его мнению, проблем - *педагогика среды*. Традиционная педагогика всегда имела дело с организованным педагогическим процессом в семье и в школе. Но на деле «мы имеем две системы воспитания: школу и окружающую жизнь» [15]. С. Т. Шацкий убежденно считает, что в окружающей жизни происходит активный педагогический процесс (он его именуется «большой педагогический процесс»), результатом которого являются устойчивые навыки, необходимые для конкретной среды, например деревенской, пролетарской. «Педагогика окружающей среды, которая награждает ученика мыслями, вкусами, интересами, известным здоровьем, известным умением работать, умением обращаться с

разнообразным материалом и инструментами, — весь этот огромный и весьма ценный воспитательный фактор должен быть нами весьма серьезно принят во внимание» [15].

Школа, как специально организованный институт воспитания, должна не только не отгораживаться от влияний среды или тем более бороться с ними (что, по мнению С. Т. Шацкого, почти бесполезно), а напротив, должна входить с ней в органическую связь. С. Т. Шацкий, используя естественно-научное сравнение, образно изображает механизм такой связи школы и среды: школа - своеобразный «социальный фермент», «задачей которого является урегулировать, перевести в другое состояние тот массовый педагогический процесс, который развивается вокруг школы, - значит, между школой и средой должны возникнуть взаимоотношения обмена: среда действует на школу, школа на основании этого воздействия изменяет свою работу и в свою очередь действует на окружающую среду с целью поддерживать в ней положительные тенденции воспитания и бороться с отрицательными» [15]. Эта идея нашла свое отражение в содержании программ детских садов и школ, входивших в состав Первой опытной станции по народному образованию. В программе ГУСа (государственного ученого совета), в разработке которой участвовал С. Т. Шацкий, также был реализован обоснованный им «принцип локальности», то есть соответствия обучения местным условиям, связи его с организацией хозяйства местного края, реальным бытом. «Все предметы домашнего обихода, уход за животными, за помещением, обращение с одеждой, отношение к свету, теплу, воздуху — все эти вещи, поскольку они сами приучают ребят ими пользоваться, являются дидактическим материалом, который гораздо более реален, чем дидактический материал школы с ее тетрадками, перьями и ручками и так далее; это есть материал, взятый непосредственно из жизни» [15].

После выхода в 1918 г. «Положения об единой трудовой школе РСФСР», которое законодательно определило главные принципы и организационную структуру новой советской школы, в стране начали активно организовывать работу учащихся в школьных мастерских, самообслуживание, сельскохозяйственные работы для нужд школьного питания и др. С.Т.Шацкий, опираясь на свой опыт работы в колонии «Бодрая жизнь» и глубокое изучение теории и практики западноевропейской и американской трудовой школы, предостерегал от суетливого стремления поскорее схватить внешние формы трудовой школы. Он предлагал прежде преодолеть (на теоретическом и на практическом уровне) два главных предрассудка, которые, ввевшись в школьную жизнь, не дают по-новому представить школу как институт социализации.

Первым предрассудком С. Т. Шацкий считал идею необходимости готовить детей к будущей жизни. Вся практика образования пронизана

этой подготовкой: детей заранее готовят в школу, потом в университет, потом к службе, к положению в обществе. Все это лишает детскую жизнь ее полноты и реальности. Поэтому настоящая трудовая школа как раз и должна, преодолевая этот предрассудок, и «вернуть детям детство». В ней должно удовлетворяться детское стремление двигаться, играть, исследовать, ярко выражать свои впечатления в творчестве.

Второй предрассудок, искажающий представления о социальной сущности трудовой школы, по мнению С. Т. Шацкого, — вера в существование некоторого законченного цикла знаний, строго определенного для каждой ступени жизни ребенка, подростка, юноши. Поэтому в центре школьной жизни стоят специальные «школьные науки», жестко уложенные в программы и стабильные учебники, они убеждают учащихся в незыблемости знаний и изученности мира.

Новая трудовая школа, как считает С. Т. Шацкий, преодолевая этот предрассудок, должна *дать детям возможность добывать знания*. «Все, чему нужно учить в школе, — это учить работать. С этой точки зрения понятие о разумной школе может быть таково: школа есть место, где обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатами чужого» [15].

Его не смущает, что такая школа не будет готовить специалистов для производства (за что выступали многие деятели педагогики 20-х годов XX в., отстаивавшие идеи трудовой политехнической школы). Для С. Т. Шацкого важно, чтобы школа постоянно расширяла непосредственный детский опыт, а из него и будет черпаться материал для организованной умственной работы. В свою очередь, такая социально значимая умственная работа будет совершенствовать физический труд детей; вызовет к жизни изобретения инструментов и приспособлений, новые формы организации деятельности.

Такая установка на взаимодействие школы и среды предполагала и особую, более демократическую организацию учебных занятий в школе, разнообразное общение в «детском сообществе» и со взрослыми, чтобы искусственно не отделять школьную работу от реальной жизни. «Педагогика среды», по мысли С. Т. Шацкого, требует серьезного изучения и учета важнейших факторов, которые формируют устойчивые формы поведения человека, то есть социализируют его. Он выделяет три основные группы факторов.

Первая группа - экономические и бытовые условия жизни, в которых происходит формирование личности ребенка. Природное окружение, жилище, пища, одежда, свет, тепло, то есть все то, что принято называть бытовыми условиями, С. Т. Шацкий считает важными педагогическими средствами социализации. В этой же роли выступают разнообразные материалы, инструменты, окружающие ребенка и включенные в его деятельность.

Вторая группа - психолого-педагогические факторы; педагогический процесс в школе, влияние личности учителя и педагогически организованного общения с товарищами.

Третья группа - факторы свободного естественного воздействия на ребенка взрослых и сверстников в семье, в живом общении. С. Т. Шацкий искренне верит, что при помощи «сознательной регулировки» этих факторов средствами воспитания можно серьезно обогатить и усовершенствовать человеческую жизнь.

В своих работах он использует понятие «социальная наследственность», имея в виду традиции, обычаи, привычки, взгляды в окружающей ребенка среде. Они передаются из поколения в поколение и оказывают очень сильное социокультурное воздействие на личность ребенка, являясь важной частью его «житейского образования». «Если рассматривать процесс воспитания как постепенное овладение средствами приспособления к окружающей среде, то очевидно, что жизнь, как она идет, в ее общих чертах, сложившихся в течение длительного периода, должна была выработать устойчивые формы приспособления» [12]. В этих рассуждениях С. Т. Шацкого заметна его попытка соотнести процессы социализации («приспособление к окружающей среде») и воспитания (процесс овладения средствами социализации). Он замечает, что даже в самых ранних формах «приспособления к среде» еще в младенчестве ребенок действует и познает себя. *Эти два начала — собственная деятельность и познание себя — становятся плотью его жизненного опыта* еще задолго до систематического обучения и специально организованного педагогического воздействия. Вот почему, считает С. Т. Шацкий, так ценна для воспитания сама детская жизнь и жизнь вообще в детском восприятии.

Исследователи Первой опытной станции по народному образованию под руководством С. Т. Шацкого пытались решать сложную для педагогики проблему изучения самого процесса социализации ребенка. Они искали способы, которые позволили бы описать и объяснить своеобразие детского видения мира, различия в восприятии жизни у детей разного возраста и взрослых. Например, независимо друг от друга дети и родители отвечали на одни и те же вопросы, касающиеся бытовой жизни семьи и ее режима (когда ребенок ложится спать, сколько часов спит, убирает ли за собой постель, чистит ли одежду, сколько раз в день ест). Письменные ответы детей и их родителей сопоставлялись с непосредственным наблюдением учителя.

Большое значение С. Т. Шацкий придавал детским сочинениям как средству изучения социального опыта детей: «Мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму. Вот для этого мы и ставим перед собой как исходную проблему нашей педагогической работы содержание детского опыта, который ребенок уже

приобрел, охраняя себя, трудясь, ища средства для выражения вовне своей внутренней жизни, размышляя и вращаясь в обществе детей и взрослых» [15]. Сочинения, которые С. Т. Шацкий и его коллеги проводили в школе, условно делятся на две группы: первая - сочинения, в которых дети выражали свои впечатления от природы, описывали деревенские пейзажи, свои переживания в природе; вторая группа - сочинения, в которых дети рассказывали о своей детской жизни в ее свободных проявлениях, о школе и различных обстоятельствах жизни, о своем восприятии взрослых, их поступков и отношений.

С. Т. Шацкий призывал педагогов ценить детскую жизнь, стремиться ее понять, даже если она разворачивается в причудливых и наивных детских описаниях. Без этого самое важное начало в воспитании — детский опыт—останется тайной за семью печатями. С. Т. Шацкий убежден, что «главная работа школы - работа над тем материалом, который дает детская жизнь, а ее цель - содействовать тому, чтобы дети жили лучше, т. е. полнее, шире, здоровее в личном и общественном отношении. Тогда школа действительно будет нужна детям, нужна, как воздух, которым они дышат» [15].

Остается только сожалеть, что педагогические основы социализации, так ярко обозначенные в 20-е годы XX в, в творчестве С. Т. Шацкого, уже в начале 30-х годов XX в. не получили своего развития, так как школа стремительно становилась средоточием всех функций формирования «нового человека». Она теперь в законодательном порядке отвечала перед государством не только за уровень знаний молодого поколения, но и за формирование всего мира ценностей своих воспитанников. Школа в условиях тоталитаризма гипертрофировала свои воспитательные и социализирующие функции, стремясь подчинить своему влиянию микросоциум школьников (семью, внеучебное общение, дружеские отношения). Идеи С. Т. Шацкого о «педагогике среды» в этих условиях не могли быть востребованы, но они были по достоинству оценены, когда отечественная социальная педагогика получила новый импульс развития.

Педагогическое творчество *Антон Семеновича Макаренко* (1888-1939), бесспорно, было тесно связано с теоретическими исканиями советской педагогики 20-30-х годов прошлого века и в том числе в области проблемы социальной обусловленности процесса формирования личности, но во многом стояло особняком от официальной «соцвоссовской» педагогической практики. Он не использует понятие «социализация», поскольку в первые десятилетия советской власти им обозначался процесс внедрения социалистических начал в ту или иную отрасль хозяйства, а вовсе не вхождение личности в пространство культуры и социальной жизни. Но это не помешало А. С. Макаренко глубоко исследовать социализирующую природу воспитания и доказать возможности творческой самореализации личности в процессе социализации.

Представления о воспитании, сложившиеся в классической педагогике, после Октябрьской революции решительно переосмысливались с позиций классовой обусловленности процесса формирования личности и на уровне практики социалистического воспитания внедрялись в виде устойчивых педагогических «штампов»:

— воспитание как целенаправленное приспособление взрослеющего человека к организованной социальной среде (отсюда пристальное внимание к идеологической работе в детской и юношеской среде);

— воспитание как подготовка к строго зафиксированному виду деятельности и типу поведения (темпы накопления информации и обновления средств коммуникации еще позволяли получать образование и профессию «на всю жизнь»);

— воспитание как следование политически канонизированному образцу, идеологически закрепленному моралью, правом, средствами массовой культуры (А. С. Макаренко именует такую позицию «этический фетишизм»);

— воспитание как манипуляция «уединенным средством» (термин А.С.Макаренко), утверждение решающего воспитательного значения авторитета, или дисциплины, или труда.

А. С. Макаренко решительно отказывался так примитивно толковать сущность воспитания. Он одним из первых в советской педагогике пришел к пониманию того, что воспитание — общественное явление и должно быть пронизано всеми достижениями новой советской общественной жизни: «Коммунистическое воспитание, сплошь и рядом в незаметных и неощутимых выражениях, как будто между делом, как будто в боковых параллельных процессах, а на самом деле сознательно и целеустремленно проводилось на протяжении всего грандиозного опыта социалистической стройки. Буквально можно сказать: нет ни одного акта, ни одного слова, ни одного факта в нашей истории, которые кроме своего прямого хозяйственного, или военного, или политического значения не имели бы и значения воспитательного, которые не были бы вкладом в новую этику и не вызывали бы нарастания нового морального опыта» [19, с.11-15].

А. С. Макаренко утверждал, что воспитание как широкий социальный процесс предполагает учет множества объективно складывающихся отношений ребенка с окружающей жизнью, развитие этих отношений. Формирование личности, по мнению А. С. Макаренко, приобретает целостный характер лишь в том случае, когда развивающаяся совокупность отношений ребенка с миром (людьми, вещами, событиями, явлениями) перестает быть «хаосом» в результате целесообразных действий педагога.

При этом чрезвычайно важными оказывались не только многообразные воздействия на личность обновляющейся социальной

среды, не только характер жизненных обстоятельств и воспитание само по себе (пусть даже и совершенно новое в своих принципиальных ориентирах и методах), а степень согласованности, взаимодействия между этими явлениями. Эта мысль о взаимосвязи социализации и воспитания, по существу, становится своеобразным «каркасом» теоретической концепции А. С. Макаренко. Поэтому он выступал против тех деятелей педагогики 20-х годов XX в., которые придавали решающее значение глобальному воздействию на личность широкой социальной среды, процессу строительства социализма, но игнорировали активность самой личности ребенка. Он подчеркивал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка» [10, с.13].

Параллельность социализации и воспитания рассматривается и в его теории *воспитывающего коллектива*. Коллектив - это специально, с педагогическими целями *организованная микросоциальная среда*. Стоит вспомнить замечательное открытие А. С. Макаренко — диалектику развития воспитательного коллектива. Он описывал ее как динамическую систему стадий, где каждая предыдущая стадия отличается от последующей системой взаимоотношений между воспитателем и детьми, между самими детьми, отношениями к другим коллективам, к событиям и явлениям окружающей жизни. По существу, А. С. Макаренко показывает педагогическую технологию формирования *коллективистского социального опыта*. Взгляды А.С. Макаренко ценны не только идеями соотношения социального и воспитательного в опыте ребенка, технологией создания микросоциальной среды, но и требованием учета такой составляющей социализации, как активность ребенка.

Лев Семенович Выготский (1896-1934), как психолог, работавший с середины 20-х годов XX в. в области педологии, не мог пройти мимо горячо обсуждаемой и изучаемой разными науками проблемы: как ребенок, развиваясь, переходит от биологического существования к полноценной социальной жизни, как биологическое существо становится социализированной личностью?

И западные, и отечественные науки о человеке первой трети XX в. в своих изысканиях так или иначе исходили из дуалистического постулата о существовании двух миров: социального (как внешнего) и индивидуального (как внутреннего). Более того, многие психологи вслед за Ж. Пиаже пытались из индивидуального поведения выводить социальное, то есть устойчиво закреплялось научное понимание того, что развитие ребенка идет от индивидуальных психических функций к социализации.

Заслуга Л. С. Выготского в том, что он был первым, кто заявил, что *социальное и индивидуальное в развитии ребенка не противостоят друг другу* как отдельно функционирующие внешнее и внутреннее. Это две формы существования одной и той же высшей психической функции. «Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия — одним словом, вся их природа социальна» [4, с.30].

Психическая природа человека, говорит Л. С. Выготский, — это своеобразный «слепок с социального», потому что *социальное — не просто влияние среды, а источник развития личности*. Ребенок интериоризирует те виды деятельности, которые первоначально были внешними по отношению к нему, осуществлялись другими людьми и были закреплены в общественных формах культуры. По существу, Л. С. Выготский сформулировал основной закон культурного развития: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сначала — социальном, потом — психологическом. Сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [5, с.146]. Он подчеркивал, что этот закон определяет развитие всех психических процессов, даже таких различных, с точки зрения традиционной эмпирической психологии, как внимание, память, мышление, речь, эмоции, воля.

В работе «Проблема возраста» Л. С. Выготский утверждает, что развитие ребенка характеризуется не только единством индивидуального и социального, но и отличается непрерывностью, неравномерностью, чередованием плавных незаметных внутренних изменений личности и резких «качественных скачков», кризисов. Он выделяет 5 основных «скачков» детского развития: кризис новорожденного, кризис 1-го года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. Именно в эти «кризисные» периоды отчетливо проявляются главные новообразования, качественные достижения, состоявшиеся в личностном развитии ребенка: у новорожденного — переход от внутриутробной жизни к новой социальной среде; у годовалого — овладение речью и навыками хождения, у трехлетнего — активизация аффективных и волевых процессов, у семилетнего — проявления самостоятельности, у тринадцатилетнего — смена установки в индивидуальной деятельности от наглядности к пониманию и дедукции.

В последующий за «кризисом» период развитие идет за счет этих новообразований, и они существенно меняют отношения ребенка как к окружающей среде, так и к самому себе. Л. С. Выготский вводит чрезвычайно важное понятие «*социальная ситуация развития*» — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста,

исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [6, с.258]. Он специально подчеркивал, что социальная ситуация развития, а не сам ребенок вызывает все изменения личности. Именно социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие.

Чрезвычайно важной для педагогики является мысль Л. С. Выготского о том, что высшие психические функции рождаются как формы социальных отношений *в сотрудничестве* с другими людьми, в первую очередь с родителями, с близкими в семье, позже с педагогами и сверстниками. Именно Л. С. Выготский оказался идейным единомышленником А. С. Макаренко, утверждая, что взросление ребенка, вхождение его в социальную жизнь возможно только в коллективе, где действует естественная сила «отношений ответственных зависимостей» (понятие из аппарата макаренковской педагогики). Сама природа детского развития требует от воспитателей организации коллективной деятельности и отношения сотрудничества, только они обеспечат настоящую «социальную координацию» поведения.

Л. С. Выготский убедительно доказывает, что интериоризация — это не просто движение некоего влияния извне, от социума во внутренний мир личности, а это еще и движение ребенка от совместной со взрослым деятельности к деятельности самостоятельной. Известное фундаментальное понятие теории Л. С. Выготского — «*зона ближайшего развития*» — открывает смысл самого взаимодействия взрослых с ребенком в процессе его развития: то что ребенок сегодня выполняет в сотрудничестве, завтра он сможет успешно сделать самостоятельно. Значение феномена «зоны ближайшего развития» нередко соотносят только с решением познавательных задач, ссылаясь на известное утверждение Л. С. Выготского о том, что правильно организованный процесс обучения создает «зону ближайшего развития» и «ведет за собой» развитие. Но его смысл гораздо глубже, он распространяется на весь процесс социального становления личности ребенка, на овладение любой деятельностью, поведением, на осознание самого себя.

По убеждению Л. С. Выготского, к которому он пришел в результате серьезных экспериментов, ребенок всегда вступает во взаимоотношения с любой жизненной ситуацией не непосредственно, а «через другое лицо». «Вся история психического развития ребенка учит нас, что с первых же дней его приспособление к среде достигается социальными средствами через окружающих людей. Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека» [8]. В процессе социализации ребенок не прямо подражает взрослым, точно запечатлевая их слова, действия, поступки, а организует собственное поведение по тому социальному образцу, который освоил во взаимодействии со взрослыми, как выражается

Л. С. Выготский, через «сотрудничество сознаний». Это, по мнению Л.С.Выготского, и есть «применение социального отношения к себе, перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию» [8].

Для понимания психологической природы социализации ребенка очень важны попытки Л. С. Выготского найти тот «первокирпичик», ту единицу самой «социальной ситуации развития», когда вступают во взаимодействие влияния среды и внутренние отношения ребенка. Такой «единицей» он считает «*переживание*». Именно переживание ребенка является «индикатором» его социализации, в нем проявляется своеобразное соотношение внешней и внутренней сил социального развития, то, как он понимает происходящие события, явления, поступки людей и как к ним относится, насколько принимает или отторгает. Л. С. Выготский пишет: «...среда определяет развитие ребенка через переживание среды» [8].

Л. С. Выготский, который в 20-е годы XX в. преподавал педологию на педологическом факультете 2-го МГУ, рассматривал педологию как науку о целостном развитии ребенка. После печально известного Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», когда началось яростное искоренение «лженаучного» направления, тогдашний нарком просвещения А. С Бубнов объявил в качестве наиболее типичных для педологии взгляды П. П. Блонского и Л.С.Выготского. Последний, уже не мог прямо, в научной дискуссии защитить свои позиции. Он умер в 1934 г., когда еще ничто не предвещало гибели педологии.

Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970) ставит вопрос о социализации как важнейшей предпосылке формирования воспитательной силы коллектива. «Общественная сущность человека проявляется в его отношениях, связях, взаимоотношениях с другими людьми. Познавая мир и себя как частицу мира, вступая в разнообразные отношения с людьми, отношения, удовлетворяющие его материальные и духовные потребности, ребенок включается в общество, становится его членом. Этот процесс приобщения личности к обществу и следовательно, процесс формирования личности ученые называют *социализацией*» [13, с.15]. Выдающийся советский педагог с сожалением отмечает, что педагогический аспект социализации до сих пор не только не изучается с надлежащей глубиной и обстоятельностью, но и не рассматривается вообще.

В. А. Сухомлинского больше всего занимал вопрос о том, как каждый ребенок, который в определенный период жизни становится членом коллектива, «включается в общество». Не претендуя на полную теоретическую обоснованность, замечательный педагог скромно подчеркивал: «Опыт убеждает, что правильная социализация основывается на богатстве, идейной полноценности эмоциональной жизни» [13, с.15].

На начальных этапах социализации, в дошкольном детстве и в младшем школьном возрасте, по мнению В. А. Сухомлинского, в сознании детей еще трудно утвердить стойкие взгляды и тем более идейные убеждения. В основе их духовной жизни лежат образные представления, переживания, чувства. Это своеобразные «следы» того образа жизни, который ведет ребенок в семье, в общении со сверстниками. Обращаясь к родителям и учителям, он подчеркивал: «В семье, в тончайших прикосновениях отца и матери к детскому сердцу и разуму пишется самая мудрая, самая сложная и в то же время самая простая — потому что она доступна каждому отцу, каждой матери — страница книги, которую мы называем *общественным воспитанием*. Общество — это огромный дом, сооруженный из маленьких кирпичиков-семей» [13, с.21].

Такой взгляд на семью, как важнейший фактор социализации и воспитания, в 60-е годы XX в. разделяли немногие. В годы хрущевской «оттепели» официальная педагогика все активнее утверждает идею о том, что только государственная система образования, с широкой сетью детских яслей, садов, школ, способна решить задачи формирования всесторонне развитой личности. В сентябре 1956 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об организации школ-интернатов». Школа-интернат представлялась как модель школы будущего, как «очаг коммунистического воспитания». Предполагалось, что они не только заменят детям семью (не стоит забывать, что это было время освоения целины и грандиозных комсомольских строек в Сибири, на Дальнем Востоке, когда миллионы людей, прежде всего молодых женщин, ставших после войны главной рабочей силой, не могли в таких условиях успешно выполнять свои родительские обязанности), но и оградят от дурного влияния улицы, от пережитков капитализма в молодежной среде, приучат к труду и дадут навыки коллективной жизни.

В. А. Сухомлинский, в то время уже известный директор Павлышской средней школы, написал статью «К вопросу об организации школ-интернатов», которую не опубликовало ни одно издание. Она увидела свет только в 1988 г. В. А. Сухомлинский не мог скрыть своей обеспокоенности, что разворачивающаяся кампания по организации школ-интернатов как образцовых школ будущего еще больше ослабляет связь детей с семьей, приводит молодое поколение к отчуждению от важнейших социальных обязанностей — помогать престарелым родителям, заботиться о младших, хранить традиции своего рода, выполнять функции семьянина.

Он, как педагог, выступил, по существу, против превращения школы в замкнутое, контролируемое пространство, которое берет на себя решение всех задач социализации и воспитания личности. Такая школа намеренно «отгораживалась» от среды, сосредоточивала на себе всю детскую жизнь, не допускала неформального общения и бесконтрольных интересов. Кризис школы, открыто признанный в стране с началом перестройки,

только подтвердил бесперспективность решения проблем социализации детей и молодежи в таком изолированном от реальной жизни пространстве.

Известный исследователь истории отечественной педагогики Ф.А.Фрадкин, изучив развитие функций советской школы как фактора социализации, утверждает, «что абсолютное большинство существовавших в годы советской власти моделей взаимодействий "организованного" и "неорганизованного" процессов воспитания, школы и среды было *школоцентрично*: они предлагали либо *воздействие* на среду с целью ее переделки в соответствии с официальной идеологией, либо организацию замкнутого, центрированного на школу воспитательного пространства, но не подлинное взаимодействие со средой» [12, с.126].

Примечательно, что достаточно долго, до середины 80-х годов прошлого века, в советской педагогике культивировалось не просто критическое отношение к социализации, а было почти игнорирование ее даже на уровне терминологии. Считалось, что концепции социализации — идеи буржуазной науки, с помощью которых западные идеологи стремятся помочь государственно-монополистическому капитализму манипулировать сознанием детей, молодежи; утверждалось, что идеологическим стержнем концепций социализации является идея принудительной адаптации индивида к нормам и ценностям буржуазного общества. Наряду с этим в педагогической периодике 80-х годов XX в. все чаще высказывалось мнение о необходимости уточнить предмет педагогики, привести ее основные понятия в соответствие с теми инновационными процессами, которые происходят в теории и на практике. Были слышны призывы введения категории «социализация» и установления ее сущностных соотношений в первую очередь с главной педагогической категорией «воспитание».

В конце 70-х — начале 80-х годов XX в. появляются работы по отдельным вопросам социологии воспитания и образования (В. Г. Бочарова, Р. Г. Гурова, Т. Н. Мальковская, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов, В. Н. Турченко, Ф. Р. Филиппов, А. Г. Харчев и др.). И, хотя многие из них по своему содержанию больше тяготели к социальной педагогике, данные исследования еще продолжали существовать как в рамках общей педагогики, так и в педагогической социологии. Но эти авторы в своих педагогических работах уже оперируют понятиями «социальные институты», «социальные нормы», «неинституцированные социальные общности», «социальная активность личности» и, наконец, «социализация» в соотношении с традиционными составляющими предмета педагогики.

Эти изменения в области принятия советской педагогикой самого явления социализации в качестве своего предмета были в значительной мере подготовлены достижениями отечественной философии и социальной

психологии последней четверти XX в. Они строили свои исследования на основе диалектико-материалистической методологии, но в области социально-психологических знаний уже проявлялась некоторая (а к началу 90-х годов XX в. значительная) конвергенция западных и советских концепций.

Ряд исследователей (Б. Г. Ананьев, М. В. Демин, Н. П. Дубинин, А.Н.Леонтьев, А. Ф. Полис) рассматривают социализацию как *процесс социальной эволюции человека*, в котором происходит разрешение противоречия между биологическим и социальным через преобразование биологического. Такой подход вполне правомерен, так как человек детерминирован обществом на разных уровнях своего взаимодействия с окружающим миром, поэтому социализация проявляется весьма многообразно.

Во-первых, на уровне *«организм — окружающая среда»*. В качестве примера можно сослаться на многочисленные медицинские данные, которые свидетельствуют о том, что главной современной причиной неврозов и соматических заболеваний являются многочисленные конфликты в социальной среде (в семье, в производственном коллективе, в сфере общения, досуга, на транспорте и т.д.). Иными словами, человек первоначально приобщается к жизни в обществе как живой организм в окружающей среде.

Второй уровень социализации — *«субъект — объект»*, то есть взаимодействие между субъектом действия и познания и предметным миром. Для этого уровня социализации характерны процессы «опредмечивания» и присвоения. Важнейшее проявление этого уровня социализации - овладение ребенком речью как общественным средством коммуникации. С ее помощью он приобщается к нормам и ценностям общества, его духовной культуре. Но речь - одновременно и продукт отвлеченного речевого мышления, которое «тоже может совершаться лишь на основе овладения человеком общественно выработанными обобщениями - словесными понятиями и общественно выработанными логическими операциями».

Наконец, третий уровень социализации — *«личность - общество»*. Это высший уровень детерминирования. Он характеризует усвоение личностью сложной системы отношений в обществе; социальных требований, правил, ожиданий. На основе этого уровня социального приобщения складываются мотивы поведения, установки, которые личность должна усваивать, чтобы существовать в данном обществе. Так, Б. Г. Ананьев относит социализацию «ко всем процессам формирования человека как личности, ее социального становления, включения личности в различные системы социальных отношений, институтов и организаций, усвоения человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения и т.п.» [12]. Б. П. Парыгин рассматривает социализацию как весь

многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду. Поэтому социализация предполагает социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей [8].

В советском обществе к концу 70-х годов XX в. уже накапливалась «критическая масса» деиндивидуализации социальной жизни, все большее число людей приходило к осознанию противоречий между ценностями, провозглашаемыми в программных документах партии, и реальными жизненными ценностями. Это предопределило в общественном сознании, в частности в философии, социальной психологии, усиление интереса к проблемам личности. Но главное, что философия и социальная психология обращаются к проблеме социализации уже как к явлению, достойному анализа с позиции марксистской методологии, делают попытки дать доказательное разграничение категорий «человек», «личность», «индивидуальность», рассмотреть некоторые аспекты советского образа жизни как фактора становления личности. Несомненную значимость представляли работы, посвященные проблеме личности как субъекта деятельности и общения, ее саморегуляции и целостности самого процесса становления личности.

К сожалению, многочисленные работы в рамках диалектико-материалистической методологии рассматривали формирование личности как результат внешних социально-экономических, морально-политических воздействий и внешних обстоятельств. Поэтому в самом процессе формирования личности главное внимание было обращено на то, чтобы оградить, уберечь воспитанников от дурных влияний и специально организовывать продуктивные внешние влияния. Но в таком случае упускается из виду своеобразие самой личности. Ведь если у человека отсутствуют избирательность в отношениях и определенная сопротивляемость к внешним воздействиям, то, как справедливо отмечал С.Л.Рубинштейн, «такая, только внешняя, детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту личности».

Поэтому весьма ценно, что в отечественной философии и психологии одновременно складывалась очень важная для концепции социализации фундаментальная идея о личности как об индивидуальном уровне общественного бытия. Эта позиция, глубоко разработанная К.А.Абульхановой-Славской, основывается на теоретическом наследии С.Л.Рубинштейна. Нисколько не умаляя значение внешней детерминации личной жизни человека, она утверждает, что вне проявлений самого человека как общественного субъекта невозможно понять эту детерминацию.

Личная жизнь человека имеет единые для всех проблемы, но способ их решения глубоко индивидуален, так как личность — это всегда *субъект жизнедеятельности*. «Понятие субъекта не просто означает тот, кто действует, сознает, относится и т. д. Оно исходно характеризует то, как субъект осуществляет действие, как осознает мир в зависимости от его социальной позиции, от социальных определений его общественной сущности. Поэтому через понятие субъекта передается и мера его активности, и направленность, и социальная сущность сознания действий, отношений. Иными словами, как считает К. А. Абульханова-Славская, психология подошла к разработке своеобразной «психологической теории относительности»; человек воспринимает не столько то, что есть в окружающем его мире, а прежде всего то, что для него лично актуально и значимо [1].

Важное место в разработке отечественной философско-психологической теории социализации личности занимают работы *И. С. Кона*. Он исследует проблему социализации и как философ, и как социальный психолог, и как этнограф, что дает возможность определиться в том числе в одном из сложных и принципиальных вопросов — в вопросе о соотношении процессов целостного формирования личности. Он утверждает: «Многозначный термин "социализация" обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» [9, с.21].

И. С. Кон убедительно доказывает не только обусловленность процессов развития, социализации, воспитания, образования, но и автономизацию процесса социализации. Он подчеркивает, что по мере развития общества, возрастания степени его индустриализации и урбанизации не только увеличивается число институтов и агентов социализации, но и возрастает обособление отдельных аспектов и функций социализации.

И. С. Кон подчеркивает, что множественность и определенная рассогласованность социальных воздействий, обращенных на ребенка, напротив, объективно повышают степень автономии формирующейся личности. «В реальном процессе социализации индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но также постигают науку создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир» [9, с.21].

По мнению *Н.Ф. Головановой*, современные психолого-педагогические исследования, включающие явление социализации в поле

своего внимания, выделяют в качестве значимых ее сторон разные проявления:

— взаимосвязь стихийных воздействий среды и организованных средствами образования (О. С. Газман, В. А. Караковский, Т. Н. Мальковская, Л. И. Новикова);

— влияние факторов, институтов и агентов социализации (И. С. Кон, А. В. Мудрик);

— освоение воспитанниками норм, ценностей, установок общества (Б. П. Битинас, Л. П. Буева, В. В. Сериков, Н. Е. Щуркова);

— творческую самореализацию личности в социуме и воспитания человека культуры (Е. В. Бондаревская, В. И. Слободчиков) [8, с.141].

Серьезная теоретическая и экспериментальная проработка этих аспектов, без сомнения, обогащает педагогику. В современной педагогике уже активно развивается новая область - социальная педагогика, и появились специалисты, реализующие это знание в профессиональной деятельности — социальный педагог, социальный работник. Известный отечественный теоретик социальной педагогики А. В. Мудрик так определяет ее предмет: «Социальная педагогика как отрасль знания изучает социальное воспитание в контексте социализации» [11].

Некоторые социальные педагоги пытаются, обратившись к идеям 20-30-х годов прошлого века, объявить свою новую область педагогики «педагогикой социальной среды». Теоретики социальной педагогики подчеркивают, что специфика этой новой области педагогических знаний сосредоточена в понятии «социальная»: как педагогика, она обращена к процессам воспитания и образования личности, но особо выделяет в них те аспекты, которые связаны с «вхождением» ребенка в общество, то есть с его социализацией.

Нетрудно заметить, что наша отечественная социальная педагогика пытается «выделить» себя из общей педагогики и, сосредоточив основное внимание на закономерностях социализации детей и молодежи, отмежеваться от изучения закономерностей образования личности, от взаимосвязей воспитания и социализации.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы особенности социализации в различных отечественных педагогических концепциях?
2. Каковы социально-исторические предпосылки возникновения отечественных концепций социализации?
3. В чем заключается отличие зарубежных концепций социализации от отечественных?
4. Выявите и сравните основные идеи в концепциях С.И.Гессена, К.Н.Вентцеля и А.С.Макаренко.

5. Выделите основные направления и этапы развития современной отечественной социальной педагогики.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Блонский П.П. Педология / под ред В.А.Сластенина. М., 2000.
3. Богуславский М.В. XX век российского образования. М., 2002.
4. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч: в 6 т. Т.6. М., 1984.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч: в 6 т. Т.3. М., 1983.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч: в 6 т. Т.4. М., 1984.
7. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М, 1995.
8. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб, 2004.
9. Кон И. С. Ребенок и общество. М., 1988.
10. Макаренко А.С. О личности и обществе // Пед. соч.: в 8 т. Т.7. М., 1986. С.11-15.
11. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.
12. Очерки истории российского образования в 3-х т. / под ред. В.М.Филиппова. М., 2002.
13. Сухомлинский В. А. Мы продолжаем себя в детях / сост. О. С. Курин. Киев, 1972.
14. Цырлина Т. В. Гуманистическая авторская школа XX в.: взгляд из прошлого в будущее. М., 2001.
15. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1980.

1.5. Общая характеристика факторов социализации

Социализация осуществляется под воздействием многих обстоятельств, существенных условий, влияющих на жизнь людей. Эти условия и обстоятельства, называемые факторами социализации, побуждают человека к активности, действию, требуют от него определенного поведения. В науке имеются разные классификации факторов социализации. Мы остановим внимание на классификации, предложенной А. В. Мудриком (1997 г.). Все факторы социализации он разделил на четыре группы:

1) **мегафакторы** - влияют на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей: *космос, планета, мир*;

2) **макрофакторы** – условия социализации больших групп людей, живущих в определенных странах, относящихся к разным нациям и народам: *страна, общество, государство, этнос*;

3) **мезофакторы** – условия социализации людей, связанные с городским или сельским образом жизни, местом проживания, по принадлежности к определенной субкультуре, предпочитаемыми

средствами массовой информации: *тип поселения, СМИ, регион, субкультура;*

4) **микрoфакторы** – социальные группы, оказывающие влияние на конкретных людей: *семья, группа сверстников, соседство, воспитательные организации.*

1.5.1. Мегафакторы социализации

Социализация человека осуществляется под влиянием таких глобальных факторов, как космос, планета, мир (человеческое сообщество). Как отмечают исследователи, космос и проблема его влияния на жизнь землян привлекали внимание людей на протяжении тысячелетий. Еще мыслители древности считали Космос источником мощного влияния на жизнь всего человечества и отдельного человека [16, с. 168].

В начале XX в. выдающиеся русские ученые Н. Н. Федоров, К.Д. Циолковский, А. Л. Чижевский, В. И. Вернадский и др. поставили принципиально новые проблемы единства человека и космоса, космической роли человека, создав тем самым уникальное направление в философии – русский космизм.

Например, выдающийся ученый России начала XX в. Александр Леонидович Чижевский выявил связь общественных движений, исторических событий с периодами солнечной активности:

1492 год - открытие Америки;

1648 год – революция в Англии;

1789 - революция во Франции;

1905, 1907 годы - революция в России.

На основании этих совпадений А.Л. Чижевский сделал вывод о том, что время бурных и важных событий в жизни человечества совпадает со временем максимальной солнечной активности, а периоды относительного общественного спокойствия на Земле совпадают с периодами минимальной активности Солнца. Русские ученые поставили вопросы о космической роли человечества, единства человека и космоса. Космисты выдвинули идею о приближении нового этапа в развитии природы и космоса. Они рассматривают Землю и ее историю как часть эволюционных процессов во Вселенной.

Философское обоснование и доказательность этой идеи были сделаны выдающимся русским ученым В.И.Вернадским. Анализируя пути эволюции мировой культуры, В.И. Вернадский делает вывод о том, что под влиянием объединенного человечества биосфера перейдет в качественно новое состояние - «ноосферу» (сферу разума). Главной силой создания «ноосферы» является наука, которая становится мощной геологической и космической силой. Эволюция жизненного вещества, его усложнение и нарастание сил разума во Вселенной – процессы неизбежные, считал выдающийся русский мыслитель.

В XX в. началось интенсивное экономическое объединение мира. Одним из проявлений интернационализации народнохозяйственных связей стали транснациональные корпорации, имеющие единые формы организационной культуры, действующие в десятках стран на различных континентах. Об усилении интернационализации жизни современного мира, по мнению О.М.Штомпель, «свидетельствует всеохватывающий характер научно-технической революции, принципиально новая роль средств массовой коммуникации» [20, с.282]. Средства массовой коммуникации позволяют современному человеку видеть жизнь людей в разных странах, буквально во всех уголках земного шара. Это оказывает влияние на формирование мировоззрения людей, формирование уровня притязаний, нравственные ценности, жизненные устремления людей.

Таким образом, можно сказать, что интенсивное развитие коммуникационных, политических, экономических, культурных связей привело к возникновению нового явления - единой планетарной цивилизации.

1.5.2. Макрофакторы социализации

Страна – фактор социализации больших групп населения. Прямое и косвенное влияние на людей и их жизнедеятельность оказывают природно-климатические условия стран. Географические условия влияют на плотность населения, рождаемость, распространенность тех или иных видов труда, на состояние здоровья людей, распространенность некоторых болезней и т. д. Почва, рельеф определяют хозяйственное развитие страны. Достаточно важное значение в жизни страны имеют соседство с другими странами, наличие или отсутствие выхода к морям и океанам, т.е. возможность развития экономических и культурных связей данной страны с другими частями планеты, особенности пищи, профессиональной занятости населения и пр.

Государство представляет собой совокупность взаимосвязанных учреждений и организаций, осуществляющих управление обществом (правительственный аппарат, административные и финансовые органы, суд и пр.). Государство является важным фактором социализации, так как политика, идеология, экономика, социальная практика, характерные для какого-либо государства, создают определенные условия жизни граждан, их развития и самореализации. Дети и взрослые вольно или невольно усваивают нормы и ценности как декларируемые государством, так и реализуемые в социальной практике [16, с. 164].

Каждое государство активно влияет на социализацию подрастающего поколения, прежде всего, через систему воспитательных учреждений и организаций. Государственные органы определяют цели, содержание образования и воспитания в соответствии с идеологией, характером экономики и общественных отношений, координирует деятельность различных воспитательных организаций. Каждое государство и общество

создает и поддерживает систему социальных институтов для благополучной социализации и воспитания подрастающих поколений.

Социальный институт – это форма организации, регулирования, упорядочения общественной жизни людей, та или иная форма общественного устройства [2, с. 165-166]. Ведущие социальные институты - семья, школа, религия, СМК, органы правопорядка, власть.

Общество, как фактор социализации, обладает определенными способами социальной регуляции жизнедеятельности людей: через разветвленную систему поощрений и наказаний (одобрения, осуждения); традиции, обычаи в обществе; поддерживаются те или иные нормы морали; транслируются образцы поведения людей, правила взаимоотношения между родителями и детьми, соседями, коллегами, незнакомыми людьми. В каждом обществе формируется представление об идеале человека, который можно расценивать как цель воспитания подрастающего поколения в данном обществе.

На социализацию человека влияет уровень экономического развития общества, так как он во многом определяет качество медицинских, образовательных, жилищно-бытовых и культурных услуг: чем больше развита экономика общества, тем более благоприятные условия в нем созданы для развития человека.

В процессе исторического развития общества изменяются роль и место отдельных групп людей и отдельного человека, статус возрастных групп и др. Известный американский социальный психолог и этнограф Маргарет Мид выделяет три типа культуры общества, которые имеют различные варианты отношений старших и младших поколений. Остановим внимание на характеристике постфигуративной, кофигуративной и префигуративной культур [10].

Постфигуративная культура - исторически самый ранний тип. Она складывается в патриархальном обществе, и все духовные ценности сосредоточены в опыте предков, в традициях. Подрастающее поколение в подобных условиях каждый свой жизненный шаг, порыв, намерение и тем более каждую свою жизненную инициативу и действие обязательно соотносит с традициями предков и с мнением самых старых - самых мудрых и добродетельных - членов общины. Очевидно, что конфликтов между старшими и младшими поколениями в постфигуративной культуре не может быть. Она обеспечивает достаточно спокойное восприятие детьми и молодежью опыта старших, но формирование новых культурных достижений в таком обществе идет медленно.

С ускорением темпов информационного, технического и социально-экономического развития общества формируется новый тип - *кофигуративная культура*. В различных областях жизни люди теперь стремятся решать любые жизненные проблемы, обращаясь не к традициям, а к самым новейшим достижениям науки, техники, к мнениям

авторитетных современников. Кофигуративная культура серьезно изменила отношения между поколениями в процессе воспитания. Родители теперь вынуждены считаться с тем, что подрастающие дети довольно рано перестают ориентироваться на их воспитательные решения и начинают все больше считаться с мнением сверстников в референтной группе. Вследствие этого зачастую отношения поколений в кофигуративной культуре развиваются по конфликтному сценарию.

Со второй половины XX в. происходит реальное становление нового типа культуры, который у М. Мид назван *префигуративной культурой*. Информационная революция сделала огромный жизненный мир не только для взрослых, но и для детей более доступным. Необходимая для жизни информация, которая в прошлых культурах всегда была в старших, теперь становится доступна и понятна детям, порой без специального посредничества учителей и родителей. Современные дети быстрее взрослых осваивают различные технические достижения; экономические, финансовые и политические инновации молодежи во многом определяют сейчас жизнь в стране.

Префигуративная культура ориентирует людей в будущее, поэтому в современном обществе требуются новые модели образования, которые должны строиться на сотрудничестве взрослых и детей. Жизнь современного человека в условиях префигуративной культуры постоянно ставит его в крайне неопределенные ситуации, когда нет готовых решений, принятых на основе усвоенного багажа готовых знаний, умений и навыков. Современному человеку требуется разрешать каждую жизненную ситуацию как творческую, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Личности в префигуративной культуре необходимо развивать творческое начало, способность принимать нестандартные решения. Но готовность к творчеству и ответственность не могут возникнуть сами по себе, они складываются в условиях активной социализации и воспитания.

Уже в скором будущем в обществе будет востребован другой тип личности: не всесторонне и гармонически развитая по некоему идеальному образцу, а человек, идентичный самому себе, несущий образ себя во всем богатстве отношений с окружающим миром. В первую очередь, будут поощряться индивидуальность, творческая активность и способность ориентироваться на будущее, умение прогнозировать, фантазировать, гибко переходить в новые виды деятельности даже в ситуациях неопределенности.

С другой стороны, в обществе складывается понимание того, что подрастающее поколение должно быть способно действовать на основе чувства долга перед обществом, брать на себя ответственность.

Этнокультурные условия являются фактором социализации людей. Под этносом понимается исторически сложившаяся устойчивая

совокупность людей, обладающих общими чертами, стабильными особенностями культуры и психологического склада, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований. Каждый этнос имеет специфические черты и свойства, которые образуют национальный характер или психический склад этноса. Этнические нормы определяют представления людей о красивом и некрасивом, о семейном счастье и взаимоотношениях членов семьи, о труде и о способах развлечений, формируют понятия о доброте, вежливости, о приличиях в проявлении страсти и т. д.

Этнос как фактор социализации подрастающих поколений нельзя игнорировать, но нельзя и абсолютизировать его влияние. Так, например, известно, что во многих непохожих друг на друга культурах у детей стремились воспитывать одни и те же черты. Так, об отношении к людям грузинская пословица гласит: «Открой дверь у себя – и у других открытыми найдешь». Китайская пословица учит: «Ближнему помогаешь – радость узнаешь». Все народы стремились воспитывать детей трудолюбивыми, честными, смелыми, воспитывали у подрастающего поколения любовь к родной земле, уважение к родителям и старшим.

1.5.3. Мезофакторы социализации

Основное назначение *средств массовой коммуникации* - распространение знаний, духовных ценностей, моральных и правовых норм на количественно большие рассредоточенные аудитории.

Социальные функции массовой коммуникации:

- поддержание и укрепление общественных отношений;
- утверждение идеологии правящих групп;
- распространение знаний и культуры;
- организация развлечений.

Следует отдельно остановить внимание на социально-психологических функциях СМК.

1. *Функция социальной ориентировки* заключается в том, что информация о социальных явлениях и группах, получаемая из СМИ, позволяет отдельным людям усвоить социальный опыт общества.

2. *Функция аффилиации* удовлетворяет потребность человека чувствовать себя членом определенных групп, идентифицироваться с референтной группой, вхождение в которую повышает уверенность человека, формирует чувство защищенности.

3. *Функция самоутверждения* проявляется в том, что полученная из СМИ информация, совпадая с точкой зрения, идеями и взглядами отдельных людей, выполняет роль психологической поддержки, вызывает ощущение правоты и надежности.

4. *Функция эмоциональной разрядки* реализуется через развлекательные программы, публикации сообщения, которые являются отвлекающими и переключаящими внимание факторами.

Субкультура – это особая сфера культуры, суверенное целостное образование внутри господствующей культуры, отличающееся собственным ценностным строем, обычаями, нормами [11, с. 408]. «Социальной базой формирования субкультуры могут быть возрастные, социальные слои населения, профессиональные группы, религиозные секты, сексуальные меньшинства, массовые неформальные течения, преступные группы и организации, любители отдельных занятий (охотники, нумизматы)» [16]. Например, распространенным и хорошо знакомым всем феноменом является молодежная субкультура. С середины XX в. стали появляться группы молодежи, стремившиеся обособиться от окружающего общества, противопоставить себя ему. Для них характерен пристальный интерес к самому себе и себе подобным. У молодежных групп (хиппи, панков, стилияг, фанатов и т.п.) появились особые прически и одежда, специфические жесты, язык, способы поведения и особые формы искусства, резко отличающиеся от тех, которым отдают предпочтение старшие возрастные группы. Яркие отличия могут иметь некоторые профессиональные группы, например, моряки, актеры и т.п.

Можно сказать, что носителей той или иной субкультуры отличают специфический набор ценностей, норм поведения, жаргон, увлечения, способы времяпровождения и др.

Регион – это часть страны, представляющая собой целостную социально-экономическую систему, обладающую общностью экономической жизни, общим историческим прошлым, культурным и социальным своеобразием. На социализацию людей оказывает влияние географическое расположение региона, удаленность от центра, климат региона. Так, например, для подавляющей части территории Красноярского края характерны суровость и экстремальность природной среды. К районам Крайнего Севера и местностям, приравненным к ним, относятся 90,6 % территории края. Соответственно, это требует более высоких расходов на жилье, пищу, одежду, оборудование коммунального хозяйства, транспорт и т.д. Географическое расположение региона может обеспечить тесную связь с центром страны или, напротив, способствовать обособленности региона от других частей страны. Например, Красноярский край удален от основных экономических регионов страны (до Москвы 4 000 км, до Владивостока – около 5 000 км). Высокие транспортные тарифы делают конкурентоспособной лишь уникальную высокоценную продукцию края – цветные металлы, древесину, пушнину и т.п.

Экономика регионов зависит от целого ряда обстоятельств: характеристики природных ресурсов, особенностей рельефа, климата и других обстоятельств. Некоторые регионы развиваются как экономически наиболее сильные области, способны мобилизовать собственные ресурсы и привлечь инвестиции. Другие регионы остаются на периферии, третьи

развиваются лишь в отдельных специфических сферах, например – туризм. С другой стороны, характер экономики региона влияет на социально-профессиональный состав населения, уровень и стиль жизни жителей, плотность населения и степень его стабильности. Более подробно региональные особенности Красноярского края будут рассмотрены в гл. 2.

Существенным фактором социализации является *тип поселения* (город, село, поселок и др.). Отличия социально-экономических, социально-психологических, культурных, природных условий жизни горожан и сельского населения обуславливают формирование неповторимых черт в поведении людей. Для сельских поселений характерны открытость общения, отсутствие больших социальных и культурных различий, тесное общение людей разных возрастных групп. Ритм жизни селян нетороплив и природосообразен. Условия социализации подрастающего поколения в городе характеризуются разнообразием культурных стереотипов, видов человеческой деятельности, неразвитостью соседских связей, занятостью родителей. Город обладает большой информационной насыщенностью пространства. Обилие учреждений культуры, учреждений и организаций, архитектура, транспорт, многочисленные встречи с людьми самых разных профессий, возрастов способствуют расширению кругозора, помогают приобрести опыт социальных взаимодействий. Здесь человек имеет широкие и разнообразные возможности для самореализации. Особенности типов поселений в Красноярском крае будут рассмотрены во второй главе.

1.5.4. Микрофакторы социализации

Одним из важнейших, по мнению авторов, факторов социализации личности не только на ранних ее этапах, но и на протяжении всей жизни является семья. Семья – это основанная на браке и (или) кровном родстве малая социально-психологическая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью, социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения.

Семья является сложнейшей подсистемой общества и выполняет разнообразные социальные функции. Под функциями семьи понимают направления деятельности семейного коллектива или отдельных его членов, выражающие социальную роль и сущность семьи. В настоящее время нет общепринятой классификации функций семьи. Большинство исследователей выделяют хозяйственно-экономическую, репродуктивную, рекреативную, эмоциональную, коммуникативную, сексуальную, социально-статусную, воспитательную и функцию первичного социального контроля.

Семья очень важна в процессе социализации ребёнка, так как она играет определяющую роль в формировании психологического пола ребёнка, имеет большое значение в овладении человеком социальными

нормами и фундаментальными ценностными ориентациями, выполняет функцию социально-психологической поддержки и защиты своих членов от негативного воздействия окружающего мира [16].

Семья во многом определяет, как идет физическое, эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей его жизни. К настоящему времени сформировалось убеждение, что одним из основных факторов, влияющих на формирование характера ребенка и особенности его поведения, является тип детско-родительских отношений.

Психологи А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер считают, что нарушение системы семейного воспитания, дисгармония детско-родительских отношений - основная причина возникновения неврозов у детей. А. Е. Личко и Э. Г. Эйдемиллер выделили 6 деструктивных типов семейного воспитания детей, которые являются основными патогенетическими факторами развития детей.

1. Гипоопека характеризуется отсутствием необходимой заботы о ребенке. Как вариант - в условиях нормального материального обеспечения нет внимания к потребностям ребенка, он предоставлен сам себе в духовной жизни.

2. Доминирующая гиперпротекция предполагает окружение ребенка излишней заботой, полностью блокирующей его самостоятельность и инициативу. Гиперпротекция может проявляться в виде доминирования родителя над ребенком, жестком контроле над поведением ребенка.

3. Потворствующая гиперпротекция (кумир семьи) проявляется в желании родителей удовлетворять все потребности и капризы ребенка. Чрезмерное покровительство, восхищение ребенком, в том числе его мнимыми талантами, культивирует эгоизм, истероидные черты.

4. Эмоциональное отвержение прослеживается в неприятии ребенка во всех его проявлениях. Отвержение может быть явным (например, ребенок часто слышит: «Ты мне надоел, уйди, не лезь ко мне») и скрытым (в виде издевок, иронии, высмеивания).

5. Жестокие взаимоотношения могут проявляться явно в виде побоев и скрыто в виде эмоциональной враждебности и холодности.

6. Повышенная моральная ответственность проявляется в том, что от ребенка требуют высоких моральных качеств с надеждой на его особое будущее, например, честности, ответственности, порядочности, не соответствующей его возрасту, возлагают на него ответственность за благополучие близких. Как одно из последствий, по мнению ученых, может развиваться фобический невроз [9].

Помимо типов детско-родительских отношений формирование личности ребенка в семье во многом определяется родительскими директивами, которые могут являться источником многих эмоциональных проблем ребенка. Директива как косвенное родительское программирование (обучение) впервые было описано американскими

специалистами по транзактному анализу Робертом и Мэри Гоулдингами. Под директивой понимают скрытое, косвенное приказание, не явно сформулированное словами или обозначенное действиями родителя, за неисполнение которого ребенок не будет наказан явно, но будет наказан косвенно (формированием чувства вины перед родителями). При этом истинных причин своей вины ребенок осознать не может, они скрыты. Только при исполнении директивы ребенок чувствует себя «хорошим». Сами родители также могут не осознавать до конца глубинное содержание, которое заключено в их директиве.

Отечественные психологи В. Лосева и А. Луньков выделили ряд директив, негативно влияющих на формирование личности ребенка.

1. «Не живи». В бытовой речи это послание может передаваться частыми причитаниями и высказываниями типа: «Глаза бы мои на тебя не смотрели», «чтоб ты сквозь землю провалился». Расширенный вариант директивы проявляется в воспитательных беседах родителей на темы: «Сколько бед и сложностей принес ребенок своим появлением на свет, как тяжелы и ужасны были роды, воспоминания о желании прервать беременность». Смысл этой директивы состоит в желании управлять ребенком через возбуждение в нем постоянного чувства вины. Ребенок может бессознательно принять решение, что он источник бед в жизни родителей, что он их вечный должник. В результате у ребенка возникают серьезные эмоциональные проблемы. Он может выполнять эту директиву следующим способом: демонстрировать хулиганское, провокационное поведение вне дома. Психологи считают, что ребенок специально нарывается на наказание для уменьшения тотального чувства вины. Реальное наказание служит средством для разрядки эмоционального напряжения ребенка, так как ему проще чувствовать себя виноватым перед родителями за конкретное событие, а не за факт собственного рождения. Более мягким вариантом этой директивы может быть послание «Не живи своей жизнью, а живи моей».

2. «Не будь ребенком» как директива в бытовой речи может появляться следующим образом: «Тебе уже три года, а ты ведешь себя как маленький» или «скорее бы ты вырос» и т. п. Родители часто употребляют высказывания, обесценивающие любые проявления детскости, подчеркивают желательность взрослого поведения ребенка. Скрытый смысл такой директивы связан с неумением, неготовностью родителей принять на себя ответственность за воспитание ребенка. Это бывает характерно для молодых инфантильных родителей. Дети, принимающие данную директиву, в будущем испытывают трудности в общении с собственными детьми, так как не способны к раскованному, игровому поведению.

3. «Не расти» - такая директива обращена к младшим или единственным детям в семье. В бытовом языке проявляется в следующих

фразах: «Не торопись взрослеть, Ты еще мала, чтобы краситься». Родителями постоянно подчеркивается прелесть раннего детства. Скрытый смысл этой директивы состоит в следующем: «Только в случае, если ты останешься маленьким, ты сможешь получить мою любовь, поддержку». Во взрослой жизни дети, принявшие такую директиву, затрудняются при создании собственной семьи, а если и создают ее, то живут вместе с родителями. Такая директива, безусловно принятая ребенком, может влиять и на формирование его физического облика (он начинает отставать в росте от сверстников, демонстрирует поведение, не соответствующее его возрасту).

4. «Не думай». В обыденной жизни эта директива проявляется в следующих фразах: «Не бери в голову, не умничай, не рассуждай, а делай». В данной директиве содержится запрет на интеллектуальную деятельность. Во взрослом состоянии дети из таких семей начинают чувствовать «пустоту в голове» при решении проблем, либо у них начинает болеть голова, либо появляется стремление «размыслить» эти проблемы при помощи развлечений, алкоголя, наркотиков.

5. «Не чувствуй». Эта директива предполагает запрет на проявление эмоций в целом или запрет на какие-то конкретные чувства (например, страх, агрессию). Взрослые, которые получили в детстве такую директиву, испытывают затруднения в проявлении чувств по отношению к сексуальному партнеру в семейной жизни.

6. «Не будь близким». Скрытый смысл данной директивы, передаваемой матерью ребенку, состоит в посыле «Любая близость опасна, если это близость не со мной». Она касается запрета на контакт с близким человеком. Во взрослой жизни такой человек будет испытывать трудности в сексуальной сфере, бояться близости с другим человеком.

7. «Не делай». Взрослый передает ребенку послание, смысл которого сводится к следующему: «Ничего не делай сам - это опасно. За тебя все буду делать я». Став взрослым, человек будет испытывать мучительные трудности в начале каждого дела. Он постоянно откладывает важные дела на «потом».

8. «Не чувствуй себя хорошо». В этой директиве передается запрет на хорошее здоровье. Мать может говорить другим в присутствии ребенка: «Он у меня хоть и слабенький, но сделал...». Ребенок приучает себя к мысли, что болезнь привлекает к себе внимание, плохое самочувствие повышает ценность самого действия, то есть болезнь добавляет уважение и вызывает большее одобрение. Таким образом, в будущем ребенок получает разрешение на то, чтобы иметь выгоды от своего заболевания. Поэтому в будущем ребенок либо уходит в болезнь, чтобы получать больше внимания, либо симулирует болезнь для манипулирования другими людьми. Оставаясь здоровым, такой человек будет страдать ипохондрией [9].

Каждая семья уникальна, но при этом содержит признаки, по которым может быть отнесена к какому-либо типу. Для того чтобы лучше понять воспитательный потенциал семьи, необходимо знать *тип семьи*. Существуют различные классификации типов семей.

Наиболее архаичным типом является *патриархальная* (традиционная) семья. Это большая по численности семья, где в одном «гнезде» проживают разные поколения родственников и свойственников.

В городских семьях большого размаха достиг процесс нуклеаризации и сегментации семьи, характерный для большинства народов индустриальных стран. *Нуклеарные семьи* (преобладающий тип семьи) состоят преимущественно из двух поколений (двухпоколенные) – из супругов и детей – до вступления в брак последних. В нуклеарных семьях (родители и несемейные дети), то есть в молодых семьях, обычно наблюдается тесное содружество супругов в быту. Оно выражается в уважительном отношении друг к другу, во взаимопомощи, в открытом проявлении заботы друг о друге в отличие от патриархальных семей, в которых по обычаю принято вуалировать подобные отношения.

В зависимости от структуры родственных связей выделяется *простая* семья, представляющая собой супружескую пару с детьми, не состоящими в браке. Если некоторые из детей состоят в браке, то образуется другой тип – *расширенная, или сложная, семья*. Она включает в себя три и более поколения, живущих вместе и связанных общим хозяйством. Важным основанием для выделения типа семьи является также наличие обоих супругов, образующих ядро семьи. В зависимости от этого выделяют *полную семью*, в состав которой входят оба супруга, и *неполную семью*, в которой один из супругов отсутствует. Такая же структура *материнской (внебрачной)* семьи, которая отличается от неполной тем, что мать не состояла в браке с отцом своего ребенка. Последнее время в северном регионе все чаще встречается такой тип семьи, как *дистантная* семья. Здесь семья в значительной мере номинальна, поскольку супруги основное время проживают раздельно. Появление таких семей обусловлено в большей мере социально-экономическими, природно-климатическими условиями северного региона.

Существует классификация семей не только по составу, но и по характеру взаимоотношений в них. Ю. П. Азаров делит семьи на три типа: *идеальная, средняя, негативная*. М. И. Буянов различает такие типы семьи: *гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная*. Выделяют также семьи *благополучные, псевдоблагополучные и неблагополучные*, в которых имеются явные недостатки в воспитании.

Вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей социологи и криминологи различают семьи с разным воспитательным потенциалом. Г. М. Миньковский выделяет по этому признаку 10 типов семей.

1. Воспитательно сильные.
2. Воспитательно устойчивые.
3. Воспитательно неустойчивые.
4. Воспитательно слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними.
5. Воспитательно слабые с постоянной конфликтной атмосферой.
6. Воспитательно слабые с агрессивно-негативной атмосферой.
7. Маргинальные - с алкогольной, сексуальной деморализацией.
8. Правонарушительские.
9. Преступные.
10. Психические отягощенные.

В семьях *первого типа* воспитательная обстановка близка к оптимальной. Главный ее признак – высокая нравственная атмосфера в семье. Это важнее, чем формальная полная семья, хотя вероятность противоправного поведения детей из неполных семей в 2 – 3 раза выше, чем из семей с обычной структурой.

Второй тип семьи создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

Для *третьего типа* семьи характерна неправильная педагогическая позиция родителей, которая, тем не менее выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип объединяет семьи, где родители по разным причинам (плохое здоровье, перегруженность работой, недостаток педагогической культуры) не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами.

Остальные типы семей являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а зачастую и криминогенными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощенных семьях, в 4 – 5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9-10 раз выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Дело не только в безнадзорности, с которой связано 80 % преступлений, но и в том, что дети воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества.

Невозможно однозначно ответить на вопрос, какой тип семьи, например в зависимости от структуры родственных связей, лучше подходит для решения задач воспитания. В любой из них имеются свои достоинства и недостатки. Так, в простой семье молодое поколение привыкает к большой самостоятельности и ответственности, в ней меньше

конфликтов между поколениями. Однако в подобной семье быстро нарушается связь между поколениями, теряются семейные традиции, объединяющие взрослых и детей, у старшего поколения исчезает возможность общения со своими внуками, снижается участие в заботе об их воспитании. В сложной семье также имеются позитивные и негативные стороны. С одной стороны, большая дружная семья, включающая несколько поколений, создает возможность для разностороннего общения и взаимовлияния, облегчает быт. С другой стороны, в вопросах воспитания разные поколения могут расходиться во взглядах, что нередко вызывает бурные столкновения в семье, создает драматические ситуации, от которых, прежде всего, страдают дети.

Влияние условий семейного воспитания в зависимости от типа семьи более подробно рассмотрим на примере неполной семьи.

Неполная семья - это малая социальная группа совместно проживающих одного из родителей и его детей (ребёнка), образовавшаяся в результате развода, смерти одного из супругов, рождения или усыновления ребёнка вне брака, в которой ответственность за воспитание и социализацию детей несёт, как правило, один из родителей.

Согласно данным отечественных исследователей реализация функций семьи в условиях воспитания детей в неполной имеет следующие особенности:

- затруднена экономическая поддержка несовершеннолетних членов семьи, так как часто неполная семья – малообеспеченная или нуждающаяся; средний душевой доход в неполной семье ниже, чем в полных; государственные пособия на детей составляют незначительную часть дохода неполной семьи с ребёнком в возрасте до 16 лет; алименты покрывают небольшую часть расходов на питание детей, остальные расходы на питание, одежду, обувь, образование, медицинское обслуживание полностью ложатся на плечи матери; неполные семьи в первую очередь испытывают жилищные затруднения; материальные затруднения могут привести к нарушению физического здоровья детей из неполной семьи в силу неполноценного питания, отсутствия необходимой одежды и обуви и вызвать трудности в восстановлении здоровья ребёнка, его лечении;

- снижается реализация репродуктивной функции, не удовлетворяются потребности родителей в детях, детей – в братьях и сёстрах;

- снижается возможность в организации содержательного досуга и отдыха в силу недостатка материальных средств и занятости одинокого родителя;

- "двойная" ответственность матери за материальное обеспечение и социализацию ребёнка часто сдвигает ориентиры на материальное

обеспечение, а не на духовные ценности, то есть могут произойти нарушения в овладении ребёнком социальными нормами и правилами;

- отсутствие в неполной семье эмоционально-психологического фона, который создают полноценные супружеские и родительские отношения;

- нарушается эмоциональная связь с отсутствующим родителем, не реализуется потребность в привязанности к нему;

- нарушение процесса формирования психологического пола ребёнка, затруднено развитие представлений о культуре общения между полами.

Кратко охарактеризуем воспитательную ситуацию, складывающуюся в различных типах неполных семей, учитывая, что этим типам семей присущи все ранее названные особенности.

Одним из наиболее распространенных типов неполных семей является разведенная семья. Неполная семья, возникшая в результате развода, с точки зрения ее воспитательных возможностей является наиболее проблемной. Накопленная исследователями социологическая информация свидетельствует о том, что наиболее распространенными мотивами, на которые ссылаются разводящиеся, являются пьянство, алкоголизм, несходство характеров, измена или создание другой семьи. По этим мотивам происходит свыше 2/3 всех разводов. Последствия развода бывают весьма серьезными для всех сторон, которые он затрагивает.

Высокая невротизация матерей является одним из основных факторов (включая травму от ухода отца) последующей невротизации детей. В тот период, когда мир для ребёнка раскололся надвое, до развода и после, когда рухнула привычная, знакомая жизнь и он особенно нуждается в поддержке и помощи близких людей, многие матери, погружённые в своё горе, ещё больше усиливают страдания ребёнка.

С уходом одного из родителей, отца, активизируются также детские страхи, так как в этот период у ребёнка резко снижается чувство безопасности.

Послеразводный кризис матери ещё больше усугубляет ситуацию – появляется страх подавляющего большинства детей разведённых родителей – после отца потерять ещё и мать. Этот страх может стать причиной, так сказать, «позитивных» изменений поведения ребёнка после развода. Тогда ребёнок стремится избегать конфликтов, свои запросы и свою агрессивность отодвигает на задний план, чтобы уменьшить опасность оказаться покинутым. Кроме страха потерять и второго родителя, ребёнок может страдать от страхов и другого характера. Может активизироваться страх темноты или замкнутого пространства и т.д. К страхам ребёнка присоединяется и мучительное беспокойство: где будем жить мы, а где папа? буду ли я его видеть? что я скажу своим друзьям? и т.д. Это тяжёлые проблемы, которые могут мучить ребёнка. Поведение

матери, которая и сама в этот период испытывает боль потери и нуждается в помощи, её непонимание страданий ребёнка, раздражительность ещё более усиливают печаль, обиду, страх и тревогу ребёнка, оставшегося один на один со своими переживаниями. Такое непосильное для него напряжение может вызвать регрессию у ребёнка. Исследователи послеразводного кризиса детей описали случаи регрессии детей младшего школьного возраста в первые дни и недели после развода (Д.Видра, Дж.Валлерштейн, Г.Фигдор).

Очень опасно отсутствие зримых проявлений горя у детей, так как тогда взрослые, считая, что ребёнок спокойно пережил развод, не могут оказать ему помощь. Вследствие этого дети остаются одни со своими чувствами, прежде всего со своими фантазиями, которые не находят никакого выхода (например, в утешении, объяснениях). Отсутствие «первой помощи» является одной из причин ухудшения психической ситуации детей в последующие за разводом дни и месяцы.

К специфическим долгосрочным последствиям развода родителей относятся проблема чувства собственной полноценности детей, воспитывающихся в разведённых семьях. В связи с тем, что дети чувствуют себя брошенными и недостаточно любимыми, возможно, испытывают чувство вины за то, что им не удалось удержать семью вместе и они не были достаточно любимы и важны для отсутствующего родителя, дети на протяжении всей жизни чувствуют, что они не достойны любви, боятся совершения новых ошибок, испытывая страх снова потерпеть неудачу. Проблемы появляются уже в детстве, прежде всего в отношениях с другими детьми, позднее они транслируются в сферу профессиональной и общественной жизни. Неуверенность в своей полноценности ведёт к тому, что они чувствуют себя побеждёнными и поэтому либо избегают конкуренции, либо вынуждены постоянно доказывать своё превосходство. Кроме того, особенно тесная связь с матерью часто затрудняет перестройку в системе отношений, содержащих большое количество связей. Детям, растущим с двумя родителями, легче адаптироваться, поскольку они научились ориентироваться в условиях исключения себя из родительских отношений и обладают более богатым опытом в сфере общения, им легче представить многообразие реакций людей друг на друга и на события. Проблемы в области партнёрских отношений могут усугубляться из-за тесной связи между одинокой матерью и ребёнком. Одинокому родителю очень трудно отпустить от себя выросшего ребёнка, а ребёнку – сложно оставить мать совсем одну. По этой причине молодые люди стремятся (склонны) ещё долгое время оставаться в весьма амбивалентной зависимости от дома. Одной из форм освобождения от такой зависимости является создание собственной семьи. При этом большинство детей, переживших развод родителей, стремятся к счастливому браку и стараются **не повторить** ошибок родителей. Но

подсознательное опасение девушки, что муж однажды предаст и бросит её, как когда-то отец, искажённый образ могущественной женщины, созданный выросшим мужчиной, осложняют создание хороших партнёрских отношений.

Очень серьёзная проблема детей разведённых родителей – проблема одиночества в зрелом возрасте. Известно, что конфликтные отношения с родителями, на которых нельзя было положиться или обратиться к ним за помощью, связаны с умеренным одиночеством взрослого человека, а отсутствие одного из родителей приводит к самому глубокому одиночеству в зрелом возрасте.

Эмоциональные последствия развода бывают очень тяжелыми для детей особенно в тех случаях, когда родители неправильно ведут себя перед разводом и после него. Педагогическое просвещение родителей должно быть проникнуто идеей заботы о ребёнке со стороны разводящихся родителей. В ситуации развода родители нередко забывают о том, что ребёнку трудно понять причину распада семьи, поэтому взрослые должны позаботиться о том, чтобы у детей не возникало чувство вины за произошедшие в семье события. Объяснить ребёнку, как отныне будет организована жизнь близких ему людей, где и когда он будет видеться с другим родителем, убедить его, что папа его любит, а то, что родители живут врозь, не означает, что он лишился отца. Часто матери (отцы) используют детей в качестве орудия мести бывшему супругу. Детей направляют на другого родителя, плохо отзываются о нём, причиняя своим поведением непоправимый ущерб психике ребёнка. Важно постоянно, настойчиво ориентировать разводящихся родителей на сохранение нормальных отношений во благо ребёнку, стимулировать участие другого родителя в воспитательном процессе.

Результаты многолетних наблюдений и исследований свидетельствуют: негативное влияние развода на развитие личности ребёнка уменьшается, если родителям удастся создать такие условия, при которых ребёнок имеет возможность поддерживать интенсивные отношения с обоими родителями. Ю. П. Литвинене подчеркивает, что нельзя унижать отца, потому что ребёнок должен о своих родителях думать как о честных, добрых людях, иначе он будет считать себя неполноценным [15]. Одним из важнейших аргументов в пользу интенсивных отношений с отцом является то, что в отношениях ребёнка с матерью появляется чувство лёгкости и в связи с этим развивается чувство собственной полноценности. Невозможность найти укрытие у другого родителя делает ребёнка ещё более зависимым от того из родителей, с кем он живёт. Хорошие и интенсивные отношения с отцом не только увеличивают количество внешних контактов, но и позволяют ребёнку чувствовать себя внутренне свободным. Кроме того, большинство детей и по прошествии нескольких лет после развода продолжают испытывать тоску по отцу и желание, чтобы семья вновь

соединилась. Если же отец и мать пытаются втянуть детей в обоюдные разногласия, запрещают видеться с другим родителем, то дети переживают не только мучительный конфликт, но и, чаще всего, подсознательное чувство, что они нежеланны и представляют собой несчастный случай истории, являясь детьми не любви, а ненависти.

Половая идентификация мальчика и представление у девочек о противоположном поле сильно страдает и от резкой критики и жёсткой дискриминации мужчин в семье одинокой женщины. Даже если женщина проживает вместе со своими родителями, чья моральная и экономическая поддержка так необходима ей и ребёнку после развода, проблема взаимоотношений с отцом может ещё больше усложниться. «Характерным феноменом отношений в неполной семье будет инверсия воспитательных ролей: роль матери берёт на себя бабушка с авторитарными чертами личности, роль отца играет мать с твёрдыми чертами характера и повышенной принципиальностью или же дедушка. В наиболее травмирующей ситуации оказываются мальчики, лишённые и любви матери, и авторитета отца», - отмечает А. И. Захаров [8, с. 234].

Некоторые особенности имеет процесс воспитания детей в семьях, образовавшихся в результате рождения женщиной ребёнка вне брака.

В последние десятилетия около 27 % всех рожденных детей родились вне брака. Наибольший удельный вес рождений вне брака приходится на возрастные группы женщин 15 – 19 лет и 40 – 49 лет. Первые становятся матерями, как правило, "по необходимости", вследствие не сформировавшегося личностного ядра, нравственных установок и ценностей, а также из-за отсутствия элементарных знаний в области биологии человека.

Зрелые женщины рожают сознательно, испытывая настоятельную потребность в семье и детях. Первая группа неполных внебрачных семей в большей степени представляет собой «группу риска» с точки зрения создания благополучной воспитательной ситуации в них.

В целом трудности неполной внебрачной семьи аналогичны трудностям разведённой семьи, но имеют специфические особенности: в семье затруднено ознакомление ребёнка с социальной ролью отца. Одинокая мать зачастую воспитывает ребёнка по своему образу и подобию, ребёнок с детства усваивает стандарты её поведения, и вполне объясним тот факт, что половина женщин, выросших во внебрачной семье повторяют личную жизнь матери – то есть также рожают внебрачного ребёнка. "Образ мужчины" у девочек из внебрачной семьи оказывается обеднённым, что приводит впоследствии к упрощённости в личных отношениях, негативно отражается на их подготовке к будущей семейной жизни. Мальчики реагируют на отсутствие отца ещё более болезненно. По мере взросления всё острее сталкиваются они с проблемой отсутствия авторитета,

олицетворяемого отцом, образца мужчины, способного удовлетворить их спортивные, технические и другие интересы.

Достаточно большую группу среди неполных семей составляют семьи, образовавшиеся в результате смерти одного из родителей (вдовы). Коэффициенты мужской смертности в обществе имеют явную тенденцию к росту, что ведёт к увеличению доли вдов с детьми, а значит и неполных семей, образовавшихся вследствие смерти (гибели) одного из родителей. Согласно исследованиям В. А. Юницкого [23] дети, потерявшие родителей, имеют ряд психологических особенностей, прежде всего повышенную личностную тревожность, что обусловлено возникшим страхом за себя и за оставшегося родителя.

Смерть пугает детей, они боятся похорон, покойников, гробов, с самим этим словом связано всё самое ужасное, что не может быть принято ни их разумом, ни их душой. Серёжа Багров, герой книги С. Т. Аксакова "Детские годы Багрова – внука", узнав о тяжёлой болезни матери, как бы внутренне замирает, сосредоточившись лишь на одной мысли: «Маменька не может умереть». Как представить себе утро без её ласковой улыбки, как отойти ко сну без её благословения и молитвы, как жить в мире, в котором нет её? И ему кажется, что если не будет её, то и его не будет тоже. Первое столкновение со смертью вызывает у Серёжи чувство панического ужаса. Он зарождается в его душе ещё тогда, когда они едут к умирающему дедушке, в Багрово. Это же потрясение переживает и маленький Ванечка – герой романа Шмелёва "Лето Господне".

Потеря родителя – травма, но она сама по себе не ведёт к нарушению развития ребёнка [14; 23]. При разумной позиции оставшегося родителя общее семейное горе сплачивает членов семьи, помогает формированию одного из лучших качеств – бережного отношения друг к другу. Забота о благополучии близких приобретает для ребёнка характер жизненной ценности, благоприятствует формированию положительных нравственных убеждений, собственной линии поведения, целеустремлённости. Немалую роль в воспитании играет добрая память об умершем родителе, она побуждает в детях настойчивое желание быть достойными его, похожими на него.

Решающим для воспитания ребёнка в неполной семье становится пример родителя, его личная и общественная жизнь. Участие в труде наравне и рядом с взрослыми членами семьи, при большом доверии с их стороны, формирует у детей чувство ответственности, самостоятельности. По наблюдениям Г. Куцебо, дети из вдовьих семей легче принимают и признают нового родителя.

Педагогически целесообразные взаимоотношения в семье и тесное взаимодействие со школой позволяют неполной семье сохранить достаточный воспитательный потенциал.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие семейного коллектива на личность ребенка состоит в том, что никто не относится к ребенку лучше, чем родители, бабушки, дедушки, братья и сестры. С другой стороны, никакой другой социальный институт не может нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

В настоящее время проблемы семьи изучают многие науки: экономика, право, социология и др. Каждая из этих наук в соответствии со своим предметом выявляет те или иные стороны ее функционирования и развития. Педагогика рассматривает воспитательную функцию семьи современного общества с точки зрения повышения ее воспитательного потенциала, а также взаимодействия родителей в процессе воспитания детей со школой и другими воспитательными организациями.

К воспитательным организациям относятся специально создаваемые обществом и государством организации, основной функцией которых является целенаправленное планомерное создание условий для развития людей определенного возраста и (или) определенного социального слоя.

Наибольшее число таких организаций создается для воспитания подрастающих поколений: общественно-государственные, государственные, религиозные и частные учебно-воспитательные учреждения различного типа. Также к воспитательным организациям относятся организации, занимающиеся социально-культурным оздоровлением микросреды подрастающих поколений, индивидуальной и групповой опекой и попечительством детей, организации, занимающиеся профилактикой отклоняющегося поведения детей, подростков и юношей, их перевоспитанием и реабилитацией.

Общеобразовательная школа представляет собой образовательно-воспитательное учреждение, реализующее функции социализации через образование подрастающего поколения, в процессе организуемой жизнедеятельности учащихся во внеурочное время. Кроме того, школа представляет собой социально-психологическую группу, в которой происходит процесс общения школьников друг с другом и со взрослыми.

Образование представляет собой сложный социально-исторический феномен. Цели и задачи, содержание образования определяются социально-экономическим и политическим строем общества, уровнем материально-технического развития данного общества. В то же время образование является важным фактором общественного развития, составным компонентом культуры. Образование – это средство трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к активности, позволяющей развивать собственную субъективность и приумножать потенциал мировой социализации.

Типы и виды образовательных учреждений

Образовательным учреждением называется такое учреждение, которое осуществляет учебно-воспитательный процесс по определенной образовательной программе.

В системе образования России выделяются следующие типы образовательных учреждений:

1. Дошкольные образовательные учреждения: ясли, детские сады.

2. Общеобразовательные учреждения (учреждения начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования): школы, гимназии, лицеи и др.

3. Учреждения профессионального образования:

- начального профессионального образования (училища);

- среднего профессионального образования: техникумы, колледжи;

- высшего профессионального образования: институты, университеты, академии;

- послевузовского профессионального образования: аспирантура, докторантура, курсы, институты повышения квалификации и переподготовки.

4. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для воспитанников с отклонениями в развитии: школы для слабовидящих, глухих и т. д.

5. Учреждения для дополнительного образования детей: музыкальные, художественные, спортивные школы, центры творчества детей и юношества, станции юных техников и т. д.

6. Учреждения дополнительного образования взрослых.

7. Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: интернаты, детские дома.

8. Другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс [1].

Разнообразие типов и видов образовательных учреждений позволяет включить в образовательный процесс разные группы людей, с учетом возраста, способностей, интересов, состояния здоровья и т.д. Более подробно рассмотрим влияние образовательных учреждений на социализацию личности в гл. 3.

Важным средством социализации детей в школе выступает *общение*. Школа предоставляет ребенку возможность активно участвовать в общении с людьми разных полов, возрастных групп, социального статуса. Ведущими воспитательными функциями общения являются:

- нормативная функция общения детей в школе связана с тем, что учащиеся узнают, интуитивно схватывают и усваивают широкий спектр норм, регулирующих жизнь человека в обществе в целом, а также нормы общения с разными группами лиц в разных жизненных ситуациях;

- познавательная функция общения детей в школе проявляется в том, что в процессе общения ученики приобретают новую информацию, знания;

- ярко выражена эмоциональная функция общения школьников, так как в условиях общения возникает и развивается весь спектр человеческих эмоций, в процессе общения школьник приобретает опыт эмоциональных отношений с людьми, развивается опыт эмоционального восприятия действительности;

- актуализирующая функция общения проявляется в том, что общение выступает способом и средством социального утверждения личности.

Содержание образования, психологический климат школы и класса, общение с учителями и другими учащимися, быт школы являются основными средствами социализации школьников. Школа – это уникальный микрофактор социализации, который, с одной стороны, унифицирует развитие молодежи, адаптируя ее к социуму, с другой стороны, современная школа активно развивает личностные характеристики учащихся.

Значение *группы сверстников* в процессе социализации возрастает от раннего детства к юности, когда оно достигает своего максимума, а затем, с возрастом, снижается, но не исчезает даже в старости.

По юридическому статусу и месту в социальной системе группы сверстников делятся на официальные, то есть признанные обществом, связанные с какими-либо государственными или общественными организациями, имеющие некую организационную структуру и членство, и неофициальные, существующие как бы сами по себе. По социально-психологическому статусу делятся на группы принадлежности, в которых человек состоит реально (школьный класс, секция, клуб), и референтные группы, на которые человек мысленно ориентируется и с мнением которых человек соотносит свое поведение, самооценку. По пространственной локализации могут быть дворовыми, квартальными, функционировать в рамках какого-либо учреждения (школа, клуб, предприятие) или рассеянными, то есть объединять людей, живущих далеко друг от друга. По типу лидерства или руководства они могут быть демократическими или авторитарными. По ценностной направленности могут быть просоциальными (социально положительными), социально нейтральными, антисоциальными.

Выделяют три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом (группой): 1) личность подчиняется коллективу (группе) – конформизм; 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония); 3) личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм).

Отечественная педагогика исходит из того, что индивидуальность развивается и может найти свое проявление только в коллективе:

различные формы коллективной деятельности способствуют проявлению и развитию творческого потенциала личности, эмоциональному развитию, формируются нравственные ориентации личности, гражданская позиция. Коллектив незаменим как фактор формирования обобщенного положительного опыта, социально значимых умений и навыков общественного поведения.

Таким образом, социализация как социально-педагогическое явление интенсивно исследовалась начиная с XIX в. В западной и отечественной психолого-педагогической науке выявились различные подходы к пониманию сущности социализации, что обусловлено экономическими, политическими, социальными явлениями.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте ведущие факторы социализации.
2. Выделите ведущие факторы социализации в подростковом и юношеском возрасте.
3. Какие факторы социализации являются доминирующими в условиях северного региона?
4. Выявите социально-экономические причины увеличения количества разводов в условиях нашего региона.
5. Какие типы семей наиболее характерны для той местности, в которой вы проживаете?

Список литературы

1. Закон РФ «Об образовании» // Учительская газета.- 1992.
2. Басов Н. Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. Социальный педагог. Введение в профессию. М., 2006.
3. Валлерштейн Д., Келли Д. Последствия развода родителей: переживания ребёнка в поздней латентности: пер. с англ. // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. и пер. Н. С. Покровский. М., 1989. С. 361 – 383.
4. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям. М., 2000.
5. Волков А. Г., Мацковский М. С. Семья // Демографический энциклопедический словарь. М., 1985. С. 395 – 400.
6. Гайдис В. Человек после развода (обзор американских публикаций) // Человек после развода / отв. ред. Н. Я.Соловьёв. Вильнюс, 1985. С. 154 – 172.
7. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб, 2004.
8. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Л., 1988.
9. Жедунова Л.Г., Можаровская И.А., Посысов Н.Н., Юрасова Е.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования / под ред. Н.Н.Посысовой. М., 2004.
10. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.

11. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М., 2003
12. Костив В. И. Нравственное воспитание подростков из неполных семей: дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
13. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 1999.
14. Куцебо Г. И. Дифференцированный подход педагога в работе с семьей: дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
15. Литвинене Ю. П. Общение в неполной семье как фактор нравственного развития детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Вильнюс, 1985.
16. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.
17. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.
18. Рубинстайн К., Шейвер Ф. Одиночество в двух городах Северо-Востока: пер. с англ. // Лабиринты одиночества / под общ. ред. Н. Е. Покровского. М., 1989. С. 320-342.
19. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / под ред. А. В. Мудрика. М., 2004.
20. Учебный курс по культурологии / под ред. Г.В. Драча. Ростов н/Д., 1996.
21. Фигдор Г. Дети разведённых родителей: между травмой и надеждой. М., 1995.
22. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе. М., 2004.
23. Юницкий В. А. Психологические особенности детей, потерявших родителей: дис. ... канд. псих. наук. М., 1992.

ГЛАВА 2. РЕГИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

2.1. Характеристика северного региона как среды жизнедеятельности людей

Как уже было сказано (п.1.5), одним из значительных факторов, влияющих на социализацию личности, является регион во всем многообразии его особенностей. Выделение для исследования отдельного региона позволит более конкретно показать общие (общероссийские) процессы и тенденции, характер их преломления в конкретном регионе, социально-экономическое своеобразие которых даст возможность раскрыть его специфику и внести определенный вклад в обогащение истории образования в регионе.

По мнению А.И.Шадрина, образование и будущее развитие регионов и страны в целом неразрывно связаны и взаимообусловлены. Обеспечивая процесс обучения и воспитания детей, молодежи и взрослых, система образования подготавливает новые общественные отношения, новый образ жизни и деятельности людей, изменяет и трансформирует их мировоззрение. Повышение образовательного и квалификационного уровня населения, развитие способностей к творческой активности являются важными предпосылками ускорения социально-экономического развития страны [5, с. 179].

В настоящее время изучение регионов и специфики их социально-экономического развития весьма актуально. С точки зрения В.Б. Помелова, понятие «регион» характеризуется рядом особенностей: природно-географических (ландшафт, климат, полезные ископаемые), социально-географических (плотность населения, отдаленность от других регионов, средства сообщения), исторических и культурных (традиции, нормы, стиль жизни), социально-демографических (национальный состав, миграционная структура), социально-экономических (типы производства, уровень жизни, перспективы развития), политических, образовательных (уровень образованности населения, востребованность образования, наличие учреждений просвещения) [4, с. 18].

Анализ региональных характеристик Енисейской губернии и Красноярского края позволит выявить социальные, экономические, культурные условия социализации в исследуемом регионе.

Выбор региона не случаен: во-первых, современный Красноярский край – это бывшая территория Енисейской губернии; во-вторых, Енисейская губерния была одной из самых больших территориальных частей России и одной из наиболее удаленных от центра, что создавало немалые социальные трудности для жителей губернии и проведения в жизнь государственных реформ (прил. 3).

Критическое освоение исторического опыта способствует лучшему пониманию, следовательно, и решению проблем современной школы, обогащению исторического знания и педагогической мысли. В настоящем пособии предполагается проанализировать специфику социализации подрастающего поколения в условиях Северного региона под влиянием экономических, политических, социальных процессов.

2.1.1 Основные этапы заселения и освоения края

В настоящем пособии мы опираемся на исследования Ю.Ф.Лысенко в области истории развития Приенисейского края [2].

Освоение территории края проходило на общем фоне присоединения Сибири к русскому государству — великого подвига, совершенного русским народом в XVI — XVII вв.

В истории развития края выделяется несколько этапов: дорусский период (до XVII в.), период первоначального заселения и освоения (XVII-первая половина XVIII вв.), торгово-горнопромышленный период (вторая пол. XVIII - конец XIX вв.), период массовых переселений крестьян в Сибирь, активного земледельческого и первоначального капиталистического развития (конец XIX - начало 20-х годов XX в.), довоенный период формирования основ современной промышленности (20-40 годы XX в.), период Великой Отечественной войны и восстановления хозяйства (40-е годы XX в.), период формирования отраслей специализаций и современной структуры хозяйства (50-80-е годы XX в.). Дадим краткую характеристику каждого периода.

I. Дорусский период до XVII в. История Приенисейского края начинается с глубокой древности, с эпохи каменного века - палеолита. Древнейшим орудиям труда, найденным на Енисее, более 20 тыс. лет, но не исключено, что первые люди появились здесь много раньше, около 200 тыс. лет назад.

Первоначальное заселение территории Приенисейского края происходило, по всей вероятности, по долине Енисея с юга на север. Первыми обитателями были представители большой монголоидной расы, заселившие долину Среднего Енисея (от нынешнего г. Саяногорска до реки Ангары). К приходу русских здесь обитало множество малочисленных и разобщенных племен и народов. На юге кочевали тюркские (6-8 тыс.) племена киргизов и зависимых от них кизыльцев, качинцев и др. — потомков нынешних хакасов. По среднему Енисею, к северу, востоку и югу от Красноярска, на обширной территории обитали китаеязычные (енисейские — 5-6 тыс.), на Крайнем Севере - самодийские (5-6 тыс.), а на огромной территории в бассейнах Ангары, Подкаменной и Нижней Тунгусок — тунгусские племена (4-5 тыс.). Численность населения исчислялась 20-25 тыс. человек.

В дорусский период в основном сложилась география коренных народов края.

II. Период первоначального заселения и освоения — XVII-первая половина XVIII вв. ("пушномеховой" период). В период первоначального заселения главным стимулом и целью землепроходческого движения русских в Сибирь была пушнина — "мягкая рухлядь", служившая и основой первоначального накопления капитала, и валютой того времени, и главным средством взаимоотношений с местным населением.

Первые отрывочные сведения о появлении русских на Енисее относятся к тем далеким полулегендарным временам, когда потомки новгородских ушкуйников, отважные поморы, добирались сюда по студеному морю вдоль северных берегов континента. В течение нескольких веков морской путь в Обскую губу и низовья Енисея оставался единственной ниточкой, связывающей от случая к случаю этот край с русскими землями. В XVI — нач. XVII вв. он был уже хорошо известен поморам. В 1620 г. русское правительство, опасаясь проникновения в Сибирь "голландских немец", строго-настрого запретило ходить на Восток "старой дорогой", "большим морем". И только во второй половине XIX в. вновь был разведан, а в нашем столетии окончательно освоен этот древний "поморский путь".

Русские землепроходцы, устремляясь за "мягкой рухлядью" - пушниной, в бассейн Енисея проникли на рубеже XVI — XVII столетий. Продвижение русских шло преимущественно речными водно-волоковыми путями, что и предопределило концентрацию населения и поселений вдоль речных полос в таежной и подтаежной зонах.

Период первоначального заселения и освоения характеризовался следующими чертами: продвижение русских шло с севера на юг; основу хозяйственной деятельности составляли ясашный пушной промысел; земледелие и ремесло носили подсобный характер; военно-оборонительные функции были главными у большинства возникших поселений (городов, острогов и острожков).

В 1601 г. в низовьях р. Таз была основана "златокипящая" Мангазея, ставшая базой проникновения русских в северную часть Приенисейского края.

Пробираясь по притокам рр. Таза и Турухана, мангазейские казаки дошли до Енисея и в течение трех десятилетий с помощью промышленников построили многочисленные зимовья: Туруханское, Хантайское, Имбатское, Закаменное — на Енисее; Илипейское, Турыжское — на Нижней Тунгуске; Чунское — на Подкаменной Тунгуске; Авамское, Хетское — на Таймыре и другие. Самым значительным из них было Туруханское (теперешний Старотуруханск), построенное в 1607 г. по распоряжению воеводы Жеребцова в 2 км выше устья р. Турухан. В 1672 г.

Туруханск приобрел значение уездного центра и стал называться Новой Мангазеей. Старая Мангазея, оказавшаяся в стороне от новых путей, запустела.

Другое, главное направление проникновения русских на Енисей, находилось южнее, в местах сближения рек Кети и Кеми.

Весной 1618 г. из Тобольска были посланы служилые люди во главе с Петром Албычевым и Черкасом Рукиным для утверждения русской власти на Енисее. На р. Кети в том же году они построили Маковский острог. Летом 1619 г. на смену Албычеву был послан отряд во главе с сыном боярским Максимом Трубчаниновым. В этом же году эти служилые люди и построили Енисейский острог, ставший центром нового уезда. Расположенный на перекрестке двух великих водных путей (р. Енисей и водно-волоковой путь по системе рек Тобол — Иртыш — Обь — Кеть — Кемь — Ангара — Лена), Енисейск надолго стал неофициальным центром всей Средней, а на некоторое время и Восточной Сибири. Енисейские служилые люди в течение нескольких лет построили Рыбинский, Тасеевский, Братский, Балаганский остроги на Ангаре; Илимский на волоке между Ангарой и Леной; Якутский на Лене, позднее - Иркутский, Баргузинский и другие.

С открытием Маковского волока (так назывался сухопутный переход с р. Кети на р. Кемь) было положено начало активному периоду продвижения русских в Восточную Сибирь. Волок этот очень долго, почти 200 лет, был важнейшим участком водного пути с Оби на Енисей и далее на Лену. Через него шел основной торговый путь из России в Китай.

Речная система как средство сообщения использовалась не только летом, но и зимой. Замерзшие реки служили основным путем, по которому гоняли санные обозы с товарами. Не случайно поэтому все старинные поселения на берегах сибирских рек возникали на расстоянии 10-40 км друг от друга — это расстояние покрывалось санным обозом за один день. Поселения назывались «станками», аналогично почтовым станциям на Руси.

К концу XVII в. на берегах Енисея, от Туруханска до Красноярска, стояли уже десятки заимок, починов, сравнительно больших поселений. Это были не временные, наспех возведенные зимовья, а поселения с добротными домами, амбарами, мельницами, часовнями, иногда даже укрепленные острожными стенами и окруженные широко раскинувшимися огородами и пашнями. На месте многих из них находятся сейчас поселки или города, сохранившие первоначальные названия: Ворогово, Ярцево, Назимово, Маклаково, Абалаково, Казачинское, Овсянка.

Присоединение Сибирского царства к Московскому государству проходило, в основном, мирным путем. Вместе с тем стремительное продвижение русских в Приенисейской Сибири было приостановлено

набегами киргизских и бурятских племен. С целью сдерживания их натиска и для охраны с юга подступов к Енисейску и Обско-Енисейскому водному пути была создана сеть оборонительных сооружений-острогов в лесостепной части края — Красноярский (1628 г.), Капский (1628 г.) и Ачинский (1641 г.), получивших название Красноярской засечной черты. Заглавную роль среди них, в силу удобного положения на Енисее, играл Красноярский острог. В течение всего XVII в. Красноярск жил тревожной жизнью военного поселения. Особенно осложнилась обстановка в середине столетия, когда усилилось наступление джунгарских феодалов и алтын-ханов на киргизскую землю (территория края к югу от Красноярска).

Красноярск подвергался систематическим набегам, опустошительным и жестоким, особенно в 1630, 1631, 1632, 1635, 1640, 1641, 1667 и 1669 гг. В сражении 1667 г., когда окрестности города были полностью разорены, его гарнизон из 376 человек понес серьезные потери: 36 казаков было убито, 203 ранено, 49 попало в плен. Даже в 1700 г. красноярскому воеводе предписывалось "и впредь жить с великим бережением и осторожностью". Жители города обязывались иметь огнестрельное оружие, на бродах и лесных дорогах строить засеки и ставить пушки, полевые работы выполнять под военной охраной. Не случайно поэтому военно-оборонительные функции были главной "обязанностью" Красноярска и вообще всех поселений Красноярского уезда. Даже в конце XVII в., в 1689 г., Красноярский воевода писал, что в Красноярске "...от киргизов сполохи бывают частые, воинские люди ... пашен пахать и сено косить не дают, но все годы угрожают войной". Вот почему в составе первых насельников в Красноярском "украинском" уезде, расположенном в зоне постоянной военной угрозы, главными были служилые люди и казаки. Правда, понятие "казаки" в Сибири было собирательным. К ним относились и беглые крестьяне, и опальные дворяне, и попы-расстриги, даже обыкновенные разбойники. Всех их объединяла жажда поиска и наживы, и все они были военными людьми.

В течение первых трех десятилетий XVII в. огромная территория от Таймыра до Красноярска стала неотъемлемой частью России. Нелегко пришлось первым землепроходцам и поселенцам, ведь они проникали в край неизведанный и почти незаселенный, бесхлебный и бездорожный.

Необычайно трудным было продвижение в Сибирь. За тысячи верст приходилось везти продовольствие, снаряжение, одежду и все необходимое для обзаведения хозяйством.

Последним этапом освоения русскими берегов Енисея был их выход в хакасские степи и предгорья Саян.

Киргизские князья организовывали военные набеги хакасов на земли Кузнецкого, Красноярского, Томского, иногда даже Енисейского уездов, убивали или уводили в плен людей, истребляли и угоняли их скот. Русские

власти, придерживаясь, в общем, оборонительной тактики, предпринимали время от времени ответные походы.

Нападения на русские поселения губительными в итоге оказались для хакасов. В то время как они теряли людей и растрчивали силы в бесплодной борьбе с русскими, монгольские ханы, а после разгрома в 1667 г. монголов джунгарами и джунгарские правители совершали опустошительные набеги на земли хакасов.

Хакасы обращались к сибирским воеводам с просьбой поставить в их земле острог и находили благожелательный отклик со стороны русских, но киргизские князцы расстраивали эти планы. Решение о строительстве острога было принято только после 1703 г., когда джунгарам с помощью киргизских князцов удалось увести за Саяны часть хакасского населения.

В августе 1707 г. служилые люди из Томска, Кузнецка, Красноярска и Енисейска построили Абаканский острог (на месте затопленного Красноярским морем села Краснотуранского), в котором остался гарнизон во главе с сыном боярским Кононом Самсоновым. Впервые за последние столетия здесь началась вполне мирная жизнь. Это привлекло в хакасские степи довольно многочисленное тюркское население, в том числе качинцев из-под Красноярска. Правда, джунгарские правители еще продолжали посылать своих сборщиков дани, но русское правительство предприняло сооружение оборонительной линии, расселяя на ней казаков. У подножия хребта, откуда уже не было дорог вверх по бешено мчавшемуся среди горных теснин Енисею, а шла в обход реки лишь узкая тропа, в 1709 г. был поставлен Саянский острог (с. Означенное, ныне находится в пределах городской черты г. Саяногорска) - последний опорный пункт на тысячеверстном пути русских землепроходцев. Так завершилось их вековое продвижение в Среднюю Сибирь и на берега Енисея. Основой хозяйственной деятельности, как уже отмечалось, было пушно-меховое хозяйство. На сбор ясака (дани с аборигенного населения) была направлена вся государственно-бюрократическая машина. Не только во всей Сибири, но и в отдельном уезде не было ни единой нормы, ни единой системы сбора ясака, чем пользовались воеводы и некоторые предприимчивые служилые люди. Кеты Енисейского уезда платили по 12 соболей — 11 ясачных и один поминочный (подарочный с каждого взрослого мужчины), что было высшей нормой для всей Сибири. Некоторые отдаленные от уездных центров роды и племена платили по одному-трем соболям с человека, без нормы, под аманатов (заложников). Такие же правила распространялись и на русское промысловое население, с той лишь разницей, что с мужчин-холостяков взималась половинная норма - своеобразное поощрение холостячества в силу резких половых диспропорций русского населения.

Поскольку аборигены Приенисейского края, да и Сибири в целом, земледелием почти не занимались, то снабжение хлебом "промышленного

и служилого люда" стало главной проблемой Сибири в XVII столетии. Первоначально "хлебное и соляное жалованье" поступало в Сибирь из России. Целый ряд губерний из Европейской России обязан был поставлять в Сибирь производимый в них хлеб. Его доставляли сюда водными путями и волоками. Вспомните на минуту карту азиатской части России. Перевалив через Камень (Урал), хлеб шел по рекам Тавда, Тура, Тобол и Иртыш до слияния с Обью. Отсюда путь усложнялся, так как по Оби и ее притоку — реке Кети — до Маковского острога идти приходилось против течения, а от Маковского до Енисейского острогов — сухопутьем на подводах. Не мудрено поэтому, что хлеб доставлялся долго и далеко не всегда приходил в одно лето. Да и жалованье государево хлебное не баловало. "А ныне, государь, твой государев запас приходит мал... И нам з женишками и з детишками прокормиться нечем", — жаловались енисейские служивые люди царю. Невзгоды с хлебом и поставили на повестку дня вопрос о заведении в Сибири государевой пашни. Сначала пашенное дело возникло в Западной Сибири — в районе Тобольска, Сургута, Нарыма, Томска, затем центр земледелия переместился в Восточную Сибирь, на берега Енисея. Здесь в XVII столетии сложился второй из четырех хлебопроизводящих районов Сибири — Енисейско-Красноярский (вслед за Тобольско-Верхотурским, Томско-Кузнецким и Илимским). К концу XVII в. и в течение последующего столетия главным поставщиком хлеба на Восточно-Сибирский рынок становится Енисейский уезд. Например, с 1664 по 1673 гг. его доля в хлебообеспечении региона составила 91,4 %, а занимались земледелием 1300 из 2159 дворов [1, с. 206].

Хлебопашество было главным занятием всех слоев населения деревень юга Енисейского уезда. Так, каждый из посадских людей в Надпорожской слободе в 1688 г. ответил: "Торгом никаким не торгую, живу черной работой, пащу хлеб". Первоначально земледелие на Енисее возникло около с. Ворогово, в 400 км севернее г. Енисейска. Впоследствии зоной наиболее интенсивного земледельческого освоения в уезде стала Казачинская волость, самая южная и наиболее благоприятная для развития хлебопашества. Этим и обусловлено образование в XVII в. почти всех поселений нынешнего Казачинского района как центра земледелия, почти всех деревень и сел вдоль Енисея (Порожинская, Самково, Галанино, Казачинское, Падерино, в стороне — Пятково, Мокруша, Рождественское, Курбатово и многие другие). Хлеба волости славились далеко за пределами уезда. Крестьяне Рождественского женского монастыря Семен Кириллов и Петр Попов торговали хлебом в Туруханске и даже далеко за Байкалом - в Нерчинске.

В 1859 г. Р. Маак в составленном им списке населенных мест Енисейской губернии писал: "В Енисейском округе самую плодородной

полосою считается Казачинская волость, расположенная в южной части округа по течению Енисея".

Из-за богатых пахотных угодий здесь активно соперничали служилые и посадские люди соседних Енисейского и Красноярского острогов. При дележе покосов и пашен дело, видимо, доходило до рукопашной. Постоянные жалобы енисейских и красноярских воевод друг на друга заставили вмешаться в спор самого государя Алексея Михайловича. Своей грамотой от 1651 г., августа 30 дня енисейскому воеводе А.Пашкову "О запрещении Енисейским людям строить деревни в Красноярском уезде, а Красноярским — в Енисейском уезде" он положил конец многолетней тяжбе.

Дороговизна и дефицит хлеба не позволили производить с ним какие бы то ни было комбинации. "А вина курить отнюдь никому не давати", — гласила царская грамота. Охоту к винокурению у предков современных самогонщиков отбивали самыми крутыми мерами: изъятие змеевиков, конусов и прочего винного инвентаря сопровождалось штрафом от 25 до 100 рублей с души и битьем батогами. А пуд (16 кг) оценивался в 9-12 коп.

Обеспечение солью осуществлялось с первого в Восточной Сибири Троицкого (ок. с. Тасеево) солеваренного завода, открытого в 1641 г.

В XVII-XVIII вв. получили широкое развитие кузнечное ремесло, железоделательное производство (Енисейск, Ирбинский железоделательный завод — 1738 г.), плотницкое и столярное дело, судостроение и др. обеспечивавшие нужды местного населения. К концу XVII в. пришлое русское население численно уже превосходило коренное население.

В Сибири не образовалось ни разновидностей русской нации, ни особого сибирского характера, но свойственные русским черты здесь проявлялись отчетливее, чем в Европейской России. В движении в неизведанную Сибирь не участвовали слабые, нерешительные, богобоязненные люди. Через Урал переходили в большинстве своем смелые, энергичные, предприимчивые люди. Подобный отбор производила и ссылка, дававшая значительный контингент поселенцев.

Среди русского населения Енисейского края грамотность была, вероятно, даже выше, чем в центральных уездах России. Сохранилось огромное количество документов, написанных стрельцами, казаками, промышленными и торговыми людьми. Грамотные встречались и среди крестьян. В числе товаров на местных рынках непременно была бумага, часто попадались буквари.

Практический кругозор русских на Енисее был необычайно широк для того времени. Промышленники и служилые люди великолепно разбирались в географии края, этнической пестроте местного населения. В письменных донесениях и записанных в местных канцеляриях устных рассказах землепроходцев содержатся богатейшие сведения о природе и

населении края, о хозяйстве, культуре и языке местных жителей, об их политических связях, вооружении и т.д. Енисейцы первыми обследовали р. Лену, Прибайкалье, енисейский Север и совершили немало других выдающихся открытий. Крестьяне быстро приспособились к почвенно-климатическим особенностям края.

Русские сибиряки отличались удивительным для того времени равнодушием к официальной религии и церкви. Еще патриарх Филарет сетовал, что многие "крестов на себе не носят и святых постных дней среды и пятницы не хранят". Патриарх Филарет писал Сибирскому архиепископу Киприану: "О беспутстве казаков в Сибири, ... не носят крестов, не хранят постных дней, живут с некрещеными женами, кумами, сестрами своих жен, при отъезде же закладывают их на срок и, не имея чем выкупить, женятся на других; духовенство ведет себя непристойно, венчает без оглашения, потворствует воеводам, которые краденых девиц (из России) и женщин продают в замужество".

Сибиряки давно прославились гостеприимством. Они легко сходились с местными коренными жителями. Часто роднились с ними.

Достаточно частыми были случаи женитьбы сибиряков на местных девушках, тем более, что в Сибири до революции преобладало мужское русское население, а в XVII - первой половине XVIII вв. оно было подавляющим.

Не случайно служилые люди Енисейского острога жаловались в 1630 г. самому царю по этому поводу: "...вели, государь, нам прислать из Тобольска гулящих женочек, на ком жениться, а без женишек государь, нам быти никак не мочно". Сердобольный царь Михаил не медля откликнулся на челобитье служилых людей и отписал: "В Енисейском остроге гулящих женок нет, то послать из Тобольска и других сибирских городов в Енисейск женок гулящих — вдов и девок".

Первооткрыватели края умели оценить не только богатства, но и подлинную красоту Сибири. Поэтическому вдохновению землепроходцев обязан Красноярск своим звучным названием. А. Дубенский в 1624 г. писал, что нашли на Енисее, "на яру, место угоже, высоко и красно... лес близко всякий есть, и пашенных мест, и сенных покосов много".

Несомненно, что одним из сильнейших мотивов движения землепроходцев, наряду с материальными и социальными соображениями, была здоровая природная любознательность, стремление к новому, настоящее вдохновение исследователей.

И рядом со всем этим уживались самые наивные суеверия, обращение к местным шаманам, почитание местного «святого», не признанного официальной Церковью, Василия Мангазейского, грубость, драки, грабежи, нерасчетливое отношение к природе. У русских енисейцев сложились некоторые особенности материального быта. Они чаще, чем в Европейской России, носили меховую одежду, обувь, меховые шапки,

рукавицы, больше ели рыбы, которую употребляли в самых разнообразных видах, реже пользовались глиняной посудой и т.п. В этом сказывалось влияние коренного населения. Еще более глубоким и разносторонним было влияние русской культуры на коренных жителей. Никогда ни о каких национальных предрассудках не было и речи.

Присоединение Енисейского края сразу же обогатило Россию плодородными землями и запасами ценной пушнины. Тысячи крестьян и охотников-промышленников нашли здесь условия для применения своего труда. Оживленная торговля способствовала накоплению купеческих капиталов. И хотя в крае господствовали феодальные отношения, большинство трудящихся не знало крепостной зависимости.

Под непосредственным влиянием русских крестьян начало развиваться местное пашенное земледелие. Охотники заимствовали у русских некоторые орудия и способы охоты. Местное население в какой-то степени втягивалось в товарно-денежные отношения, что содействовало развитию капиталистических отношений.

III. Торгово-горнопромышленный период — вторая пол. XVIII - конец XIX вв. Развитие территории края в третьем, торгово-промышленном периоде, определялось следующими факторами:

- проведением Московского тракта и других сухопутных дорог;
- русско-китайской транзитной торговлей;
- оформлением территории Енисейской губернии в самостоятельную административную единицу;
- бурным развитием золотопромышленности в 30-60-е годы XIX в.

Развитию края на этом этапе способствовали экономические протекционистские меры государства: отмена внутренних таможенных пошлин (1753 г.), провозглашение свободы торгово-промышленной деятельности, заключение торгового договора с Китаем (1763 г.). Последний положил начало знаменитой русско-китайской "чайной" торговле, благодаря чему сибиряки являются большими знатоками и любителями чая еще с XVIII в.

Московский тракт, проложенный по территории Красноярского уезда в 1762 - 1776 гг. через Томск — Ачинск — Красноярск — Канск, во много раз ускорил, по сравнению с водным путем Обь — Енисей — Ангара, доставку товаров из России на Восток (в т.ч. в Китай) и в обратном направлении. Так, например, зимний санный обоз поспевал из Ирбита на Урале до Кяхты в Забайкалье (пограничный пункт русско-китайской торговли) всего за два месяца, вместо двухлетнего пути по рекам и волокам Сибири с продолжительными изнурительными зимовками. И хотя сухопутьем провоз товаров обходился дороже, купечество приняло его, поскольку расходы на транспорт окупались быстрым ростом прибыли за счет ускорения оборота товаров.

Заливистый звон ямского колокольчика засвидетельствовал перемещение центра экономической жизни Приенисейского края на юг в зону влияния Московского тракта.

Енисейск утратил ключевые позиции в Приенисейском крае и в течение XVIII-XIX вв. медленно, но неизменно угасая начал уступать свою экономическую роль г. Красноярску. Красноярск, оказавшийся на перекрестке сухопутных и водных дорог, из тупиковой пограничной крепости превратился в город, лежащий на оживленной трактовой магистрали. Он стал важным транзитным пунктом торговли России с Китаем.

Решающая роль в экономической жизни притрактовых городов Восточной Сибири того периода принадлежала торговле и обслуживанию Московского тракта. Красноярск не был исключением. Он превратился в крупный торгово-транспортный центр. Именно тогда были построены торговые ряды на месте старого острога — часть города в месте впадения р. Качи в Енисей, сохранившаяся в памяти его жителей как Старобазарная площадь. Сеть колесно-санных дорог и, прежде всего, "Большая губернская дорога" (Московский тракт) породили товарный извозный промысел, требовавший огромного количества лошадей. Например, в 1851 г. на ямской гоньбе в Енисейской губернии было занято около 28 тыс. человек и около 50 тыс. подвод — вдвое больше, чем в соседней Иркутской губернии. Поэтому Красноярск как узловой пункт на тракте стал крупнейшим ярмарочным центром по торговле лошадьми, что, вероятно, и нашло отражение в жаловании и 1804 г. городу герба, на котором в верхнем щите на зеленом фоне изображалась скачущая лошадь. Извозный промысел и дворничество (содержание постоянных дворов) подняли спрос на хлеб и фураж, в притрактовой зоне активно развивается хлебопашество.

В январе 1822 г. была учреждена Енисейская губерния с центром в городе Красноярске - не самом крупном в крае, но занимавшем выгодное экономико-географическое положение. Процесс развития губернии ускорился.

Особая роль в развитии Енисейской губернии принадлежит золотодобывающей промышленности.

В 1830 г. были сделаны первые заявки на разработку золота в губернии, в 1834 г. начата его добыча в Ачинском округе, а в 40-50-х годах "золотая лихорадка" достигла небывалого расцвета. В 1847 г. в Енисейском округе было намыто 1212 пудов (20 т.) золота — около 90 % его общероссийской и 40 % мировой добычи. Всего же там было добыто в период с 1839 по 1889 гг. — 26 431 пудов из 59 248 пудов золота, добытого в эти годы в России! В надежде на удачу на золотые прииски устремилось население прилегающих территорий. Составитель списков населенных мест Енисейской губернии Р. Маак писал: "В начале открытия промыслов

многие из поселян и крестьян, обольщенные хорошими заработками, оставили свою родину и занятия и нанимались на прииски... можно было видеть целые брошенные селения".

Золотопромышленность взбудоражила всю экономическую жизнь губернии. Золотые промыслы "поедали" половину всего товарного хлеба губернии. Стоимость куля ржаной муки (ок. 60 кг) в Енисейске с 9 коп. в 1833 г. поднялась до 1 руб. в 1847 г. Красноярский и Минусинский уезды превращаются в "хлебную житницу" не только Приенисейского края, но и обеспечивают самым дешевым в то время в России хлебом Иркутск, Сургут, Нарым, заводы Алтайского горного округа и даже Забайкалье. К Енисейску потянулись для снабжения приисков Старо-Енисейский (от Ачинска), Енисейский (от Красноярска) и Тасеевский (от Канска) трактовые дороги. По ним в Енисейск ежегодно доставлялось сухим путем до 2 млн пудов разнообразных грузов (огромная цифра — около 35 тыс. т). Для их перевозки требовалось до 20 тыс. подвод. На обслуживании приисков работало до 20 тыс. человек ежегодно. В 1863 г. благодаря золотодобыче зародилось на Енисее паровое судоходство. Тогда и появились два паровых судна «Енисей» и "Опыт". До этого вниз по течению производился сплав плотов и барок; в обратном направлении движение совершалось с помощью тяги лошадьми и силой людей.

В 1888 г. пароходное сообщение было налажено и на линии Енисейск - Красноярск (ее обслуживали два парохода — «Феникс» и «Лабрадор»), долгое время сдерживавшееся труднопроходимым Казачинским порогом.

Потребности в бытовом металле частично удовлетворялись продукцией открывшегося в 1867 г. Абаканского железодельного завода (Абаза).

В 1911 г. в Северо-Енисейском горном округе значилось 9 приисков Авериновский, Александровский, Викторский, Елизаветинский, Гевано-Дмитриевский, Наркизовский, Николаевский, Павловский, Усть-Енашиминский — и еще 57 приисков в Южно-Енисейском округе, примыкавшем к Северо-Енисейскому с юга.

Заангарское правобережье Енисея остается одним из самых крупных, золотодобывающих районов страны вплоть до настоящего времени.

Вместе с тем заселение губернии в этом периоде происходило достаточно медленно, численность жителей в 1861 г. составила 318,9 тыс.

IV. Период массовых переселений крестьян в Сибирь, активного земледельческого и первоначального капиталистического развития — конец XIX - начало 20-х годов XX в.

Колонизация Енисейской губернии в капиталистическую эпоху связана с массовым сельскохозяйственным переселением крестьян Европейской России в Сибирь. Однако в первые пореформенные

десятилетия этот процесс происходил медленно и ускорился лишь в 90-х годах XIX в.

Переселения в эпоху капитализма были, как известно, связаны с кризисом, с выталкиванием "избыточного" сельского населения, когда положение крестьян в Европейской России было, по выражению В.И.Ленина, "таково, что русский мужик готов бежать не только в Сибирь, но и на край света".

Заселение и хозяйственное развитие Енисейской губернии после 1892 г. было ускорено двумя факторами: постройкой в 1896-1897 гг. на ее территории Сибирской железной дороги — «стального великана», «позвоночного столба» сибирской экономики и аграрной политики П.А.Столыпина после революции 1905 г.

6(19) декабря 1895 г. в Красноярск пришел первый пробный поезд в составе двадцати вагонов и платформ, 15 февраля 1896 г. было открыто временное, а с 1 января 1897 г. — постоянное грузовое и пассажирское движение на участке Обь — Красноярск. Год спустя был сдан в эксплуатацию железнодорожный мост через Енисей. В его строительстве, как и в сооружении всей Великой Сибирской магистрали, нашла воплощение передовая русская инженерная мысль, несмотря на тяжелейшие условия строительства, коррупцию и грабеж со стороны представителей Комитета Сибирской железной дороги. Мост был удостоен на Парижской выставке золотой медали, а в техническом отчете о его строительстве инженер Кнорре писал: "... возведен этот мост с таким расчетом, дабы Бог и потомки никогда не сказали худого обо мне". Действительно, строившийся во времена 16-тонных вагонов этот мост выдерживает ныне 4-5-тысячетонные поезда, то есть 15-20кратно увеличившуюся на него нагрузку. Тогда же, в 1895 г., основаны Красноярские железнодорожные мастерские — самое крупное дореволюционное предприятие губернии — первенец его обрабатывающей промышленности.

Железная дорога ускорила развитие экономики и капитализма в Сибири. Дорога способствовала разложению натурального хозяйства, почти исчезли трактовый извоз и дворничество, рабочая сила отвлекалась на строительство дороги и т.д. Появление возможности сбыта сельскохозяйственной продукции привело к увеличению посевных площадей в губернии на 94 % за 1897 — 1917 гг. при увеличении их в России за 1901-1905 — 1911-1915 гг. всего на 7 %. Со строительством дороги резко возрос переселенческий поток. Если за 1892 - 1895 гг. в губернии водворилось 14,2 тыс. чел., то за последующие 1896 - 1899 гг. этот показатель возрос до 57 тыс. чел.

Новый подъем переселенческого движения начинается с 1906 г., когда царское правительство от политики ограничения перешло к

всяческому поощрению переселений крестьян в Сибирь с целью ослабления революционной напряженности в Центральной России.

За 1906-1914 гг. в губернии водворилось 223,4 тыс. переселенцев, в то время как за 1892-1905 гг. только 134,9 тыс. человек. Доля Енисейской губернии в приеме новоселов поднялась с 1,4 % в 1891 г. до 16,3 % в 1903 г., а в годы столыпинской аграрной политики она заняла второе место после Томской губернии среди других районов водворения за Уралом.

С усилением потока переселенцев в их приеме постепенно повышалась роль подтаежных и таежных районов. Если в 1893-1905 гг. главным районом водворения была лесостепь (52,1 %), то в последующем (1906-1916 гг.) почти 76% всех новых поселков губернии было основано в подтайге и тайге. Рост значимости лесных районов заселения объясняется постепенным истощением колониционного фонда в лесостепных и степных частях губернии и последующим выталкиванием переселенцев в районы с менее благоприятными почвенно-климатическими условиями.

В таежные районы переселенцы шли менее охотно и расселялись главным образом в Енисейском районе, примыкая к старожильческому заселению. В настоящее время значение тайги в переселенческом расселении невелико.

Всего за 1896-1914 гг. в губернии водворилось 382,2 тыс. переселенцев из 528,3 тыс., прибывших в Восточную Сибирь.

В дореволюционное время в основном сложилась сеть сельских поселений края.

В силу слабого развития промышленности города росли медленно. Городское население в 1917 году составляло всего лишь 10,7% населения губернии, которое сосредоточивалось в 6 городах: Красноярске, Ачинске, Канске, Минусинске, Енисейске и Туруханске (в последнем насчитывалось всего 200 жителей).

Железная дорога и проникновение капитала ускорили развитие промышленности, которая к концу XIX в. была крайне слабой. Заглавная роль в экономике губернии в предреволюционном периоде принадлежала золотодобывающей промышленности в енисейской тайге, Ачинском и Минусинском уездах. В 1914 г. Енисейская губерния заняла первое место в России по дражной добыче золота, объем которой возрос с 66 пудов в 1906 г. до 210 пудов в 1914 г. Федоровское и Российское золотопромышленные акционерные общества и общество Путиловских заводов обеспечивали почти половину общегубернской добычи золота.

Железная дорога с вокзалом и складами превратилась в крупную отрасль экономики губернии. В Красноярске возникли ремонтные железнодорожные мастерские — самые крупные на востоке страны, сконцентрировавшие 2282 рабочих (2/3 рабочих всего города и 42 % стоимости его продукции). Крупные железнодорожные мастерские

возникли также на железнодорожных станциях в Боготоле, Иланском и Ачинске.

На юге губернии развивались угледобыча и металлургия. В 1902 г. основано акционерное общество «Енисейская медь» — медеплавильный завод «Юлия» (ныне пос. Цветногорск в Хакасии) и рудник «Улень» (ок. г. Сорска в Хакасии), входивший в общероссийский синдикат «Медь». Купцы Баландины А.А. и В.А. в 1901 г. организовали разработку изыхских, а в 1907 г. — черногогорских углей. Они же получили концессию на строительство железной дороги Ачинск — Минусинск (450 верст) и учредили «Акционерное общество Ачинско-Минусинской железной дороги» («Ачминдор» — дорога построена в 1926 г.).

В 1914 г. основано «Лесопромышленное и торговое акционерное общество "Абакан"» — самое крупное предприятие губернии во главе с А.Я. Денисовым и С.Л. Гуревичем.

Директор «Сибирского общества пароходства, промышленности и торговли» (основано в Англии в 1912 г.) И. Лид построил в с. Маклаково крупный лесопильный завод. Были предприняты попытки выплавки металла из норильских руд, а в районе Курейки — добычи графита.

Достаточно крупными по тем временам были предприятия акционерного общества «Пивовар» в Красноярске и Минусинске, Знаменский стекольный завод (ныне пос. Памяти 13 борцов), железоделательный завод в Абазе (синдиката «Кровля»), мукомольные заводы Красноярска и Канска, винокуренные заводы Красноярска, Минусинского и Ачинского уездов, кожевенные и кирпичные заводы Красноярска и Енисейска, полиграфическое производство в Красноярске и др. В с. Дубенском (ныне Минусинский район) работал единственный в Восточной Сибири свеклосахарный завод. Всего же в губернской промышленности было занято 25-30 тыс. рабочих, а удельный вес занятых в несельскохозяйственной деятельности не достигал 20 %. В структуре промышленности преобладали добывающие и винокурные производства. Доля губернии в промышленности Российской империи не превышала 0,2 %. Вместе с тем капитализм в основных «штрихах» наметил пути будущего развития Енисейской губернии. Численность населения за 1897 (первая Всероссийская перепись) — 1917 гг. увеличилась вдвое — с 570,2 до 1118,7 тыс. чел.

V. Довоенный период формирования основ современной промышленности — 20-40-е годы XX в. Развитие края в советскую эпоху в довоенные годы проходило в общем русле восстановления народного хозяйства страны после гражданской войны и военной интервенции, а затем и преодоления промышленной отсталости востока страны на базе индустриализации — экономического и политического курса, взятого коммунистической партией с первых же лет советской власти.

Однако темпы развития территории края поначалу (до 1934 г.) были невелики в сравнении с Западной Сибирью и вот почему.

Во-первых, для промышленного освоения Востока РФ необходим был своеобразный "разбег" европейских районов, полностью снабжавших Сибирь оборудованием, кадрами, проектно-научными проработками, и государство ускоренно наращивало их потенциал. Завершалась реконструкция сельского хозяйства страны на базе сплошной коллективизации.

Во-вторых, прошедшие после Октябрьской революции годы – слишком короткий срок для коренных преобразований экономики страны, а тем более отсталых колониальных окраин, какими была Сибирь, в том числе нынешний Красноярский край. К тому же и без того низкому уровню экономики Сибири был нанесен тяжелейший ущерб в период гражданской войны 1918 – 1920 гг.

В-третьих, капиталовложения в первой пятилетке направлялись на восток страны, в промышленность Урала и Кузбасса. Это было время Магнитки и Кузнецка, Турксиба и Уралмаша.

Однако в эти трудные годы 5 округов на территории Красноярского края, опираясь на собственные ресурсы, при поддержке центра уверенно поднимали свою экономику. Так, уже к 1928 г. объем производства в крупной промышленности на территории края возрос в 1,9, а к 1932 г. – уже в 6,1 раза.

Наиболее важным событием, по своему значению выходящим за рамки края, было начало строительства в 1935 г. Норильского горно-металлургического комбината, на десятки лет определившего развитие всего северного региона края. Создание комбината означало рождение новой и наиболее перспективной отрасли краевой промышленности — цветной металлургии. Для нужд комбината к 1937 г. была построена самая северная в мире "островная" железная дорога Красноярск — Игарка. В значительной мере строительство велось силами узников ГУЛАГа.

К 1940 г. бурно развивающаяся промышленность края обеспечила рост валовой продукции в сравнении с 1913 г. уже в 21 раз, а ее доля в народном хозяйстве края составила в 1937 г. 65,3 % вместо 25 % в 1913 г. Красноярская экономика из сельскохозяйственной превратилась в индустриальную с достаточно развитым сельским хозяйством.

VI. Период Великой Отечественной войны и восстановления хозяйства -40-е годы XX в.

Военный период — особый, как и для всей страны, этап в развитии экономики края. Лозунг "Все для фронта! Все силы народа — на разгром врага!" предопределил характер стоящих перед краем задач. Война резко усилила его промышленное развитие. За годы войны объем промышленного производства в сравнении с 1940 г. удвоился (в

Красноярске он возрос даже в 7 раз), а по отношению к 1913 г. — увеличился в 40 раз. Это было обусловлено главным образом массовой эвакуацией предприятий из прифронтовых и западных районов страны. В 1941 - 1942 гг. в крае разместилось 83 крупных промышленных предприятия (в основном в Красноярске), среди которых такие, как Брянский паровозостроительный завод «Красный профинтерн» (из г. Бежицы, ныне завод «Сибтяжмаш»), Запорожский комбайновый завод «Коммунар». Из города Люберцы (под Москвой) было эвакуировано оборудование завода сельскохозяйственного машиностроения, из Воронежа и Харькова — паровозоремонтных заводов, из Коломны - механический, из Новороссийска — цементный, с Кавказа — Тырнаузский никелевый завод. Оборудование Высоковской текстильной фабрики (Московская обл.) и махорочной фабрики из Одессы разместилось в г. Канске. В 1942 г. Норильский горно-металлургический комбинат получил первую тонну никеля, в 1943 г. вступил в строй цех электролиза никеля, а в 1945 г. — кобальтовый завод и агломерационная фабрика.

В 1943 г. получил первую продукцию завод цветных металлов (бывший аффинажный завод) по производству аффинированной платины, металлов платиновой группы, а также золота и серебра. В первые послевоенные годы — в связи с реэвакуацией части оборудования и возвращением рабочей силы на запад, а также в результате реконверсии (перестройки) промышленности с военной на гражданский профиль — темпы роста производства в крае существенно замедлились и даже снизились. Однако это временное явление было преодолено уже к 1947 г.

VII. Период формирования отраслей специализации и современной структуры хозяйства — 50-80-е годы XX в. С началом пятидесятых годов для Красноярского края наступил новый этап развития производительных сил, невиданных темпов социально-экономического развития, превзошедших самые смелые ожидания сибиряков-красноярцев.

В этот период были заложены основы современной экономики края, а подлинный ее разбег обусловлен невиданным в мире по масштабам энергетическим строительством. В 1950-х годах началось решение Ангаро-Енисейской проблемы, предусматривавшей создание в Восточной Сибири крупных ТПК на базе высокоэкономичных гидравлических и топливных ресурсов. По своему значению для восточных районов это была вторая после Урало-Кузнецкого комбината (УКК) инвестиционная программа, последовательно втягивавшая в орбиту интенсивного хозяйственного развития новые районы Сибири. Если УКК был в 30-е годы XX в. экономическим стержнем развития Западной Сибири, то центральным звеном решения Ангаро-Енисейской проблемы в 50-х и 60-х годах стал Красноярский край.

В Восточной Сибири в соответствии с решениями XX съезда КПСС началось создание крупнейшей в стране электроэнергетической базы и развитие на ее основе энергоемких производств. В этом тридцатилетии в Красноярском крае созданы мощная электроэнергетика, большая химия, черная и цветная металлургия, целлюлозно-бумажная и медицинская промышленность. Последовательно вступают в строй действующие заводы «Сибэлектросталь», телевизорный, Сосновоборский завод автоприцепов, Боготольский завод шоферского инструмента, Дивногорский завод низковольтной аппаратуры. Абаканский завод по производству большегрузных контейнеров и железнодорожных платформ, Минусинские заводы электрокомплекса и др., завод синтетического каучука, химического волокна, алюминиевый, а также целлюлозно-бумажный и шелковый комбинаты. На базе нового Талнахского месторождения меди и никеля удваивает продукцию Норильский ГМК. Абаканский железный рудник (г. Абаза) выдает первую руду Кузнецкому металлургическому комбинату, вводятся Сорский горно-обогатительный молибденовый комбинат. Ачинский глиноземно-цементный комбинат. В 1967 г. забилося энергетическое сердце Красноярской индустрии — начала производить электроэнергию Красноярская ГЭС, крупнейший в России гидроузел. Ее сооружение оказало огромное влияние на развитие всего Центрального Красноярского промышленного района, укрепило его энергоемкие производства. В Причулымье завершилось строительство Назаровской ГРЭС.

В 1963 г. создана единая энергосистема Сибири, центральным звеном которой впоследствии стала Красноярская ГЭС. В 50-60-е годы создано мощное военно-промышленное производство в гг. Железногорске и Зеленогорске (производство оружейного плутония, средств спутниковой связи и телевизионной спутниковой системы). В 70-е годы начато осуществление крупной государственной программы по созданию Канско-Ачинского топливно-энергетического комплекса (Березовский разрез, Березовская ГРЭС-1 в г. Шарыпово).

К концу восьмой пятилетки (1969 г.) в крае функционировало 722 промышленных предприятия с 7 тысячами производств. Край стал подлинно индустриальным, к этому времени в основном сформировались отрасли союзной специализации.

Это были годы невиданного трудового энтузиазма и юношеского задора тысяч молодых людей, приехавших осваивать богатую красноярскую землю.

В 70-е годы в крае предпринята попытка комплексного, гармоничного социально-экономического развития народного хозяйства на основе интенсификации и научно-технического прогресса. Начало этому периоду положено постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 1 февраля 1971 г. «О мерах по дальнейшему комплексному развитию в

1971-1980 гг. производительных сил Красноярского края» (первая «Красноярская десятилетка").

Этим постановлением был начат своеобразный крупномасштабный эксперимент по освоению природных богатств Сибири, в основу которых положена идея учета в развитии экономики как единого целого факторов самого различного порядка — экономических, социально-политических, демографических, географических и многих других. В это время в крае создаются мощные центры социально-культурного значения — театр оперы и балета, цирк, концертные залы, спорткомплекс на о-ве Отдыха, культурно-исторический центр (музей В.И.Ленина), обустраивается центральная часть Красноярска, открываются институты художественного профиля.

За годы этого десятилетия на основе повышенных темпов в крае созданы мощные производительные силы, укреплена материально-техническая база сельского хозяйства, возрос научно-технический потенциал. Объем продукции, производимой промышленностью, увеличился в 1,8 раза, и край, опередив Кемеровскую область с ее могучим Кузбассом, занял первое место в промышленности востока РСФСР. Он располагал самой мощной в Сибири базой строительной индустрии. Объем продукции промышленности края увеличился за 1973-1987 гг. в 1370 раз при 213-кратном росте по СССР в целом.

Заселение края в советский период носило в основном индустриальный характер.

Многоотраслевая индустриализация, рост городов, освоение новых районов были бы невозможны без перемещения в пределы края из европейских районов масс трудоспособного населения. К 1939 г. население края увеличилось до 1684,5 тыс. человек.

Очередной скачок в росте населения края произошел в 50-е годы. Это был период наибольших темпов и абсолютных его величин за советские годы.

В этом периоде сохранялся высокий уровень естественного роста, характерного для довоенного времени. Одновременно был активным механический приток населения, обусловленный мощным индустриальным строительством.

В 50-х годах проведено освоение целинных и залежных земель с образованием десятков новых совхозов и современных сельских поселений.

В результате население края за 1917-1989 гг. численно возросло в три с половиной раза при росте населения СССР в целом на 80 %.

Принципиально изменился социальный и профессиональный состав населения, его материальная и культурно-общественная жизнь. В советские годы возникли 20 из 25 нынешних городов края и все поселки

городского типа — "пионеры" индустриализации и освоения новых территорий.

Вместе с тем хозяйство края приобрело черты, присущие централизованно-регулируемой экономике. Ведущие промышленные предприятия, производившие 94 % продукции, были подчинены союзным и союзно-республиканским министерствам и ведомствам. Поэтому местные органы не имели возможности реально влиять на ход их функционирования.

Ведомственное засилье, гигантомания в строительстве, недостаточная обоснованность размещения предприятий привели к уродливому (концентрированному в Красноярске и некоторых других городах края) размещению производительных сил, к крайне неблагоприятной экологической обстановке. Гипертрофированное развитие отраслей специализации сопровождалось отставанием в развитии производственной и социальной инфраструктуры. Будучи лидером в ведущих отраслях промышленности (цветная металлургия, энергетика, лесная промышленность, химия), край занимал 40-70-е места в СССР (!) по обеспеченности жильем, по уровню развития здравоохранения, культуры, коммунального хозяйства, бытового обслуживания и т.д. В промышленности преобладали сырьевые отрасли со слабым развитием «верхних» этажей. Уровень комплексности хозяйства оставался невысоким. Сохранялись черты колониализма.

В условиях переходной экономики эти проблемы еще более обострились, производство резко сократилось, однако основные черты отраслевой и территориальной структуры хозяйства сохранились, что свидетельствует о правильности выбора специализации края в прошлом.

2.1.2. Природно-климатические условия региона

Как уже было показано, регион - часть страны, представляющая собой целостную социально-экономическую систему, обладающая общностью экономической, политической и духовной жизни, общим историческим прошлым, культурным и социальным своеобразием [3, с.55].

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

Регион - крупная территориальная единица (например, природная, экономическая, политическая), относящаяся к какой-либо определенной территории (району, области, стране, группе) [3].

Под регионом обычно принято понимать определенную административно-территориальную единицу: страну, область, округ и т.д. Однако границы региона далеко не всегда соответствуют указанному делению. Регион есть не только территориальное или этническое составляющее, он характеризуется и исторически сложившимся единым

для некоторой территории укладом жизни, определенной духовной общностью людей, проживающих в данной местности и идентифицирующих себя с ней [4, с.17]. Каждая страна и объективно, природно-географически, и субъективно, в сознании ее жителей, представляет собой совокупность различающихся между собой территорий-регионов. В России они довольно обширны (Северо-Западный, Центральный, Центрально-Черноземный, Поволжский, Уральский, Западно-Сибирский, Восточно-Сибирский и Дальневосточный). Однако в различных документах и в обывденной жизни регионом обычно называют меньшие территории - административные единицы: области, края, республики.

Влияние региональных условий на социализацию имеет различный характер и определяется рядом характерных особенностей. Рассмотрим особенности региона более подробно.

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

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

В настоящем пособии рассматривается регион Восточной Сибири, а именно Красноярский край, являющийся географическим центром России. В Восточно-Сибирском крупном экономическом районе доля территории Красноярского края составляет 57 %, в России — 13,7 %.

Протяженность территории с севера на юг 2800 км. С запада на восток протяженность неодинакова — в самой широкой части (около 70° северной широты) 1250 км, на юге (около 51° северной широты) сужается до 200 км, а вдоль Транссибирской магистрали - 650 км (прил. 1.).

В пределах края расположены Таймырский и восточная часть Гыданского полуостровов. К территории края относятся многие острова Северного Ледовитого океана: архипелаг Северная Земля, острова Норденшельда, Вилькицкого, Уединения, Олений, Сибирякова, Диксон и др.

Акватория края включает внутренние воды (озера и реки), Енисейский и Хатангский и другие заливы и полосу территориальных вод вдоль материка морей Карского и Лаптевых в 12 морских миль (22,2 км). К территориальным водам относятся также «кольца» морских вод такой же ширины вокруг островов, входящих в состав края.

Территория Красноярского края крайне неоднородна в природном, экономическом, этническом отношении и по степени ее заселенности. В крае представлены почти все ландшафтно-географические зоны России: арктические пустыни, тундры, лесотундры, тайга в ее широтных разновидностях, лесостепи, степи. Природное разнообразие усугубляется чередованием низменностей, плоскогорий, котловин и гор, создающих «азональные» варианты ландшафтов.

Территории сплошного хозяйственного освоения на юге с относительно высокой заселенностью сменяются «гнездовым» и «очаговым» характером освоения к северу от Ангары с низкой плотностью населения, а значительная часть Таймыра вообще относится к незаселенным территориям.

Территориальное единство края обусловлено, главным образом, естественной водно-транспортной системой Енисея и его притоков, придающей территории определенную компактность. Реки бассейна Енисея обеспечивают хозяйственные связи труднодоступных районов края.

Важная районообразующая роль Енисея была учтена еще при определении территории Енисейской губернии (1822 г.), а образованный в 1934 г. Красноярский край пространственно почти совпадал с нею. В процессе развития производительных сил водно-транспортный фактор дополнился общностью территориальной специализации и тесными внутрикраевыми экономическими и социальными связями.

Границы края проходят на западе с Ямало-Ненецким и Ханты-Мансийским автономными округами Тюменской области, с Томской и Кемеровской областями, с Республикой Хакасия; на юге — с Республикой Тыва; на востоке — с Республикой Саха (Якутия) и Иркутской областью.

Огромные размеры территории осложняют процесс ее освоения, делают дорогостоящими строительство, грузо- и пассажироперевозки, осложняют социальные связи. С другой стороны, обширная территория края с ее сложным геологическим строением насыщена уникальным по масштабу комплексом полезных ископаемых, который служит естественной базой его многоотраслевой экономики.

Климат и экономика определяют степень и характер урбанизированного региона. Например, в Сибири и Центральном регионе преобладает городское население, но на сибирских просторах оно сосредоточено в крупных и средних городах, далеко расположенных друг от друга. Степень урбанизированности региона влияет на создание

условий для социального и культурного развития и самореализации населяющих его людей, определяет мобильность жителей в различных аспектах (социальном, территориальном, профессиональном и др.).

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

Характер экономики региона, например: преимущественная разработка природных ресурсов в Сибири оказывает влияние на социально-профессиональный состав населения, определяет возможности профессионального определения, сказывается на уровне жизни жителей.

Неравномерность экономического развития регионов отражена в общих показателях уровня жизни их жителей.

Социально-демографические особенности региона - это национальный состав населения, его половозрастная структура, типы семей (полные-неполные, однопородные-многодетные и т.п.), миграционные процессы. Все эти характеристики играют очень важную роль в социализации подрастающих поколений.

Этнический состав региона - население Красноярского края многонационально и представлено более чем 120 большими и малочисленными народами и национальностями, относящимися к индоевропейской, алтайской, уральской и енисейской языковым семьям: русские, украинцы, татары, немцы, белорусы, чуваша, мордва, хакасы, долганы, эвенки, ненцы, якуты, а также народы стран бывшего СССР и поляки, корейцы, греки, финны, китайцы, болгары.

Население края можно разделить на три этнические группы: русские, нерусские, пришедшие сюда с других этнических территорий, и автохтонное (коренное) население, оформившееся в самостоятельные народы на базе аборигенных племен.

Русские составляют около 90 % всего населения. Они повсеместно численно преобладают и являются большинством во всех автономиях. Основная масса русских расселена южнее Ангары, в лесостепных, степных и подтаежных районах, вдоль Транссибирской и Южносибирской железнодорожных магистралей, а также в поселениях вдоль Енисея. Русскими являются в подавляющем большинстве жители городов, горно- и лесопромышленных поселений, населенных пунктов, обслуживающих транспортные коммуникации.

В русском населении прослеживаются три этнографических слоя. Сибиряки-старожилы (первая группа) оформились из потомков землепроходцев, казаков и промышленников, беглых крестьян и ссыльных поселенцев — выходцев в основном из северо-русских губерний. Вторая волна русских — переселенцы капиталистической эпохи пореформенных десятилетий—пришла из южно-русских губерний. В советские годы

русские переселялись главным образом из городов других регионов страны в индустриальные центры.

Вторая этническая группа представлена многочисленными народами — выходцами из европейской части России и бывшего СССР, вовлеченными вместе с русскими в переселенческий поток, особенно в капиталистический период. Среди них наиболее многочисленные — украинцы и татары.

Третья этническая группа представлена коренными народами края, численность которых невелика (около 0,7 % населения). Традиционным остается для них промысел пушного и мясного зверя, преобладающим занятием ненцев и нганасан сохраняется пастушеское оленеводство, у долган — рыболовство и охота. Олень для большинства этих народов является универсальным животным и во многом определяет образ жизни северян, обеспечивая их мясом, салом, кровью, шкурами для одежды, обуви и чумов, сырьем для косторезного промысла. Важной задачей коренных народов является в перспективе возрождение и укрепление традиционных народных промыслов, отраслей и форм обитания.

На территории Таймырского (Долгано-Ненецкого) автономного округа проживают долганы, ненцы, нганасаны, энцы. Самый крупный коренной народ Красноярского севера — долганы. Они расселены в бассейне р. Хатанги на востоке округа. Ненцы (самоназвание «хасава», «ненэй-ненэць» в переводе означают «человек», «мужчина», «настоящий человек») известны русским под названием «самоядь». Коренные обитатели тундры и лесотундры в основном занимают левобережье Енисея к северу от г. Игарки.

Близкие ненцам по укладу жизни и языку энцы (около 300 человек) проживают в междуречье Енисея и Пясины. В переводе на русский язык «ЭНЭТЭ» означает «человек», «мужчина».

Нганасаны (0,4 %) — самый северный народ в мире. Ареал их обитания — центральная часть Таймырского полуострова между реками Пясиной и Хатангой в пределах Авамского и Хатангского районов.

Коренной народ Эвенкийского автономного округа - эвенки (0,14 % населения края), известные русским под названием ороченов, тунгусов и др., занимают в России самую обширную, после русских, этническую территорию, огромной «подковой» протянувшуюся от Енисея до Тихого океана.

В крае проходят активные ассимиляционные процессы.

Много значит и *степень стабильности населения*. Нестабильный состав населения северных районов Сибири, с одной стороны, способствует взаимообогащению приехавших из других регионов людей, а с другой - формирует тип «перелетных птиц», является причиной неукорененности больших групп населения, их отрыва от культурно-исторических традиций.

В регионе значительно выше среднего по стране процент жителей с криминальным прошлым и (или) настоящим, что обусловлено самой историей региона.

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

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

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

Объективные характеристики северного региона и сложившиеся в нем условия можно рассматривать и как предпосылки относительно-направляемой социализации подрастающих поколений, которые зависят во многом от социально-экономической политики государства по отношению к регионам (республикам, краям, областям).

Влияние на относительно направляемую социализацию в масштабах региона предполагает, что законодательная и исполнительная ветви власти, как минимум, целенаправленно решают несколько задач.

Во-первых, осуществляют: анализ актуального состояния дел в регионе, а также долгосрочной и среднесрочной социокультурной и хозяйственно-экономической перспектив региона, основных видов существующей и перспективной производственной деятельности, инвестиционных проектов; оценку динамики рынка труда и сферы потребления услуг различного характера (то есть запрос на кадры и уровень их квалификации). Иными словами, они знают условия социализации в регионе и перспектив их изменения.

Во-вторых, анализируют состояние дел в отраслях и секторах жизнедеятельности региона, более или менее непосредственно влияющих на социализацию: здравоохранения, правоохраны, социальной защиты, культуры, науки и др., на основании чего разрабатывают программы их развития во взаимодействии друг с другом в аспекте социализации.

В-третьих, проводят диагностику систем управления в регионе и осуществляют меры по их совершенствованию в аспекте влияния на социализацию подрастающих поколений.

2.1.3. Структура управления регионом (XVII - начало XXI вв.)

Современное политико-административное устройство края неоднократно изменялось в процессе становления и развития, однако его основы заложены задолго до Октябрьской революции.

Следом за присоединением Сибири в первой половине XVII в. постепенно утверждались и формы ее управления, хотя единая структура административного деления сложилась здесь лишь в XX в. (прил. 3).

В начале XVIII в. административное устройство носило черты военной организации и было направлено на оборону и сбор ясака с местного населения. Управление Сибирью в принципе мало чем отличалось от российского и служило целям абсолютистского государства.

Система административного устройства в России в XVI – XVII вв. формировалась параллельно с созданием Русского централизованного государства с главной тенденцией в управлении страны централизацией и усилением царской власти. Оно было несовершенным и весьма громоздким. Главными органами центрального управления были приказы, ведавшие какой-либо отраслью государственной деятельности или определенной территорией (своеобразные современные «министерства»). Страна делилась на уезды, подчинявшиеся приказам. Во главе уездов стояли воеводы. Как новый край Сибирь управлялась Посольским приказом, с 1599 г. — приказом Казанского двора, а в 1637 г. был образован специальный Сибирский приказ с весьма широкими полномочиями — от сбора ясака до права дипломатических отношений с сопредельными территориями. В составе приказа выделялись «столы», управлявшие отдельными территориями, и так называемые «палаты», ведавшие торговлей и казной и т.д. Четкого функционального и территориального подразделения не было. Административное деление было крайне сложным, запутанным и громоздким.

Первоначально на территории нынешнего края было образовано три уезда — Енисейский, Красноярский, Мангазейский, подчинявшиеся Тобольскому разряду (административная единица в Сибири, рангом выше уезда, но находившаяся в ведении приказов), а затем, с 1629 г., кроме Мангазейского уезда, — вновь образованному Томскому разряду.

В 1667 г. был образован Енисейский разряд, в ведение которого был передан Иркутский и даже в 1682 г. далекий Албазинский уезд. Енисейск управлял огромной территорией и «сидел», как тогда говорилось, своим «столом».

Низшими административными единицами были в разных уездах ясашные зимовья, остроги, волости, землицы, улусы. Местное население сохраняло родоплеменную организацию, в которую русские не вмешивались. Они, опираясь на племенную знать, выколачивали ясак.

В 1708 г. Петр I провел административную реформу в России. Основной административной единицей устанавливалась губерния, разделявшаяся впоследствии на провинции, которые, в свою очередь, делились на вновь образованные уезды. Так устанавливалось строгое трехступенчатое административно-территориальное централизованное деление.

Среди 8 губерний, образованных по указу от 18 декабря 1708 г., учреждалась и Сибирская губерния с центром в г. Тобольске, куда вошли и все уезды Енисейского края.

19 октября 1764 г. Екатерина II повелела Сенату «в рассуждении великой обширности нашего сибирского царства... учинить в оном вторую губернию — Иркутскую». В 1782 г. Красноярский уезд был причислен ко вновь образованной Колывано-Воскресенской губернии, а Туруханский, Енисейский и новый Ачинский уезды были подчинены Тобольску. В 1797 г. Ачинский уезд был присоединен к Красноярскому и вместе с ним включен в Тобольскую, а в 1804 г. — в новую Томскую губернию.

В 1822 г., с целью укрепления царской власти в дальних землях, Сибирь была разделена на два генерал-губернаторства — Западно-Сибирское и Восточно-Сибирское. В состав последнего вошла и вновь образованная 26 февраля того же года Енисейская губерния, просуществовавшая вплоть до Октябрьской революции (прил. 3). Центром губернии стал Красноярск — небольшой город, уступавший по величине и значению Енисейску, но удобно расположенный в южной части губернии на пересечении Московского (Сибирского) тракта и Енисея. Губерния была разделена на 5 округов: Красноярская, Енисейская с находившимся в ее ведении Туруханским краем, Ачинская, Минусинская и Канская. В 1879 г. округа были реорганизованы в уезды с сохранением прежних границ, уезды подразделились на волости. На юге в состав губернии в 1913 г. входил Усинский пограничный округ.

Особым образом управлялось национальное население губернии, именовавшееся, как и во всей России, оскорбительным термином «инородцы». Устройство их территорий было направлено на взыскание «без недоимок» казенных сборов и повинностей, усиление полицейской опеки, стеснение и «пресечение» их самостоятельного развития. По уставу «Об управлении инородцев» 1822 г. народности Сибири делились на три

разряда: оседлые, кочевые, бродячие. К оседлым причислялись живущие в городах и селениях. Они приравнивались к русским сословиям. К кочевым относились живущие в определенных местах, сменяемых по временам года. Бродячими считались «переходящие» с одного места на другое по рекам и урочищам.

Для разряда кочевых (такowymi были народы Хакасии) органом управления была Степная дума, в которой каждый улус или стойбище не менее, чем с 15-ю семьями имели родовое управление во главе с выборными сростами и его помощниками. Несколько улусов или стойбищ подчинялись инородной управе в составе головы, выборных и письмоводителя.

Согласно «Уставу» 1822 г. на территории Минусинской котловины и, в частности, в пределах современной Хакасии были образованы следующие Степные думы: Кизыльская степная дума в составе Ачинского округа; Качинская; Соединенных разрозненных племен и Койбальская в составе Минусинского округа той же Енисейской губернии. В результате реформы 1822 г. все местное население Минусинской котловины оказалось в составе одной губернии - Енисейской. Белтирская и Сагайская волости, которые ранее относились к ведомству города Кузнецка, теперь также вошли в состав Енисейской губернии. Таким образом, если в течение всего предшествующего столетия население находилось в составе разных ведомств, то с 1822 г. юридическое положение народов изменилось. Намечаются более четкие рамки оформления Хакасии как национального района. Этот момент узаконивался и положением «Устава» о пользовании землей. С вступлением в силу «Устава» все степные и горно-таежные земли левобережной части Минусинской котловины (территория современной Хакасии) объявлялись собственностью казны и передавались в полное пользование местных «инородцев». Причем право внутреннего раздела предоставлялось самим родам и думам согласно ранее сложившимся традициям. Иначе говоря, никаких юридических границ между образованными инородными управами установлено не было. Это, с одной стороны, отвечало интересам царского правительства, так как открывало широкое поле деятельности местной аристократической верхушки в деле захвата лучших земель. С другой стороны, отсутствие юридических перегородок влекло к стиранию племенных различий, существовавших ранее. В результате этого у хакасов постепенно стали складываться признаки общности, которые дают основание рассматривать их к концу XIX столетия уже как народность.

В 1912 г. была проведена административная реформа, упразднившая Степные думы и инородные управы и заменившая их органами волостного самоуправления, устроенного по русскому типу. Во главе органов управления встали кулаки, сменившие «родовитых» нойонов. Всякая

видимость самоуправления местных народов была ликвидирована, и над ними утвердилась административно-полицейская власть.

Административно-территориальное деление губернии в советские годы было проведено на основе принятых тогда принципов — учета современных хозяйственных условий национального состава местного населения.

В соответствии с Декретом Совнаркома от 27 января 1918 г., предоставившим Советам полную самостоятельность в решении вопросов административно-территориального деления, в губернии произошло разукрупнение волостей, и их число значительно возросло.

Национально-государственное строительство в Енисейской губернии начато 25 апреля 1918 г., когда Минусинский уездный совет утвердил «Положение о Хакасском степном самоуправлении», положившее начало Хакасской государственности.

В 1923 г. образован Хакасский национальный уезд, преобразованный в 1925 г. в одноименный национальный округ. В июне 1924 г. одновременно с упразднением Енисейского уезда, образован Туруханский уезд с центром в Туруханске с целью отправления особенностей многочисленных национальностей этого огромного края. Годом позднее Енисейский губисполком утвердил «Положение о кочевых и родовых Советах Туруханского края с родовой формой самоуправления».

Окончательно государственность народов в Приенисейской Сибири сложилась в 1930 г., когда постановлением Президиума ВЦИК от 21 декабря была образована Хакасская автономная область, а от 20 декабря 1930 г. — Таймырский (Долгано-Ненецкий) и Эвенкийский национальные округа, в соответствии с Конституцией СССР (1977 г.) переименованные в автономные округа.

Административное устройство. В 1918 г. в состав Енисейской губернии входили 5 уездов — Енисейский с Туруханским краем, Красноярский, Ачинский, Канский и Минусинский, 6 городов (Красноярск, Ачинск, Канск, Енисейск, Минусинск, Туруханск).

С 1923 г. начинаются работы по районированию Сибири, положившие начало административному устройству территории края. Волости укрупняются и преобразуются в административные районы, формируемые по экономическому принципу.

25 мая 1925 г. Енисейская и другие губернии и области упраздняются, образуется обширный Сибирский край в составе 20 новых административных ступеней — округов, пять из которых — Ачинский, Канский, Красноярский, Минусинский и Хакасский национальный — представляли Приенисейскую Сибирь.

В 1930 г. административное деление страны, и Сибири в том числе, потерпело крупные изменения: округа как выполнившие свои функции при восстановлении народного хозяйства упраздняются, а громадный и

трудноуправляемый Сибирский край делится на Западно-Сибирский и Восточно-Сибирский. Территория Красноярского края, за исключением некоторых районов, вошла в состав последнего. 7 декабря 1934 г. был образован Красноярский край, в состав которого вошли Хакасская автономная область, Таймырский и Эвенкийский национальные округа.

Выделение края в самостоятельную единицу явилось признанием его успехов в хозяйственно-культурном строительстве и открывало широкие возможности всестороннего экономического и социального развития.

Рассмотрим современное административно-территориальное деление региона. В процессе социально-экономического развития регионов с целью совершенствования управления административное устройство постоянно корректируется.

К началу 1995 г. в состав края входили два автономных округа: Таймырский (Долгано-Ненецкий) и Эвенкийский (одновременно они являются субъектами Российской Федерации); 2 города республиканского (Железногорск и Зеленогорск), 1 город окружного (Дудинка), 15 городов краевого и 7 городов районного подчинения; 7 городских (г. Красноярск) и 48 сельских административных районов (в т.ч. по 3 в Таймырском и Эвенкийском автономных округах); 511 сельских администраций (бывших сельских советов), 1697 сельских населенных пунктов.

В современных условиях органы власти края имеют разветвленную структуру.

Как субъект Федерации край обладает достаточно обширными предметами совместного ведения с Федерацией, а также собственной исключительной компетенцией. Принимаемые в рамках этой компетенции краевые нормативно-правовые акты обладают приоритетом по отношению ко всем иным. К числу вопросов, входящих в исключительную компетенцию края, помимо прочего, относятся: государственная собственность края и управление ею; краевой бюджет; краевые внебюджетные фонды, краевые налоги и сборы; краевые программы социально-экономического, государственно-политического и иного развития края; внешнеэкономические связи, международные и межрегиональные отношения края. Государственная власть края разделяется на законодательную, исполнительную и судебную. Законодательная власть принадлежит однопалатному Законодательному собранию Красноярского края, состоящему из 42 депутатов. Они избираются в ходе прямых выборов на 4 года, 22 депутата — по мажоритарной системе в одномандатных округах, 20 депутатов — по пропорциональной системе (партийным спискам) в целом по краю. Организует работу собрания его председатель, избираемый из числа депутатов.

Исполнительную власть края осуществляет его администрация, возглавляемая на основе единоначалия главой исполнительной власти края — губернатором. Он избирается населением края сроком на 5 лет.

Красноярский край является членом межрегионального экономического союза «Сибирское Соглашение», в состав которого помимо края входит еще 18 сибирских регионов.

Структура администрации края. В аппарат губернатора края входят два его первых заместителя, пять заместителей, служба, обеспечивающая работу губернатора, экспертно-аналитический центр, пресс-служба и группа по подготовке материалов к награждению.

В состав администрации до 2008 г. входили краевые управления (17) и комитеты (15).

Управления администрации края были следующие: внутренних дел; жилищно-коммунального хозяйства и жилищной политики; здравоохранения; капитального строительства; коммуникационного комплекса; международных и внешнеэкономических связей; народного образования; печати и информации; правовое; промышленности; конверсии; топливно-энергетического комплекса; сельского хозяйства и продовольствия; социальной защиты; финансовое; хозяйственное; экономики; юстиции; по кадрам; управлению территориями и контролю.

Комитеты администрации края были следующие: по архитектуре и строительству; по делам Севера и Арктики; по делам культуры и искусства; по взаимодействию с органами социальной сферы; по зерну; по делам архивов; по лесной и деревообрабатывающей промышленности; по торговле и платным услугам; по управлению фармацевтической деятельности; по физической культуре и спорту; цен; по пищевой и перерабатывающей промышленности; по экологии и природным ресурсам; по управлению государственным имуществом Красноярского края; по инновациям и законодательным предложениям.

В настоящее время управление Красноярским краем представлено единством законодательной и исполнительной власти. Высшим и единственным органом законодательной власти Красноярского края является Законодательное собрание Красноярского края. Глава исполнительной власти – губернатор края является высшим должностным лицом края, руководит органом исполнительной власти и формирует правительство Красноярского края. У губернатора Красноярского края 7 заместителей, а правительство состоит из 14 министерств (прил. 1).

Вопросы для самоконтроля

1. Выделите и охарактеризуйте особенности региона: исторические, природно-климатические, экономические.
2. Выявите основные этапы развития региона.

3. Определите чем вызван рост промышленного развития региона в 40-70-е годы XX века.
4. Охарактеризуйте вклад вашей семьи в развитие региона.
5. Назовите и охарактеризуйте систему управления в Красноярском крае.

Список литературы

1. Копылов А.А. Русские на Енисее в XVII веке. М., 1967.
2. Лысенко Ю.Ф. Социально-экономическая география Красноярского края: пособие в помощь учителям, студентам, учащимся школ. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А.Сластенина. М., 2005.
4. Помелов В.Б. Региональные особенности развития народного образования в российской провинции со второй половины XIX в. по Октябрь 1917 г. (На материалах Вятской губернии и сравнительном анализе проблемы соседних с ней регионах): дис... д-ра.пед.наук. М., 1998.
5. Шадрин А.И. Регион: развитие в условиях рынка / отв.ред.А.И.Ильин. М.: СОПС, 2002.

2.2 Типы поселений в регионе

В работах разных авторов, занимающихся вопросами социализации, прослеживается процесс социализации человека с опорой на теорию А.В.Мудрика. Характеризуя процесс социализации учащихся в условиях северного региона, мы будем опираться на учебное пособие А.В.Мудрика [1].

Региональная политика в сфере воспитания включает в себя, с одной стороны, адаптацию в соответствии с принципом культуросообразности государственной политики в этой сфере к условиям региона. С другой стороны, она предполагает разработку нормативных документов, выделение ресурсов, привлечение государственных и общественных организаций, поддержку воспитательных инициатив, что в совокупности должно создать необходимые благоприятные условия для развития и духовно-ценностной ориентации подрастающих поколений в соответствии с позитивными интересами человека и запросами регионального сообщества.

Эта политика может стать реалистичной и более или менее эффективной, если органы управления, как минимум, решают ряд задач:

- позитивные реалии и тенденции, опасности для развития детей, подростков, юношей, а также предусматривают меры по использованию

позитивных потенциалов общества, нивелированию, корректировке, компенсированию негативных тенденций социализации в регионе;

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

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

- реализуя государственную и региональную политику в сфере воспитания, в определении его стратегии и тактики особое внимание обращают на использование принципа культур о сообразности воспитания, вносят в содержание, формы, методы воспитания элементы исторически сложившихся традиций и культуры региона;

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

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

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

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

- реально оценивают стоимость разработанной политики в сфере воспитания, исходя из возможностей регионального бюджета, привлечения федеральных средств, внебюджетных и частных инвестиций [1].

Сельские поселения

Несмотря на многие десятилетия миграции сельских жителей в города более четверти населения нашей страны живет в сельской местности.

Особенности сельского образа жизни связаны с особенностями труда и быта жителей: подчиненностью труда ритмам и циклам года; более тяжелыми, чем обычно в городе, условиями труда; малыми

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

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

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

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

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

Сельские поселения в Красноярском крае представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1

Поселки Красноярского края

| Поселение | Месторасположение | Население, тыс.человек | Основное занятие жителей |
|--|--|---------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Агинское – административный центр Саянского района | На стрелке при впадении р.Аги в р. Анжу, в 217 км. К юго-востоку от Красноярска | Около 7 | Сельское хозяйство, маслозавод, лесхоз, автостанция |
| Богучаны - административный центр Богучанского района | Левый берег р.Енисея, к северо-востоку от Красноярска | Около 13 | Лесная промышленность, Богучанская ГЭС, нефте- и газодобыча |
| Большой Улуй - центр Большеулуйского района | Правобережье р.Чулым, в 227 км. к западу от Красноярска | Около 3,5 | Льнозавод, хлебозавод, маслозавод |
| Ермаковское - административный центр Ермаковского района | Усинский тракт, левый берег р.Оя, в 746 км от Красноярска, в 90 км от Минусинска к северо-западу | Около 9 | Деревообработка, лесхоз, пищекомбинат, хлебозавод, коммунально-бытовые производства |
| Казачинское – районный центр Казачинского района | В 160-230 км к северу от Красноярска | Около 15 | Маслозавод, сельское хозяйство, лесхоз |
| Новоселово – центр Новоселовского района | Южная часть Красноярского края. В 200-250 км от Красноярска | Около 10 | Леспромхоз, сельское хозяйство |
| Пировское – центр Пировского района | В 270 км к северо-западу от Красноярска | Около 10 | Лесозаготовка, пимокатное производство, скотоводство |
| Сухобузимское – центр Сухобузимского района | В 45 км к северу от Красноярска | Около 10 | Земледелие, животноводство |
| Шушенское – центр Шушенского района | Крайняя северная часть края | Около 20 | Оздоровительные учреждения, сельское хозяйство |

Как видим (табл. 2.1), сельские поселения различаются по количеству жителей по преобладающим видам деятельности [2].

Содержательно социальный контроль во многих сельских поселениях определяется специфической социально-психологической

атмосферой. Для нее характерны отчуждение жителей от чувства хозяина земли, на которой они живут, пьянство и алкоголизм. По мнению исследователя современной деревни В. Г. Виноградского, причудливая хозяйственная жизнь многих деревень порождает комбинацию совести и бессовестности, «лихое воровство» и «угрюмую бережливость и даже скряжничество», «тотальное двоедушие». Все это приводит к тому, что даже школа, по причине ее тесной интегрированности в сельскую жизнь, влияет на воспитание подрастающих поколений значительно меньше, чем городская. И это несмотря на то, что она обладает большими, чем городская школа, возможностями влияния на жизнь своих учеников. И сельская семья (в которой дети идентифицируют себя со своими родителями в значительно большей степени, чем в городской семье) влияет на социализацию своих членов в основном в том же направлении, что и деревня, как микросоциум, зачастую независимо от социально-профессионального положения и образовательного уровня родителей.

Особую роль в социализации сельских жителей играет постоянно растущее влияние города на деревню. Оно производит определенную переориентировку жизненных ценностей между реальными, доступными в условиях села, и такими, которые свойственны городу и могут быть для сельского жителя лишь эталоном, мечтой [1].

Город

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

Города различаются между собой по ряду параметров. По величине: малые (до 50 тыс. жителей), средние (до 350-400 тыс.), крупные (до 1 млн), гиганты (свыше 1 млн).

В Красноярском крае насчитывается 25 городов: один крупнейший (свыше 500 тыс.чел.) - Красноярск, 4 больших (100-250 тыс.чел.), 5 средних (50-100 тыс.чел.) и 15 малых (до 50 тыс. чел.).

По территории края рассредоточены неравномерно: в Норильском промрайоне 5 городов, в Нижне-Ангарском регионе - 3, в Центрально-Красноярском – 15, и 2 на юге края. К городским поселениям относятся также 46 поселков городского типа [2]. В табл. 2.2 представлена классификация типов городов и населенных пунктов Красноярского края.

Таблица 2.2

Классификация типов населенных пунктов Красноярского края

| По преобладающим функциями | |
|---|--|
| Промышленные | Норильск, Красноярск, Ачинск, Лесосибирск, Назарово, Железногорск, Зеленогорск |
| Административно-культурно-индустриальные | Норильск, Красноярск |
| Портовые | Лесосибирск, Красноярск |
| Курортные (курортные зоны) «Наукограды» | Ергаки (Саяны), Красноярское Загорье Железногорск |
| По длительности существования | |
| Старые | Енисейск, Красноярск |
| Новые (менее 100 лет) | Ачинск, Лесосибирск, Назарово, Железногорск, Зеленогорск, Норильск |
| По составу жителей (по соотношению половозрастных, социально-профессиональных и этнических групп населения) | |
| «Молодые» | Лесосибирск, Кодинск, Красноярск, Дивногорск, Железногорск, Зеленогорск, Сосновоборск, Норильск, Северо-Енисейск |
| «Старые» | Енисейск, Минусинск, Боготол, Ужур, Уяр |
| Моноэтнические | Уяр, Ужур |
| С двумя-тремя преобладающими этническими группами | Лесосибирск, Минусинск |
| Полиэтнические | Кодинск, Красноярск, Северо-Енисейск |
| Социально-дифференцированные | Красноярск |
| Слабо социально-дифференцированные | Енисейск |

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

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

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

В то же время город — средоточие криминогенных факторов, криминальных структур и групп, а также всех видов отклоняющегося поведения. В городе велико количество неблагополучных семей с криминогенным потенциалом; имеется более или менее большое

количество потребителей наркотических и токсических средств (особенно среди молодежи); существуют неформальные группы и объединения с антисоциальной направленностью; распространено увлечение азартными играми; наблюдается более или менее массовое приобщение различных групп жителей к мелкой коммерции, реально или потенциально криминализованной; существуют устойчивые преступные группировки, вовлекающие в свой состав и в сферу своего влияния молодежь и подростков.

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

- преобладание анонимных, деловых, кратковременных, частичных и поверхностных контактов в межличностном общении, но в то же время высокая мера избирательности в эмоциональных привязанностях;
- небольшая значимость территориальных общностей жителей, в основном слаборазвитые, избирательные и, как правило, функционально обусловленные соседские связи (кооперация семей с маленькими детьми или стариками по присмотру за ними, «автомобильные» связи и пр.);
- высокая субъективно-эмоциональная значимость семьи для всех ее членов, но в то же время распространенность интенсивного внесемейного общения;
- многообразие стилей жизни, культурных стереотипов, ценностных ориентаций;
- неустойчивость социального статуса горожанина, большая социальная мобильность;
- слабый социальный контроль поведения человека и значительная роль самоконтроля вследствие наличия разнообразных социальных связей и анонимности.

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

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

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

Самый элементарный из них - территориальная мобильность.

Во-первых, с возрастом у человека расширяется воспринимаемое, познаваемое и осваиваемое жизненное пространство. Это расширение идет от двора у дошкольников; через улицу, квартал у младших школьников; микрорайон у подростков; до других частей города и даже города в целом

(если он не гигант) в юности. (С возрастом это пространство может сужаться в зависимости от рода занятий и интересов человека вплоть до ограничения его вновь кварталом, двором - например, у стариков.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В целом роль города в социализации детей, подростков, юношей определяется тем, что он предоставляет каждому горожанину потенциально широкие возможности выбора кругов общения, систем ценностей, стилей жизни, а следовательно, и возможностей самореализации и самоутверждения [1].

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

Например, система образования города имеет развитую сеть учреждений образования, которая представлена сетью муниципальных, краевых, федеральных и частных образовательных учреждений, обзор которой представлен в Программе социально-экономического развития г.Лесосибирска до 2017 г. [3]. В городе функционируют 16 общеобразовательных учреждений, в которых обучаются 7917 человек школьного возраста. Из общей численности учащихся 157 детей обучаются в Православной гимназии, 170 – в школе-колледже «Знание» (оба учреждения – негосударственные). 162 ребенка обучаются в Лесосибирском казачьем кадетском корпусе, а 230 детей с отклонениями в психическом здоровье - в специальной коррекционной школе № 17 (оба учреждения - государственные краевые). Для 124 детей-инвалидов и хронически больных школьников организовано индивидуальное обучение на дому, по желанию родителей и учащихся организуется комбинированное обучение. Для школьников, находящихся на длительном стационарном лечении организовано обучение в детском отделении ЦГБ.

В городе функционируют 19 дошкольных учреждений, которые посещают 2 737 воспитанников. 15 муниципальных дошкольных образовательных учреждений, в которых воспитывается 1926 детей. 4 ведомственных дошкольных образовательных учреждения, в которых воспитывается 810 детей. Наряду с образовательными программами ДОУ оказывают социальные услуги: проводятся консультации узкими специалистами (педагогами-психологами, учителями-логопедами), организуются досуговые программы для неорганизованных детей, создаются психолого-педагогические условия для сохранения физического и психического здоровья детей.

Для работающей молодежи и подростков открыты классы очно-заочного обучения на базе средней общеобразовательной школы № 18, где обучается около 150 человек.

Муниципальная система образования города Лесосибирска представляет собой сеть образовательных учреждений и услуг и соответствующих ей ресурсов, созданную органами управления в целях реализации федеральной и региональной политики в области дошкольного, общего школьного и дополнительного образования в соответствии с местными территориальными условиями.

В образовательную сеть города Лесосибирска входят следующие образовательные учреждения: основная школа – 3, коррекционная школа – 1, гимназия – 1, общеобразовательная школа – 10, кадетский корпус – 1, православная гимназия – 1, колледж «Знание» – 1.

Специфика образовательной практики образовательных учреждений города Лесосибирска состоит в том, что в ней представлены практически все ведущие российские программы и технологии обновления практики образования.

Политика отдела образования администрации города Лесосибирска в области воспитания и дополнительного образования строится с учетом российских, краевых тенденций исходя из муниципальных условий.

В образовательных учреждениях города наметилась тенденция восстановления статуса воспитания, выстраивания партнерских отношений школы, родителей, общественности, власти в воспитании детей. Анализ деятельности образовательных учреждений показал: в каждом образовательном учреждении созданы детские общественные организации для разных возрастных категорий детей, разной направленности; есть органы самоуправления (соуправления); эффективное использование в воспитательной практике коллективной творческой деятельности. Постепенно формируется индивидуальность, «лицо» образовательных учреждений с неповторимыми чертами.

Сохранение сети учреждений дополнительного образования, клубов, кружков, студий по интересам на базе общеобразовательных учреждений, учреждений культуры и спорта, внедрение дистанционных программ, очно-заочных форм получения дополнительного образования позволяет говорить о стабилизации воспитательной ситуации в городе. В 3 раза увеличилось число объединений из учреждений дополнительного образования на базе школ.

Процент не занятых школьников дополнительным образованием является стабильным, в пределах 30 %. Хотя показатель занятости от общего количества школьников в разных учреждениях дополнительного образования достигает 90 % и выше из-за специфики учета (1 ребенок – в нескольких программах, 2000 детей – ни в одной).

Перспективы развития воспитания и дополнительного образования в нашем городе мы видим через инициацию и оформление организационных (между учреждениями и структурами) процессов в целях повышения доступности и обеспечения качества воспитательных услуг и дополнительного образования.

Показателями доступности выступает персональная занятость школьников дополнительным образованием и досуговыми мероприятиями в свободное время, а показателями условий - территориально удобная инфраструктура, востребованность и ресурсная обеспеченность программ.

В городе функционирует краевое образовательное учреждение для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, в котором воспитываются примерно 190 детей. Необходимо отметить наличие проблем в воспитании и образовании воспитанников данного учреждения, что является одной из причин их неуспешной социализации и дальнейшего жизнеустройства, а также высокого уровня вторичного социального сиротства.

В учреждениях города, где обучаются дети, оставшиеся без попечения родителей и лица из их числа, реализуются воспитательные программы, направленные на их дальнейшую социализацию.

Наиболее эффективным направлением в решении проблем, связанных с воспитанием и образованием детей, которые остались без попечения родителей, признается развитие семейных форм их устройства.

В настоящее время, в городе проживают около 400 опекунских, 10 приемных семей, на учете состоят около 135 усыновленных детей, активно реализуется Закон Красноярского края «О патронатном воспитании в Красноярском крае», в результате чего более 120 воспитанников учреждений для детей-сирот периодически помещаются в семьи патронатных воспитателей (прил. 2). Растет число граждан, желающих воспитывать детей, которые остались без попечения родителей в своих семьях. Создан банк данных о патронатных воспитателях – потенциальных опекунах, приемных родителях, усыновителях.

В городе функционирует филиал краевого центра развития семейных форм воспитания, благодаря чему стала возможной квалифицированная психологическая подготовка кандидатов в замещающие родители, активно используются средства массовой информации для поиска таких кандидатов, проводятся школы приемных родителей, осуществляется консультирование приемных родителей.

Учитывая, что в рамках краевой Концепции реструктуризации учреждений для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, такие учреждения должны стать центрами психолого-медико-педагогического сопровождения замещающих семей, основной задачей является обеспечение воспитания большинства детей, которые остались

без попечения родителей в замещающих семьях, и сохранение кровных семей [3].

Кроме того, работа образовательных учреждений с семьей, их взаимоотношения по воспитательной функции неоднозначны, от полной передачи ответственности родителями своих функций школе (отстраненность от воспитания детей) до полной автономии, дистанции от школы в воспитательной работе. Кроме того, в городе растет количество неблагополучных семей, увеличивается нагрузка юридически не закрепленными социальными функциями образовательного учреждения, при дефиците кадров и финансов.

Межведомственное взаимодействие образования и других структур в области воспитания развивается, но медленными темпами и бессистемно, нет разделения полномочий и ответственности за деятельность и ее результаты.

Выявлены недостатки в воспитательной работе образовательных учреждений: деятельность детских общественных организаций преимущественно направлена на удовлетворение личных потребностей, имеет в большей мере досуговый характер; недостаточно высокий уровень сформированности нравственной направленности личности учащихся; все возрастающий уровень правонарушений среди подростков.

Длительное недофинансирование общего образования негативно сказалось на состоянии учебно-материальной базы школ города, состоянии основных фондов (зданий и сооружений), обеспечении безопасных условий пребывания детей в образовательных учреждениях, санитарно-эпидемиологическом состоянии учреждений.

В настоящее время школа находится в жестких рыночных отношениях с государством в лице разных ветвей власти, с органами местного самоуправления, родителями, социумом. На этом поле действуют свои правила и требования, такие как спрос, предложения, конкуренция, качество услуг. Мы говорим не просто об управлении школой, а о маркетинговом подходе к управлению. Необходим бизнес-план, то есть стратегическая линия, позволяющая общеобразовательным учреждениям определить социальный профиль школы, место в едином городском образовательном пространстве, на уровне муниципальной системы образования – предоставить потенциальным покупателям максимальный спектр образовательных услуг соответствующего качества. Тенденции, которые сложились и действуют в системе образования города:

- постепенное сокращение числа учащихся в образовательных учреждениях;
- моральное и физическое старение зданий, сооружений, оборудования;
- устаревание учебного оборудования и учебных пособий;
- рост числа педагогов пенсионного возраста.

Исходя из концепции социально-экономического развития города приоритетом на ближайшие годы определено переустройство муниципальной образовательной сети - балансирование ее возможностей и потребностей. По-прежнему проблема содержания сети образования остается главнейшей и труднейшей задачей, без качественного развития новых механизмов финансирования она обречена на дальнейшее разрушение. Отсюда главная проблема – создание и совершенствование организационно-экономического механизма системы образования, который способствовал бы приведению этой системы в соответствие с запросами заказчиков и ее ресурсными возможностями, максимальному использованию внутренних резервов сферы образования и ее связи с рыночной системой. Механизма, способного эффективно использовать имеющиеся и привлечь дополнительные финансовые ресурсы. К имеющимся источникам финансирования относим бюджет субъекта Федерации и местный бюджет, к дополнительным источникам финансирования – платные образовательные услуги, благотворительная и спонсорская помощь, добровольные целевые взносы, предпринимательская деятельность. Положительные тенденции в финансировании ОУ: выделение средств на учебные расходы, стабильная заработная плата, 25 %-й надтарифный фонд.

Кроме этого, в городе функционируют 2 учреждения начального и 3 высшего профессионального образования.

Начальные профессиональные образовательные учреждения: ПУ № 14 и ПУ № 48, которые выполняют функции как по подготовке кадров, так и по обеспечению занятости молодежи.

Высшее профессиональное образование в городе представлено тремя филиалами учебных заведений: Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет», Лесосибирский филиал СибГТУ, Лесосибирский филиал Современного гуманитарного института.

Контингент обучающихся СибГТУ составляет 511 человек (лицензионный норматив – 750 чел.). Филиал ведет подготовку дипломированных специалистов по очной, очно-заочной и заочной формам обучения по специальностям: технология деревообработки, лесоинженерное дело, экономика и управление на предприятии деревообрабатывающей и целлюлозно-бумажной промышленности. В учебном процессе занято 73 преподавателя, из них 42 – штатных. Количество преподавателей со степенью и званием – 53 человека, докторов (профессоров) – 15 человек.

Научно-исследовательские разработки ведутся Лф Сиб ГТУ по заказам деревообрабатывающих и деревоперерабатывающих предприятий Нижнего Приангарья, а также Красноярского краевого фонда науки.

Контингент обучающихся Лесосибирского педагогического института составляет около 3000 человек. В будущем это преподаватели русского языка и литературы, математики, информатики, физики, иностранного языка, а также учителя начальных классов. В учебном процессе занято 324 человека. Среди них 15 докторов наук, 65 кандидатов наук (прил. 7).

Лесосибирск имеет развитую сеть учреждений культуры.

- Три муниципальных культурно-досуговых учреждения: Городской Дом культуры «Магистраль» с филиалами в пос. Абалаково, пос. Мирный, детский клуб «Орленок», «Стрелковский Дом культуры», Кинотеатр «Мир».

- Два ведомственных культурно-досуговых учреждения: Дом культуры ЗАО «Лесосибирский ЛДК-1», Дом культуры ЗАО «Новоенисейский ЛХК».

- 11 муниципальных массовых библиотек.

- Пять муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования детей ДМШ, ДХШ, ДШИ: 2 детские музыкальные школы, 2 детские художественные школы, 1 детская школа искусств.

- 2 муниципальных учреждения музейного типа: Городской музей, Городской выставочный зал.

- Муниципальное учреждение Городской драматический театр «Поиск».

Физическая культура и спорт являются неотъемлемой частью современного образа жизни, социального и культурно-нравственного развития общества. К числу социальных функций физической культуры и спорта относятся:

- укрепление здоровья граждан всех возрастов;
- профилактика негативных явлений современной жизни, таких как алкоголизм, наркомания, детская беспризорность и др.;
- обеспечение высокого социального статуса и имиджа города.

Эти общественно значимые функции физической культуры и спорта призвана осуществлять система физической культуры и спорта.

В городе культивируется 18 видов спорта и работает 18 общественных федераций, 2 детско-юношеские спортивные школы отдела образования, 3 клуба по месту жительства спортивной направленности, 11 физкультурно-спортивных клубов муниципальных общеобразовательных учреждений, узловой физкультурно-спортивный клуб «Локомотив». Коллективы физической культуры и спортивные клубы восьми предприятий города, двух высших учебных учреждений, двух профессионально-технических училищ, медицинского училища. Для занятий физической культурой и спортом Лесосибирск располагает необходимой спортивной базой.

Инфраструктура системы физической культуры и спорта на территории города достаточная. Действует государственная система физического воспитания во всех звеньях образовательного пространства: детских дошкольных учреждениях, образовательных школах, средних специальных учреждениях, высших учебных заведениях [3].

Малый город

Малый город, существенно отличаясь от крупных городов, создает специфические условия для социализации своих жителей.

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

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

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

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

Современные малые города сохраняют в жизненном укладе многое от традиционной соседской общины, в которой все знают всех и про всех, в которой практически невозможна анонимность. Жители малого города обычно, по мнению А.И. Пригожина, «держатся прочными родственными и соседскими кланами, вечерами и по выходным дням копаются на приусадебных или садовых участках, свадьбы справляют и в армию провожают по-деревенски» [2, с.81].

Стиль жизни, культурные стереотипы, ценностные ориентации несут на себе отпечаток сельского образа жизни. «Информация распространяется мгновенно. Единство мнений почти всегда обеспечено. Обеспечены как поддержка и помощь друг другу, так и терпимость к ошибкам, просчетам... И еще одна важная особенность: стабильность, устойчивость, неизменность здесь ценятся много выше, чем успех, склонность к инерции сильнее, чем к развитию... Редки разводы, в семьях много детей, из города уезжают крайне редко» [2, с.81].

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

- в стремлении дать детям определенный уровень образования или престижную (как правило, это синоним выгодной) профессию;
- в стараниях приблизить быт семьи к городским стандартам;
- в наличии определенной избирательности в общении, дифференциации его с различными партнерами по интенсивности и эмоциональной значимости, а также по содержанию;
- в некоторой дифференциации норм ожидаемого поведения и норм взаимоотношений в связи с возрастом и полом жителей;
- в более или менее распространенном самоутверждении в антисоциальных и криминальных формах.

Влияние малого города на социализацию, определяемое его историей, функциями и социально-психологическим климатом, также отличается от влияний деревни и социализации крупных городов.

В малом городе по сравнению с деревней больше возможностей:

- для образовательного и профессионального выбора; разнообразия занятий в свободное время; потребления духовных ценностей;
- социального творчества, самореализации, самоутверждения [2, с.81].

По сравнению с более крупными городами в малом городе меньше стимулов, влияющих на мобильность его жителей, а следовательно, и меньше вариантов для осуществления выбора в различных сферах [1].

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

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

Одним из малых городов Красноярского края является Енисейск. Город краевого подчинения, районный центр. Расположен на Енисейской равнине, на левом берегу р. Енисея, ниже впадения в нее Ангары, в 338 км к северу от Красноярска. Енисейск — пристань. Находится в 39 км от железнодорожной станции Лесосибирск-1 — конечного пункта ветки от станции Ачинск на Транссибирской магистрали. Автомобильным сообщением город связан с Красноярском. Население города около 25 тыс. человек. Старейший город Восточной Сибири.

Возник в 1619 г. из нескольких зимовий. Основание Енисейска связано с присоединением Восточной Сибири к русскому государству в

начале XVII в. Первыми жителями острога были казаки, позднее здесь стали селиться промышленники, торговцы, крестьяне, главным образом из русских северных губерний. Острог был первой русской крепостью на Енисее. В 1676 г. он был переименован в областной город Енисейск, в его ведение поступили все поселения и остроги по Енисею, а также и вся заенисейская Сибирь, до г.Нерчинска включительно.

В 1708 г. Енисейск стал уездным, с 1724 г. — главным городом Енисейской провинции и с 1823 г. как окружной город вошел в состав вновь образованной Енисейской губернии.

В конце XVII в. Енисейск был центром сибирской иконописи. К XVIII в. стал крупным торговым и транспортным центром. Транспорты с товарами и пассажирами отправлялись отсюда вверх и вниз по Енисею, Ангаре, Нижней и Подкаменной Тунгускам. Город славился кузнечными изделиями, в том числе производством сельскохозяйственных орудий и различными поделками из железа. Во 2-й половине XVIII в. здесь проводились ярмарки, известные по всей России. После того как в енисейской тайге были открыты месторождения золота, началась "золотая лихорадка", торговля и хозяйство города стали зависеть от золотых приисков.

В 1862 г. в Енисейске было построено первое на Енисее паровое судно. Енисейск утратил административно-экономическое значение в связи с прокладкой Московско-Иркутского тракта и особенно Транссибирской железной дороги.

В конце XIX в. в Енисейске действовали 27 фабрик и заводов. Были открыты гимназии (мужская и женская), театр (деревянный), музей 1886 г., появилось керасиновое освещение улиц, В 1896 г., начали устанавливаться телефоны.

В 1883 г. был основан краеведческий музей, в экспозициях которого — этнографические коллекции, экспедиционные материалы, документы по истории местного зодчества и художественных ремесел. Енисейск включен в число городов-памятников России.

Коммерческие организации города: ОАО «Енисейская энергетическая компания», Краевое газовое хозяйство Красноярсккрайгаз, Лесосибирское межрайонное отделение ОАО «Красноярскэнергосбыт», Енисейский районный узел связи, Енисейский почтамт, Енисейский филиал ЗАО «Енисейтелеком», ОАО «Енисейский хлеб», Енисейский лесхоз и др.

Муниципальные организации: военно-учетный стол, Енисейский территориальный отдел агентства «ЗАГС», муниципальное учреждение (МУ) «Хозяйственная группа г.Енисейска» и др.

Культурные учреждения г.Енисейска представлены: муниципальное учреждение культуры (МУК) «Культурный центр», МУК «Городской Дом

культуры», МУК «Городской выставочный зал», МУК «Централизованная библиотечная система», МУК «Енисейский краеведческий музей» и др.

Система образовательных учреждений включает в себя 6 детских садов, 8 школ, Енисейский педагогический колледж, ГОУ «Профессиональное училище №13», детский дом.

Дополнительное образование города: Центр детского творчества, межшкольный учебно-производственный комбинат, Станция юннатов, художественная, музыкальная и хореографическая школы и др [2].

Поселок

Поселок - это специфический для России (а также ряда республик бывшего СССР) тип поселения. Поселок - абсолютно или относительно территориально ограниченная концентрированная форма расселения людей: а) эмансипированных от сельского образа жизни; б) не укорененных в городском образе жизни; в) лишенных опоры на исторические традиции, свойственной жителям малого города. Это общее определение охватывает различные типы поселков: рабочие - при добывающих или перерабатывающих предприятиях, а также крупных железнодорожных станциях; переселенческие, в которые «свезли» жителей деревень из зон затопления при строительстве ГЭС и водохранилищ, а также территорий создававшихся закрытых зон; вынужденных переселенцев и беженцев из бывших союзных республик, «горячих точек» и экологически загрязненных территорий:

- пригородные поселки, жители которых преимущественно работают в городе;
- поселки внутри крупных городов, в которых живут рабочие одного завода или сосредоточены мигранты первых поколений (которых называли лимитчиками).

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

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

Два полюса притяжения - город и село, определяя срединный характер поселкового образа жизни, диктуют доминанту поведения

жителей. Здесь больше всего одобряются усредненность поведения, усредненность стиля жизни, усредненность человеческих характеров.

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

В то же время жизнь каждого настолько зависит от норм среды, что противопоставить себя ей практически невозможно. Поэтому молодежь здесь мало рефлексивна, мало склонна к эмоционально глубоким дружеским отношениям. Главное для подростков — раствориться в «стае», найти свою «заводь» [1].

Один из поселков городского типа в Красноярском крае - Северо-Енисейск, являющийся районным центром одноименного района. Расстояние от краевого центра 654 км, до ближайшей железнодорожной станции (Лесосибирск) – 257 км. В нескольких километрах от поселка – месторождение и рудник по добыче благородных металлов [2].

Предприятие: «Соврудник», ООО АС «Прииск Дразный», ООО «Технолог», ЗАО ЗК «Полюс».

В октябре 2008 г. создан межшкольный методический центр в рамках реализации проекта «Информатизация системы образования», который призван внедрять информационные технологии в учебный процесс. Финансирование будет осуществляться за счет краевого бюджета. В рамках межшкольной программы планируется создание 53 межшкольных методических центра в каждом районе края. Планируется, что благодаря этим центрам учителя всех районов края смогут давать школьникам одинаково качественное образование.

Вопросы для самоконтроля

1. Выявите и охарактеризуйте особенности типов поселений в регионе.
2. Дайте характеристику родному городу (поселку, селу, деревне) с точки зрения его влияния на социализацию.
3. Сделайте сравнительный анализ воспитательного пространства города и села.

Список литературы

1. Лысенко Ю.Ф. Социально-экономическая география Красноярского края: пособие в помощь учителям, студентам, учащимся школ. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: / под ред. В.А.Сластенина. М., 2005.
3. Программа социально-экономического развития г.Лесосибирска до 2017 г. Лесосибирск, 2008.

ГЛАВА 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РЕГИОНА

3.1 История создания системы образования в Енисейской губернии (конец XIX – начало XX вв.)

В современных условиях реформирования образования необходимо осмыслить развитие системы образования в сибирском регионе. Особое значение региональных исследований определяется не только возможностью использования опыта предшествующих поколений и наличием определенного сходства проблем, которые определяют характер развития системы просвещения в России конца XIX – начала XX вв., и теми, что приобрели актуальность в настоящий период, но и выявлением тех особенностей региона и системы образования в регионе, которые оказывают влияние на социализацию личности.

В конце XIX – начале XX вв. Енисейская губерния представляла собой территорию, поделенную на 5 округов: Енисейский, Красноярский, Канский, Ачинский, Минусинский. В особую административную единицу был выделен Туруханский край [3, с. 254] (прил. 3). Она представляла собой регион, характеризующийся богатым сырьевым потенциалом, малой степенью заселенности и хозяйственной освоенности, разнообразием, суровостью и экстремальностью природной среды, высоким природным ресурсом и производственным потенциалом [3, с. 254]. Он имел следующие особенности:

- обширность территории (общая площадь губернии составляла 2 571 425 м².);
- удаленность от центра (первая телеграфная линия, связывающая Сибирь с «внешним миром», была проведена лишь в 1862 г.);
- слабое развитие транспортной системы (Транссибирская магистраль была построена только к 1904 г.);
- отдаленность населенных пунктов друг от друга;
- отсталость в экономическом отношении от Центральной части России;
- отсутствие земств.

Все это накладывало свой отпечаток на развитие региона.

Процесс становления системы образования в Енисейской губернии, по мнению Е.Ким, включает в себя три периода:

- до XVIII в. – церковно-религиозная педагогика, характеризующаяся преобладающим влиянием церкви на жизнь и образование людей;
- с XVIII в. – до второй половины XIX в. – государственная педагогика, характеризующаяся контролем государства над системой

образования. Образование на этом этапе должно служить государственным интересам, готовить просвещенных людей для государственной службы. Для него характерны следующие особенности: практичность, профессиональность, сословность. Каждому сословию присущ свой тип образования, который готовит его к будущей деятельности;

- со второй половины XIX в. – общественная педагогика, характеризующаяся воздействием общества (в лице общественных организаций, отдельных деятелей просвещения) на систему образования путем развития педагогики как науки, распространения педагогической литературы, создания педагогических обществ, открытия новых школ и поддержки уже существующих учебных заведений и т.д. [2, с.16-17]

Для развития системы образования Енисейской губернии в первом и втором периодах характерно (вплоть до 1790 г.) отсутствие общеобразовательных школ, поскольку не было государственного и социального заказа. Потребность в грамотных людях для административного аппарата удовлетворялась привлечением духовных лиц, переселенцев и лиц, получивших домашнее образование. Социальные явления (например, интенсивный рост населения в результате переселения крестьян) не оказывали значительного воздействия на становление государственной системы образования региона до 1864 г., хотя и повышали общий уровень грамотности.

В 60-е годы XIX в. губерния отставала в развитии системы образования по сравнению с Центральной частью России. В 1863 г. в городе Красноярске на 8766 жителей существовало только 4 учебных заведения, в которых обучалось 318 детей:

- Красноярское уездное (117 учащихся);
- Красноярский приходской класс (105 учащихся);
- Красноярское духовное училище (66 учащихся) (прил. 4)
- Владимирский детский приют (28 учащихся) (прил. 4) [2, с.19].

Такого количества учебных заведений явно не хватало для подготовки образованных профессиональных кадров для нужд губернии. Частичной компенсацией недостаточного количества государственных школ явились частные школы (школа В.Л.Давыдова).

В истории развития системы образования России в целом 60-е годы XIX в. стали переломным моментом. Этот этап неразрывно связан с реформами Александра II: крестьянская, судебная, земская, просветительская. Отмена крепостного права вызвала необходимость создания школы для всех слоев населения. Актуальность приобретают вопросы начального просвещения.

Результатом решения проблемы организации начального образования становится «Положение» 1864 г. о начальных народных училищах. Согласно земской реформе 1864 г. по всей России были введены земские самоуправления, но на Сибирь те блага, которые давали

земства, не распространялись. В Восточной Сибири, включавшей Иркутское генерал-губернаторство (Иркутская и Енисейская губернии), Якутскую и Забайкальскую области, царское правительство препятствовало проведению позитивных реформ, объясняя это своеобразием социально-экономических и демографических факторов, до начала XX в. считая Восточную Сибирь колонией. Обсуждение вопроса о введении земств в Восточной Сибири и социально-экономических условиях региона происходило на всем протяжении второй половины XIX - начала XX вв. [3, с. 255]. К сожалению, этот вопрос на тот период остался нерешенным. Если бы в Восточной Сибири были созданы земства, это позволило бы развивать данный регион более быстрыми темпами, так как земства играли большую роль в решении проблем во всех сферах жизни общества. Так, земствам предоставлялось право решать вопросы, касающиеся народного образования преимущественно в хозяйственном отношении. Что касается политической характеристики Енисейской губернии описываемого периода, то для Центральной части России и правительства она продолжала оставаться колонией, так как органы управления губернии в целом и образования в частности были жестко централизованными.

Нужно отметить, что при отсутствии земств в Енисейской губернии учителей, нуждающихся в помощи, поддерживали общества взаимопомощи. Совместно со Всероссийским обществом данного типа Енисейское общество способствовало поддержанию здоровья учителей не только Енисейской губернии, но и Иркутской и Томской губерний. При содействии и финансовой поддержке общества был открыт санаторий на озере Шира в 1903 г. и принимал посетителей ежегодно в период с 1 июня по 1 августа.

Благодаря работе Общества попечения о начальном образовании в городе Красноярске был открыт Дом Просвещения в 1915 г.. Идея строительства «учительского дома» возникла в 1911 г., тогда же был создан фонд для строительства. Средства на постройку Дома просвещения складывались из добровольных пожертвований членов Общества взаимного вспомоществования учителям и частных лиц.

Идея строительства заключалась в сплочении учителей в «богатое духовными силами и денежными средствами общество». На базе Дома Просвещения проводились педагогические выставки, учительские совещания, курсы и съезды. Дом Просвещения был центром единения учителей Енисейской губернии. Приветствуя собравшихся на открытие коллег, учитель А. Шнейдер отмечал, что «наличность аудитории и просторных комнат бесплатной библиотеки даст возможность иметь свой угол научным, просветительским организациям... и всякого рода съездам» [3, с. 261]. В Доме Просвещения разместились бесплатная библиотека и Педагогический музей, находившиеся до этого времени в помещении

городского театра. И в настоящее время его двери открыты для проведения всевозможных мероприятий: педагогических собраний, научно-практических конференций разного уровня, творческих встреч, праздников и т.п. Библиотеки для учителей к 1915 г. были во всех уездах Енисейской губернии: в Ачинском – 5, Енисейском – 6, Канском – 6, Красноярском – 5, Минусинском – 10.

Политика российского государства в отношении сибирского региона и система образования не подверглись сильному воздействию. Они лишь вначале вызвали открытие большого количества школ в губернии (в 1866-67 учебном году в Ачинском округе были открыты 23 сельские и городские школы, в Минусинском – 26 школ). Но сельские школы не встретили широкой поддержки по ряду причин:

- получение образования не имело реальной ценности для раскрепощенных крестьян, составлявших около 50 % жителей и, по сути, не являвшихся равноправными членами общества вплоть до 1906 г.;

- отсутствие педагогических кадров;
- недостаточное финансирование и т.д.

В результате многие школы через несколько лет закрылись.

Цикл реформ 70-х годов включал в себя ряд отдельных мероприятий по установлению единства в направлении начального образования сельского населения:

- учреждение должностей инспекторов народных училищ;
- усиление материального обеспечения развития народных школ;
- учреждение образцовых сельских училищ и училищ для инородцев;
- подчинение школ других ведомств МНП;
- создание учительских семинарий [2, с. 21-22].

С изданием нового положения (1872) совпало создание учительской семинарии в Красноярске, но это не улучшило общего состояния начального образования в регионе. К 1884 г. в губернии числилось всего 50 начальных училищ ведомства МНП (8 городских, 42 сельских), в которых обучалось 1500 детей из приблизительно 63 000 детей школьного возраста (7-14 лет).

Рост числа учебных заведений в Енисейской губернии начинается в 90-е годы. Это обусловлено изменениями в экономической жизни региона.

1. Строится железнодорожная магистраль, что способствует устремлению на территорию губернии переселенческого потока из Центральной России, составившего до революции 1917 г. около полумиллиона человек. Население губернии возросло с 570,2 тыс. человек до 1119,2 тыс. жителей к 1914 г. Наличие железной дороги оказывало

многогранное экономическое, социально-политическое и духовное влияние на весь огромный край [3, с. 254].

2. Появляется возможность торговых операций на рынках других регионов.

3. Развивается фабрично-заводская и сельскохозяйственная промышленность (например, в начале XX в. доля экспорта сибирского масла из России составила почти 94 %) [6, с. 134].

Как следствие повышается общественный интерес к образованию, осознается его необходимость, появляется тяга к просвещению. Начало XX в. характеризуется резким увеличением числа начальных школ, увеличением многообразия типов школ, ростом числа учащихся учебных заведений всех типов. К 1908 г. в г.Красноярске, первом из всех сибирских городов, было введено всеобщее обучение. «Начиная с 1908 года город не знает отказов детям при поступлении в школу», - пишет А.Оносовский [5, с.70].

В целом развитие школьной сети в Сибири определялось экономическими условиями региона. В наиболее отдаленных от промышленных и культурных центров местностях школы возникали медленнее, а грамотность населения была ниже, чем в районах, находившихся вблизи от этих центров. Чем дальше проникало в сибирскую глубинку развитие капитализма, тем больше вызывало оживление общественно-политической и культурной жизни населения Восточной Сибири, способствуя усилению образовательного интереса со стороны общества. В целом по Восточной Сибири в период с 1890 по 1908 гг. наблюдался рост финансирования начальных учебных заведений. Но бюджеты и источники содержания школ были далеко неодинаковы, их обустройство в целом были лучше в городах и значительно хуже в сельской местности. Что касается оборудования школ учебниками, книгами и другими учебными пособиями, то в этом отношении, по данным А.И. Шилова [7], дело обстояло также не везде одинаково. В городах большинство школ было снабжено учебными пособиями, книгами и другими наглядными средствами вполне достаточно, тем более что в городе Красноярске существовали «Педагогический подвижной музей наглядных пособий им. Станиславского» и «Подвижной музей наглядных учебных пособий» [3, с. 259].

Необходимо отметить особенности управления учреждениями обучения и воспитания детей в Енисейской губернии XIX – XX вв. Общее управление и контроль за деятельностью образовательных учреждений осуществляло Министерство народного просвещения. Особенностью было то, что не все образовательные учреждения относились к ведомству МНП, кроме учреждений МНП, существовали учреждения императрицы Марии (женские училища), учреждения Священного Синода (церковно-приходские школы), Министерство внутренних дел (учреждения

призрения детей) и т.д. Решение об открытии просветительских обществ, частных школ и детских садов принимали в городской управе или Енисейском губернском управлении и потом для утверждения прошение отсылали в С-Петербург. Характеризуя систему образования в Енисейской губернии XIX – XX вв., мы остановимся на характерных для этого периода воспитательных учреждениях, при отсутствии единых органов управления и образовательных программ.

Для Енисейской губернии XIX – XX вв. было характерно многообразие типов образовательных учреждений.

Дошкольные воспитательные учреждения. Самый первый опыт организованного содержания деревенских детей дошкольного возраста в Енисейской губернии относят к 1902 г. Благодаря частной инициативе В.А.Баландиной (урожденной Емельяновой) в ее родном селе Новоселово были организованы «в летние месяцы 1902-1904 годов детские ясли, где содержались крестьянские дети. Ясли открылись 30 июня 1902 года и существовали на ее средства. Об их работе она рассказала в газете «Енисей». Ясли посетил иркутский генерал-губернатор Д.И.Пантелеев. Это были первые бесплатные сельские детские ясли не только в Енисейской губернии, но и во всей Сибири [4, с.27]. Судя по всему, это были ясли, где находились дети в период напряженного летнего труда родителей. Необходимо отметить, что В.А.Баландина была не только образованной женщиной в самом широком смысле этого слова, она не понаслышке была знакома с теориями дошкольного воспитания конца XIX – начала XX вв., при ее поддержке были изданы труды известного в России теоретика дошкольного воспитания и писательницы Е.И.Конради [4, с. 28].

А.Д. Грудинина в 1912 г. открыла в Красноярске частный детский сад и школу. В детский сад принимались дети обоего пола от 3,5 до 8 лет, плата составляла 60 руб. в год. Посещало сад и школу 22 ребенка. Школа готовила детей в 1-й и подготовительный классы мужской и женской гимназий, реального училища, кадетского корпуса, института.

Детский сад и школа помещались в деревянном двухэтажном доме Абалакова по Благовещенской улице, около Гимназического переулка (ныне ул.Ленина, 74), а в 1916 г. они находились по адресу: Покровский переулок, дом Красикова (ныне ул.Сурикова, 12, сейчас там располагается фабрика «Ионесси»). По мнению А.Оносовского, «детский сад Грудининой был поставлен очень хорошо и значительно превосходил детский сад г-жи Павловой (около городского сада). В России детские сады являются еще новостью и существуют в немногих сравнительно городах, преимущественно на нашей западной окраине» [5, с. 69]. По свидетельству заслуженного артиста РСФСР П.И.Словцова, А.Д. Грудинина была красивая представительная дама. Она великолепно знала свое дело, владела иностранными языками, приехала, по недостоверным

сведениям, из Петербурга [4, с. 36-37]. В статье «О детском саде», опубликованной в газете «Сибирская жизнь», она писала: «Основой воспитания в детском саду является задача развить в детях дух общности, укрепить волю, приучить к труду, аккуратности, вызвать творчество, наблюдательность, внушить любовь ко всему прекрасному. Короче сказать, сделать ребенка самостоятельным, смелым, умным, простым» [1, с. 5]. Судя по статье, детский сад А.Д. Грудиной можно отнести к одному из самых распространенных типов детских садов в России конца XIX – начала XX вв. - детские сады, где велась подготовка к школе и проводилось обучение детей грамоте, письму, счету. Об этом же в своем кратком историко-статистическом очерке пишет Оносовский: «С легкой руки Ф.Фребеля эти детские сады из Германии перешли в другие страны и особенно хорошо привились в городах с фабричным населением. С течением времени детские сады расширили свои операции и, кроме детей дошкольного возраста, стали принимать детей и относительно старшего возраста. Для таких детей устраивается настоящая начальная (или урезанного типа) школа. Детский сад Грудиной представлял детский сад этого последнего повышенного типа» [5, с. 69]. Кроме того, можно увидеть еще одну характерную для отечественной дошкольной педагогики изучаемого периода тенденцию – ориентирование на развитие психических процессов личности – воли, наблюдательности. А.Д.Грудина отмечает и важное отличие воспитательного процесса в детском саду от домашнего воспитания – это общественное и социальное воспитание в детском социуме. В течение первого года сад приобрел довольно большую известность. Родители, несмотря на высокую плату, с охотой отдавали своих детей в это воспитательное заведение, пишут современники. О разнообразных формах организации детского досуга, ориентированного на эстетическое воспитание дошкольников, мы находим свидетельства во многих источниках. «А.Д.Грудина была инициатором многих интересных детских развлечений, игр, так, по ее почину была поставлена в феврале 1916 года детская опера «Кот в сапогах». Гласный сбор с этого спектакля предназначался в пользу Красноярского Владимирского приюта» [4, с. 37]. Воспитанники из Ольгинского приюта «...были на литературном утра, устроенном детским садом А.Грудиной» [ГАКК. Ф.118. Оп.1. Д.4. Л. 34]. «Выставка детских знаний, произведенная в конце учебного года весной, в виде публичного литературно-музыкального утра, оставила после себя очень хорошее впечатление» [5, с. 69]. На 1913-14 учебный год в сад и школу Грудиной записались 15 мальчиков и 6 девочек (21 ребенок). В школе Грудиной два отделения: младшее и старшее. В младшем изучаются русский язык, арифметика, Закон Божий, французский язык, природоведение, рисование, лепка, пение, в старшем, кроме того, гимнастика. Школа эта своей специальной задачей имеет приготовление в подготовительный и первый класс

гимназии. А.Д.Грудинина уделяла внимание умственному воспитанию не только через обучение чтению, письму и счету, но и через развитие интереса, она и ее детский сад были постоянными посетителями Педагогического музея с 1912 г. и брали наглядные пособия, волшебный фонарь и т.д. Кроме того, Педагогический музей выписывал множество педагогических журналов, в том числе: «Что и как читать детям», «Новости детской литературы», «Свободное воспитание», «Дошкольное воспитание», «Домашнее и школьное обучение», «Художественно-педагогический журнал» и др. [ГАКК. Ф.581. Оп.1. Д.3. Л.64]. К сожалению, нет подробных отчетов о том, какие наглядные пособия для каких целей и каким образом использовались в детском саду А.Д.Грудининой, но, возможно, исследователи после нас найдут ответы на эти вопросы. Кроме того, в ходе исследования мы нашли лишь упоминание еще об одном детском саду Красноярска, существовавшем в 1912 г., - детский сад г-жи Павловой (около городского сада), дополнительной информации о нем и организации воспитания найти не удалось. В материалах Педагогического музея за 1916 г. есть упоминание: «В отчетном году поступило в музей для архива, без права выдачи на дом, от Народного Детского сада (Общества Детский труд и Отдых) – работы детей, посещающих сад» [ГАКК. Ф.581. Оп.1. Д.3. Л.103].

Таким образом, в Красноярске в 1912 г. было 2 частных детских сада, которые посещало около 50 детей, и детский сад Ольгинского приюта (прил. 4). В 1916 году уже 4 детских сада, более достоверных сведений о числе садов в Красноярске к 1921-22 годам пока не обнаружено.

Основной тенденцией развития системы начального образования Енисейской губернии конца XIX – начала XX вв. является увеличение количества школ, общего числа учащихся и среднего числа учащихся на одно учебное заведение [2, с. 38]. Рост среднего количества учащихся связан с тем, что государственное школьное строительство отставало по темпам роста от числа желающих получить образование. Появляется большая потребность в начальных школах, чем могут предложить государственные структуры. К середине XIX в. существовало множество начальных школ, относящихся к разным ведомствам:

- приходские школы, относящиеся к МНП по уставу 1828 г.;
- казачьи школы, относящиеся к военному ведомству;
- горнозаводские школы в ведении Горного Управления Кабинета Его Величества;
- школы в селениях государственных крестьян и инородцев, относящиеся к министерству государственных имуществ и казенным палатам;
- церковно-приходские школы, подчиняющиеся Святейшему Синоду;
- другие школы - железнодорожные, школы при приютах и т. д.

Горнозаводские, казачьи, железнодорожные школы, школы министерства государственных имуществ постепенно либо приближаются по программе к «министерским», либо передаются МНП по ходатайству населения. В результате данного процесса в начале XX в. в Енисейской губернии основными типами народных школ являлись «министерские» и церковно-приходские, хотя одновременно продолжали существовать школы других государственных ведомств, а также частные школы и открытые общественными объединениями [2, с. 40]. Можно заметить, что система образования Енисейской губернии отличалась отчетливо выраженным многообразием типов учебных заведений. Такое многообразие обусловлено тем, что Енисейскую губернию не коснулась реформа земского самоуправления 1864 г. (в земских регионах около 70 % школ были «земского» типа, характерными особенностями которого являлись: трехлетний курс обучения, укороченный учебный год, один учитель на три отделения и отсутствие до 1891 г. всеобщих учебных планов). Министерские школы были лучше обеспечены, имели больше учебных пособий, давали больше знаний, предоставляли льготы по отбыванию воинской повинности после окончания школы. Их число росло одновременно с числом церковно-приходских в основном в результате инициативы городского самоуправления и желания населения отдать своих детей в светскую школу из-за лучшей постановки учебного процесса. Церковно-приходским школам отдавалась прерогатива на государственном уровне, так как этот тип школ отвечал государственным интересам – воспитанию подрастающего поколения в духе православия и монархизма.

Е. Ким выделяла девять основных типов начальных школ на территории Енисейской губернии.

1. Одноклассные и двухклассные училища МНП с трехлетним и пятилетним курсами обучения. Их целью являлось распространение грамотности в народе. Первые три года в двухклассных училищах были идентичны курсу одноклассных училищ. В одноклассных училищах обязательно изучались Закон Божий, русский язык, чистописание, арифметика, а в двухклассных к этому списку добавлялись история, география, естествознание, церковное пение и черчение. В одноклассной школе преподавал один учитель и один преподаватель Закона Божьего, то есть законоучитель, а в двухклассной школе – два учителя и один законоучитель. В данных типах школ обучались преимущественно дети крестьян, купцов и мещан. Преподавательский состав в большинстве своем формировался из выпускников учительских семинарий, выпускников гимназий и т. д. Оплата труда педагогов осуществлялась по тарифам МНП, причем женский труд оценивался дешевле. Финансирование одноклассных сельских училищ по инструкции 1875 г. производилось следующим образом:

- 86,5 % - оплата казны;
- 6,5 % - сельские общества (плюс бесплатная рабочая сила при постройке, отопление, освещение помещения, ремонт школы и т.д.);
- 7 % - прочие источники (частные пожертвования и т.п.).

Министерские училища также предоставляли льготы на отбывание воинской повинности после окончания школы (обычный срок службы в сухопутных войсках составлял 6 лет действительной службы и 9 лет в запасе, а окончившие народное училище служили 4 года и 11 лет оставались в запасе). Экзамены на получение льготы по воинской повинности для выпускников одноклассных училищ проводились в комиссиях, назначенных училищными советами [2, с. 47].

2. Одноклассные и двухклассные церковно-приходские школы с трехлетним и четырехлетним курсами обучения. Эти школы, относясь к ведомству Святейшего Синода, имели своей целью «утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать полезные сведения...» [2, с.48]. Данные школы могли открываться священниками с утверждения епархиального архиерея. В приходские училища принимались мальчики и девочки всех состояний не младше 8 лет, девочки не старше 11. При поступлении не требовалось платы и дополнительных сведений о ребенке. Из 27 учебных часов в неделю в школах данного типа 15 часов отводилось на предметы церковного характера: церковное пение, Закон Божий, чтение книг церковной печати и т.д. Программа исчерпывалась обучением чтению, письму и счету. Финансирование осуществлялось за счет:

- казны – 26 %;
- сельских обществ – 62 %;
- других источников – 7 %.

Размер жалования педагогам определялся сельским обществом в зависимости от условий жизни села. Ощутимых результатов школа не давала, а содержание ложилось на плечи крестьянского хозяйства. Поэтому крестьяне часто отказывались от содержания церковно-приходских школ или ходатайствовали о преобразовании их в министерские.

3. Неофициальные частные школы разных уровней. Наиболее распространенный тип таких школ – «вольные крестьянские». Несмотря на то, что открытие таких школ административно преследовалось, их количество превышало количество казенных в несколько раз. Распространенность «вольных» школ можно объяснить малочисленностью казенных школ, их недостаточностью при сибирских расстояниях (одна школа на 2 700 человек в городах и на 3 600 человек по данным 1907 г.) [2, с.50]. Программы частных школ определялись только знаниями учителя. Чаще всего в качестве домашних учителей нанимались политические

ссылные. Учителей кормили и предоставляли им место для обучения детей и ночлега.

4. Казачьи школы. К 1872 г. существовало три типа казачьих школ:

- полковые школы, число которых менялось по мере надобности: школы открывались, когда учеников становилось слишком много. «Войсковое управление давало помещение, инвентарь и даже содержание учеников, а окружное интендантское управление Восточно-Сибирского военного округа отпускало суммы на жалование учителям» [2, с.52];

- батальонные школы, также содержались за счет войскового правления;

- поселковые школы – низшая ступень обучения, по окончании которой дети могли поступить в полковые и батальонные школы.

Содержание осуществлялось только за счет поселковых казаков.

После 1872 г. полковые и батальонные школы из военного ведомства перешли в ведение МНП. В казачьих школах не было четко прописанных программ и учебников, все зависело от познаний учителя и его требований. В некоторых школах программа включала в себя чтение, письмо, грамматику, арифметику, Закон Божий и даже историю с географией, а в некоторых обучали только чтению, счету и письму. Но основное, что должны были осознать дети, – «казачий дух» и то, что «дисциплина важнее всякой науки». Поэтому дипломированные учителя редко работали в казачьих школах. Роль учителя мог выполнять любой казак, если он получал на это разрешение наказного атамана.

5. Городские училища. Были основаны по Положению 1872 г. по образцу прусских городских школ и являлись повышенными начальными школами для детей городского населения (ремесленников, мелких служащих, торговцев и т.д.). Относились к МНП, находились в ведении попечителей учебных округов и работали под началом инспекторов народных училищ. Содержались правительством, земствами, городскими органами самоуправления, сословными учреждениями, частными лицами и т.д. В училища принимались все дети с 7 лет без сословных ограничений. В них было разрешено принимать девочек и вводить совместное обучение. Деление на классы зависело от средств и числа учителей, но срок обучения во всех типах городских училищ (одно-, двух-, трех- и четырехклассных) – 6 лет. Городские училища по сравнению с гимназией брали низкую плату за обучение (от 2 до 18 руб. в год), что делало их доступным для тех, кто не имел возможности нанять учителя или обучаться в гимназии. Выпускники городских училищ получали неполное среднее образование, доступ в гимназии им был закрыт, но они могли поступить в учительские институты, технические и ремесленные училища, так как учебная программа городского училища была шире, чем в начальной школе. Окончившие полный курс в училище МНП первого разряда, при котором

существовали педагогические курсы, освобождались от специальных испытаний и получали звание домашнего учителя (учительницы) по свидетельству учебного заведения [2, с.57].

6. Железнодорожные школы. Появление начальных училищ для детей работников железной дороги было связано со строительством Восточно-Сибирской железнодорожной магистрали. Отсутствие общеобразовательных школ заставляло служащих переходить с места на место, чтобы их дети могли получить образование. Железнодорожные школы начали создаваться, чтобы удержать рабочих на их местах. Учебным курсом эти школы не отличались от министерских училищ. Открываясь первоначально на частные средства самих служащих, железнодорожные школы в 1899 г. перешли в ведение МНП.

7. Воскресные школы. Относились к ведомству Святейшего Синода и работали под началом инспекторов народных училищ. Узаконены с 1860 г. и приравнены к начальным. Эти школы отличались от начальных народных училищ МНП постановкой учебного процесса, но не учебной программой (обучение с сентября по май по 4-5 часов каждый воскресный день). В школу принимались дети от 10 до 14 лет в два срока: от начала учения до первого октября или в течение января. Дети разбивались по группам в 5-15 учащихся, в зависимости от подготовки, возраста и времени поступления. Так как данные учебные заведения являлись по сути своей благотворительными, то обучение и труд учителей, часто преподавателей городских государственных школ, были бесплатными.

8. Частные начальные школы. Находились в ведении МНП. Большинство частных школ являлись учебными заведениями для девочек, так как министерские и церковно-приходские школы были ориентированы на мальчиков. Имелись частные школы трех разрядов: шестиклассные, трехклассные, одно- и двухклассные. В школах второго и третьего разряда давалось начальное образование. Учебные программы и планы утверждались попечителями этих школ. Школы работали обычно по программам МНП. Обязательными предметами были русский язык и Закон Божий. К частным школам относились и конфессиональные: еврейские и магометанские (например, еврейская школа «Галмуд – Тора», основанная в 1904 г. в Красноярске).

9. Школы для «инородцев». Инородцы, под которыми подразумевались нерусские коренные жители Сибири (сагайские татары, сайоты), составляли наименее грамотную часть населения. На 30 000 человек инородцев приходилось всего 5 школ: 2 министерских и 3 церковно-приходских. Эти школы, в отличие от обычных учебных заведений, в большей степени служили не целям образования, а являлись средством обращения инородцев в христианство. Чаще всего просвещение ограничивалось обучением церковно-славянскому чтению, молитвам и началам грамоты. МНП поддерживало политику просвещения иноземцев,

несмотря на дискуссии о самобытности, сохранении культурных традиций инородцев. Преподавателями в этих училищах должны были быть или инородцы, имеющие соответствующие права, или русские при знании местного языка. В соответствии с «Новыми правилами об инородческих школах» от 31 марта 1906 г., первые два года преподавание должно было вестись на родном языке, а последующие – на русском. Но фактически данное правило не соблюдалось из-за отсутствия учителей, знающих язык инородцев и их запросы. Вероучение преподавалось духовными лицами или светскими, имеющими для этого соответствующую подготовку и вероисповедание.

Таким образом, в Енисейской губернии конца XIX – начала XX вв. существовало множество типов начальных школ с различными целями обучения, методами преподавания, отличающихся преподавательским составом, сословным составом учащихся и источниками финансирования. Одновременное функционирование нескольких типов школ расширяло образовательное пространство, предоставляя тем самым возможность получения начального образования большому числу граждан губернии. Ситуация многообразия типов позволяла выявить слабые стороны учебных учреждений и образовательные потребности общества.

Ко времени реформ 60-х годов среднее звено в системе образования Енисейской губернии отсутствовало, гимназий не существовало. Лишь в 1863 г. в Красноярске создается «Временный комитет по устройству гимназии», который способствует открытию первой мужской и женской гимназий региона. Развитие в Сибири средних учебных заведений является важным событием в системе образования в послереформенный период.

В 1871 г. была проведена новая программа гимназий. Изучение латинского языка начиналось с первого класса, в третьем классе к нему присоединялся греческий. Это увеличивало срок обучения с 7 до 8 лет. Данные преобразования усложняли курс, делая его недоступным для лиц без особенных способностей, не имеющих средств на оплату репетиторов, достаточного количества времени и условий для занятий. Как альтернатива для них были созданы реальные училища с шестилетним курсом обучения, не дающие право поступать в университеты. В них большое внимание уделялось математике, естествознанию и новым языкам.

Несмотря на то, что все приведенные далее учебные заведения давали среднее образование, они не обеспечивали равных возможностей своим выпускникам. Различные учебные заведения были направлены на разные слои общества. Лишь после гимназии выпускник мог поступить в университет без экзаменов. В классификации гимназии и прогимназии не разделены на два отдельных типа. Прогимназии, по сути, являлись начальными классами гимназии и не отличались от них объемом учебного материала и методами преподавания.

1. Мужские гимназии и прогимназии. По «Уставу 1871 года» признавалась только семиклассная классическая гимназия с восьмилетним курсом обучения (седьмой класс – 2 года). Их бюджет строился из 50 % государственных сумм и экономических денег (плата за обучение, пожертвования, средства общества). В подготовительный класс принимались дети с 8 до 10 лет, в первый – с 10 до 12 и т.д. Еврейских детей в гимназии могло быть не больше 10 % от общего числа учащихся. Очень много было иногородних. При большинстве гимназий существовали пансионы, в которые принимались на проживание дети с 8 до 15 лет. В учебный план входили такие предметы, как Закон Божий, русский язык, история, география, природоведение, пение, физика, математика, рисование, латинский, немецкий, греческий, французский языки, законоведение, философия. Преподавание латинского и греческого языков занимало 41 % от общего количества учебного времени [2, с.70]. В штат губернской гимназии входили: почетный попечитель, директор, законоучитель, инспектор, учителя наук и языков, учителя искусств, помощники классных руководителей. Гимназии были направлены на обучение будущей «элиты» государства. Большая часть учащихся относилась к двум социальным группам: дворяне и чиновники, зажиточные купцы и мещане. Плата за обучение определялась местными педагогическими советами с утверждения МНП, вносилась за полугодие и составляла примерно 30-50 руб. в год. Бесплатное обучение могло предоставляться не более 10 % учащихся – детям учителей школ МНП, инспекторов и т.п. Окончившие гимназию с золотой и серебряной медалями принимались в университет в первую очередь и без экзаменов, остальные также без экзаменов, но по конкурсу аттестатов. Военская повинность для выпускников сохранялась, но ученикам высших учебных заведений давалась отсрочка до окончания обучения.

2. Женские гимназии и прогимназии. Вначале учебные планы и программы женских гимназий включали предметы, которые «...не стремились бы к излишнему напряжению одних умственных сил, в ущерб... сохранения тех женственных качеств, которые должны украшать семейный очаг». Но постепенно мужское и женское образование приближаются друг к другу и по качеству преподавания, и по учебным планам, а в начале XX в. в женские гимназии стали также вводиться платные дополнительные занятия, факультативы. По правилам МНП с 1910 г. в учебный план должны были входить такие обязательные предметы, как педагогика и гимнастика, в 1-3 классах рисование и пение, и, по постановлению педсовета и с согласия попечительского совета, разрешалось вводить один из иностранных языков [2, с.73]. Учебный курс состоял из таких предметов, как Закон Божий, русский язык, словесность, русская грамматика, математика, арифметика, космография, физика, география, история, естествознание, педагогика, методики преподавания

арифметики, русского языка, истории, географии, немецкий язык, французский язык, гигиена, пение, рисование, чистописание, рукоделие, гимнастика. Сословный состав учащихся женских гимназий Енисейской губернии был нетипичен для России в целом. Большую часть воспитанниц составляли не дворянские дети, а дети крестьян и мещан. Это можно объяснить тем, что крестьяне составляли наиболее многочисленную часть общества. Женские гимназии являлись своеобразным «профессиональным» училищем, давая педагогическое образование и возможность преподавания в начальных школах [2, с.75]. В педагогический класс включалась также педагогическая практика в младших классах. Во время практики учащиеся посещали уроки, выполняли обязанности классных наставников, вели педагогический дневник, давали пробные уроки. Выпускницы получали диплом учительницы начальной школы. Плата за обучение составляла примерно 50 руб. в год [2, с.75].

Количество женских гимназий росло интенсивнее, чем количество мужских гимназий. К 1909 г. в Енисейской губернии существовало 4 женские гимназии (Красноярская, Енисейская, Ачинская, Минусинская), 1 прогимназия (Канская) и только 2 мужских гимназии (Красноярская и Енисейская) (прил. 4). Это можно объяснить тем, что для мужчин существовало альтернативное образование (реальные училища, профессиональные школы), а для женщин это были единственные учебные заведения, позволяющие получить полное среднее образование, а значит, дающие возможность для получения высшего образования и занятия педагогической деятельностью.

3. Реальные училища. Первоначально реальные училища создавались, чтобы отвлечь от гимназий представителей средних городских слоев населения. По «Уставу 1872 года» данные учебные заведения имели 6 основных классов, но мог открываться дополнительный седьмой класс, который в зависимости от потребностей региона мог иметь специальную (механико-технологический или химико-технологический уклон) или общую направленность (подготовка к поступлению в высшие специальные учебные заведения). Пятый и шестой классы могли иметь 2 отделения: общее и коммерческое. Программа преподавания включала в себя три цикла дисциплин:

- общеобразовательный цикл составляли история, география, отечественный и иностранные языки;
- общеобразовательный и специальный циклы связывали математика, физика, черчение;
- предметы специального цикла направляли к изучению определенной профессии [2, с.78].

Учебный план включал в себя следующие предметы: русский язык, немецкий язык, второй иностранный язык, историю, законоведение, Закон

Божий, географию, математику, физику, естествознание, рисование, черчение, чистописание, пение, гимнастику. В 1915 г. вводятся необязательные платные предметы: лепка и музыка. Проводятся внеклассные занятия: практические по естествознанию, образовательные чтения, добавочные занятия по рисованию, естественно-исторические экскурсии по окрестным городам. Плата за обучение составляла 50-60 руб. в год. Большинство учащихся принадлежали к мещанам и крестьянам, дворяне и чиновники также составляли значительную часть [2, с.79].

Реальные училища воплощали идею материального образования, давали систематические, связанные с жизнью знания. Они открывались для развития отдельных областей промышленности конкретного региона. Приоритет отдавался естественным наукам.

4. Коммерческие училища. С 1894 г. были переданы Министерству финансов, а затем Министерству торговли и промышленности. Признавались общеобразовательными учреждениями, дающими общее и коммерческое образование. Содержались за счет субсидий министерства торговли, городских обществ и платы за обучение (30-40 руб. в год). Они являлись независимыми от МНП, что делало в них возможной работу педагогов прогрессивного направления, введения совместного обучения, использование передовых методов образования и т.п. В коммерческих училищах преподавались Закон Божий, русский язык и словесность, два новых языка, история, география, математика, естественная история, физика, коммерческая арифметика, бухгалтерия, коммерческая корреспонденция и география, политическая экономия, законоведение, химия и товароведение с технологией, каллиграфия, рисование и гимнастика. Незначительное количество часов занимали черчение, стенография, пение, музыка, танцы, иностранный и родной языки. Существовали семиклассные или восьмиклассные коммерческие училища (7 и 8 лет обучения соответственно) и трех- либо четырехлетние коммерческие училища (4-8 класс или 5-8 класс) [2, с.82]. До учебы допускались дети с образованием не ниже двухклассного сельского училища ведомства МНП. Осуществлялся прием всех сословий с 10 лет. Выпускники могли поступать в коммерческие институты или в высшие технические учебные заведения, а после 1914 г. и в университеты. В 1918 г. были преобразованы в единые трудовые школы. Появление коммерческих школ в Енисейской губернии было вызвано нуждами развивающейся промышленности и потребностями населения в увеличении числа средних учебных заведений.

5. Частные школы. Существовали частные школы трех разрядов:

- 1-й или высший, – не менее 6 классов. Если учебная программа близка к программе МНП, то училище приравнивалось к гимназии. Учредитель должен иметь высшее образование;
- 2-й – не менее трех классов;

- 3-й – 1 или 2 класса.

Учредитель училища 2-го или 3-го разрядов должен был иметь звание домашнего учителя или наставника и являться подданным Российской империи [2, с. 83]. Преподавание происходило по учебникам, утвержденным МНП. Также было запрещено принимать исключенных из государственных училищ без права поступления в учебные заведения города или всей Империи [2, с.83]. Учитель должен был иметь разрешение на преподавание, иначе накладывался штраф и на него, и на владельца училища. Частная школа не давала учителям право на пенсию и другие привилегии. Учителя старших классов должны были иметь высшее образование, учителя младших классов – звание домашнего учителя или учителя начальной школы [2, с.84]. В частные гимназии поступали те, кто не смог попасть в государственные, также туда без ограничений могли поступать дети евреев. Большая часть учащихся относилась к крестьянам и мещанам. Плата за обучение составляла около 100 руб. в год.

Профессиональные училища находятся на верхней ступени системы образования Енисейской губернии. Так как в губернии отсутствовали высшие учебные заведения, выпускники гимназий и реальных училищ или продолжали учебу в университетах и институтах других регионов (в основном С-Петербургский и Казанский университеты, с 1898 г. – Томский университет), или поступали на службу. Управленческий аппарат губернии имел ввозное высшее образование. При отсутствии высших учебных заведений профессиональные школы подготавливали большую часть специалистов для нужд промышленности региона. К началу XX в. в России сложилось несколько типов учреждений профессионального образования ведомства МНП:

- средние технические училища (по подготовке помощников инженеров и других высших руководителей промышленного дела);
- низшие технические училища (подготовка мастеров, то есть руководителей труда рабочих);
- ремесленные училища (подготовка квалифицированных рабочих);
- промышленные училища (совокупность среднетехнических училищ с низшими и ремесленными) [2, с. 93].

Для поступления в среднее техническое училище требовалось окончание курса в первых пяти классах реального училища или другого среднего учебного заведения. Для поступления в низшее техническое училище – окончание курса в городском, уездном или двухклассном сельском училище. Остальные имели возможность поступить в промышленное училище только если они работали в промышленных заведениях и проходили приемные испытания. Курс обучения в низшем техническом ремесленном училище не превышал трех лет, в среднем техническом – четырех лет. Выпускникам среднего технического училища

присваивалось звание техника по соответственной специальности. Выпускникам училища с двухлетним или трехлетним курсом обучения звание техника присваивалось только после нескольких лет промышленной деятельности. Техники имели право на личное почетное гражданство, а также на поступление в высшие технические училища. Средние и низшие технические училища ведомства МНП состояли в ведении попечителя учебного округа. Кроме того, значительным числом училищ владели и другие министерства, например финансов, путей сообщения, юстиции и др.

К 1910 г. в Енисейской губернии насчитывалось училищ лишь 15 ремесленных (включая учительские семинарии), 1 лесное, 1 землемерное, 1 железнодорожное и 1 техническое профессиональное.

Первыми в Сибири появились духовные училища и семинарии, то есть сословно профессиональные и специальные профессиональные школы [2, с.96]. Лишь во второй половине XIX в. появляются новые виды специального образования: техническое, сельскохозяйственное, коммерческое, землемерное, педагогическое. Их появление было обусловлено потребностями новой экономической и культурно-общественной жизни края.

Учительские семинарии являлись первыми учебными заведениями Енисейской губернии, которые относились к профессиональным государственным учреждениям ведомства МНП. Их цель – «... дать педагогическое образование молодым людям всех сословий православного вероисповедания...» [2, с. 98] Они занимали особое место среди профессиональных училищ, потому что школы региона испытывали постоянный недостаток педагогических кадров. В 1873 г. была открыта учительская семинария в Красноярске, что совпадает с началом открытия семинарий по всей стране (прил. 4). Это объясняется нуждой в педагогических кадрах в связи с созданием сети начальных училищ, запланированных МНП. Учительская семинария с трехгодичным курсом обучения была рассчитана на средние слои общества, а условия приема были самыми демократическими. Образовательный уровень большинства поступающих в семинарию был очень низким, поэтому требования были занижены. В нее поступали юноши от 16 до 22 лет, окончившие курс двухклассного училища. Социальный статус не играл никакой роли. Данные учебные заведения финансировались казной, менее 10 % ассигнований получая от волостного правления и менее чем 5 % частных пожертвований. 7-8 % всех казенных субсидий тратилось на стипендии студентов [2, с.99]. Учебный год начинался с начала августа. Все учащиеся обязательно проходили педагогическую практику. Каждый практикант был обязан дать около 20 уроков в год. Учебный курс был направлен на разностороннее развитие учащихся, но 10-15 % всего учебного времени занимали педагогические дисциплины. Учебный курс состоял из

следующих предметов: Закон Божий, русский язык, общая арифметика, геометрия, история, физика, естествознание, география, пение, рисование, гимнастика, чистописание, ручной труд, черчение, гигиена, педагогика, методики преподавания геометрии и арифметики, практические занятия по арифметике, русскому языку, чистописанию, пению. Письменные испытания выпускников проводились в конце апреля – начале мая. Студент мог быть отчислен из семинарии при нахождении в одном классе более двух лет или при отказе от повторного изучения не усвоенного предмета. Отчисленные после третьего курса через полгода могли пройти повторное испытание [2, с.100]. В преподавательский состав семинарии на 1887 г. входили законоучитель, учителя русского языка, арифметики геометрии, истории, географии, пения, музыки и учитель начального училища. Выпускник учительской семинарии получал звание учителя начальной школы.

В 1889 г. с учетом недостатка медицинского персонала в регионе была открыта частная **Красноярская четырехгодичная повивально-фельдшерская школа**. Она существовала на средства «Общества врачей Енисейской губернии» и лишь с 1903 г. стала получать ежегодное пособие от казны, более чем на 50 % существуя за счет частных пожертвований. В школу принимались девушки от 17 до 35 лет, имеющие образование не ниже двухклассного начального училища. В основном преобладали выпускницы 4-5 классов гимназий, потому что учебный курс был весьма насыщенным. Отсутствовал национальный ценз, поэтому большой процент учащихся составляли еврейки. Плата за обучение составляла 10 руб. в год. Существовали благотворительные и казенные стипендии, что позволяло получить образование неимущим слоям населения. Ежегодно из государственных субсидий выделялось 10 стипендий по 180 руб. Также при училище имелось «общество попечения», которое вносило плату за нескольких малообеспеченных учащихся. В школе преподавались фармакология, акушерство и гинекология, внутренние и детские болезни, глазные и нервные болезни, гигиена, кожные и венерические заболевания, практическая диагностика и малая хирургия. Курс постоянно пополнялся рядом лекций по решению педагогического совета. Практика учащихся проходила в городском родильном отделении, а практические работы по анатомии в анатомическом театре при больнице общественного призрения. Преподаватели работали бесплатно, оплачивался труд только специально приглашенных лекторов. Система сдачи экзаменов была лояльной, два предмета можно было сдать осенью. Ученицы, успешно сдавшие репетиции по отделам курса и по всему курсу, освобождались от экзаменов.

В связи с потребностями Восточно-Сибирской железнодорожной магистрали с 1894 г. в Сибири начинают открываться **железнодорожные училища**. К началу Первой мировой войны существовало уже 4 таких

училища: в Омске, Томске, Красноярске и Хабаровске. Содержались они целиком за казенный счет, из доходов Сибирской железной дороги. Срок обучения составлял три года при обязательной двухлетней практике в технических должностях. После нее проводились экзамены и выдавался аттестат, позволяющий работать второстепенными техниками железнодорожной службы, и предоставлялись льготы по отбыванию воинской повинности. Принимались лица 14-18 лет, имеющие свидетельство об окончании двухклассных учебных заведений. Плата за обучение составляла 10 руб. в год.

Профессиональные училища открывались государством только при острой потребности региона в специалистах определенных профессий. Так были открыты *низшая лесная школа* в окрестностях с. Ермаковского Минусинского уезда (1898 г.), *Рыбинская низшая сельскохозяйственная школа второго разряда* (1900 г.), *землемерное училище* в городе Красноярске (1909 г.).

Кроме специализированных профессиональных учебных заведений к началу XX в. были широко распространены временные или постоянно существующие *курсы* по подготовке представителей различных профессий. Обычно такие курсы организовывались при соответствующем профессиональном училище или при какой-либо государственной или общественной организации (например, коммерческие бухгалтерские курсы при купеческом обществе). Помимо собственно профессиональных училищ существовал ряд учебных заведений, где обучение профессии было совмещено с получением элементарного образования. Такие учреждения существовали за счет благотворительных заведений для сирот, подкидышей и т.п. В 1848 г. был открыт на частные пожертвования *Владимирский детский приют для девочек-сирот* (прил. 4). Одним из наиболее известных учебных заведений приютского типа в Енисейской губернии было *ремесленное двухклассное училище имени Т. И. Щеголевой*, основанное в 1874 г. Александровский дом призрения бедных детей находился в г. Енисейске, в нем постоянно содержалось 18-20 детей. Производилось обучение столярному, сапожному, токарному ремеслу.

Приюты как благотворительные заведения создавались с целью обеспечить детям возможность самим добывать себе средства к существованию. Общество, обеспечивая приюты, следило за учебным курсом, определяло пути развития учебного заведения, по возможности обеспечивало трудоустройство выпускников.

В конце XIX – начале XX вв. большая часть профессиональных учебных заведений открывалась по частной инициативе, ликвидируя недостатки государственной политики в социальной сфере. Постепенно они переходили на частичное или полное государственное финансирование.

Таким образом, несмотря на то, что к началу XX в. регион по времени развития системы образования отставал от европейской части, темпы ее развития и становления были значительно быстрее.

Система образования в Енисейской губернии конца XIX – начала XX вв. представлена на всех ступенях (за исключением высшей): дошкольной, начальной, средней и профессиональной. Одновременно на территории региона функционировало большое количество различных типов школ, что обеспечивало расширение образовательного пространства и давало возможность получить образование большему числу граждан. Школы начального и среднего звена либо находились в ведомстве МНП, либо существовали за счет частных пожертвований. Дошкольные же воспитательные учреждения финансировались только частными лицами и общественными организациями.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключаются особенности становления системы образования в Енисейской губернии к началу XX в.?
2. Охарактеризуйте уровни системы образования и соответствующие учреждения в Енисейской губернии к началу XX в.
3. Объясните наличие многообразия программ обучения в Енисейской губернии к началу XX в. В чем их особенность?
4. Каковы органы управления системы образования в Енисейской губернии к началу XX в.?

Список литературы

1. Грудинина А.Д. О детском саде // Сибирская мысль. 1912. 15 августа. С.5.
2. Ким Е.В. Система образования в Енисейской губернии конца XIX – начала XX века: дисс... канд. пед.наук. Красноярск, 2001.
3. Лобанова О.Б., Лукин В.А. Социально-экономические условия реформирования образования в Енисейской губернии начала XX в.: проблемы, решения, опыт // Экономика регионов: тенденции развития: монография / [А. С. Басов, С. В. Басов, В. Б. Багилевская и др.]; под общей ред. проф О. И. Кирикова. Воронеж: ВГПУ, 2007.
4. Мешалкин П.Н. Женщины Красноярья (на рубеже XIX – XX веков). Красноярск: СибГТУ, 2005.
5. Начальные школы города Красноярска до августа 1913 года / под ред. А. Оносовского. Красноярск: Типография Абалакова, 1914.
6. Олех Л.Г. История Сибири. Москва: ИНФРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2001.
7. Шилов А. И. Начальное образование Восточной Сибири в конце XIX – начале XX вв.: монография. Красноярск, 2006.

3.2. Современные образовательные учреждения северного региона и их роль в социализации личности

3.2.1. Образовательное пространство северного региона

Под образовательным пространством региона понимается вся совокупность образовательных учреждений разного типа и взаимодействующих с ними общественных и государственных организаций. Вместе они создают среду социализации человека, превращения его в личность, обеспечивают определенный уровень образованности, интеллекта и культуры общества, межличностных, социальных, этических и всех других отношений.

Система профессиональной подготовки молодежи формируется на основе перспективных планов освоения региона, особенностей демографической структуры населения, планируется соразмерно с темпами и масштабами развития предприятий, строек, их потребностями в кадрах. Отставание с развертыванием учебных заведений определяет неравномерность в формировании северных городов, относительную бедность их социальной и культурной среды. Ведь профтехучилища, вузы и техникумы не только выполняют свою прямую функцию подготовки кадров, но и в значительной мере определяют процессы стабилизации населения северного региона, осуществляют немалые культурные и другие обязанности.

Образовательная среда способствует формированию:

- целостного понимания мира;
- научного мировоззрения;
- духовно-нравственных ценностей;
- культуры здоровья и здорового образа жизни;
- положительного отношения к обучению и интеллектуальному развитию;
- любви к Родине;
- ответственности за свою судьбу, за своих близких, за Отечество.

Образовательное пространство северного региона многомерно. Оно включает в себя среду обитания, среду пребывания, образовательно-развивающее производство и другие показатели. При этом гармоничное развитие обитателей этого пространства может происходить только во взаимосвязи с состоянием окружающей социальной и природной среды, с условиями жизни в семье, на улице.

Образовательное пространство является цивилизационным понятием, поскольку удерживается благодаря своим духовным и культурным корням. В нем осуществляется связь поколений и генерируются новые результаты жизнедеятельности. Единое образовательное пространство имеет свои общественные, педагогические, информационные составляющие фундаментального процесса образования. Его единство обеспечивается общепринятыми представлениями об образовании.

В образовательном пространстве вся деятельность образовательного, научного и культурного сообщества, семьи, родительской общественности, общественных институтов, коммерческих структур, институтов власти, органов местного самоуправления выстраивается вокруг целеполагания обучения и воспитания, а также решения конкретных задач выживания и развития северного региона и России в целом.

Образование является ведущим и определяющим началом, наиболее значимым и эффективным средством социализации, главным инструментом культурной преемственности поколений. Оно находится в динамическом взаимодействии с развивающимся человеком (учитывает возрастные возможности и ограничения) и процессами его стихийной социализации. Образование выступает одновременно и как фактор, и как средство социализации; оно влияет на предпочтения людей в выборе жизненно важных ценностей, на их самоопределение; организует и упорядочивает стихийную социализацию; все остальные факторы социализации под действием этих предпочтений то ослабляют, то усиливают свое воздействие на людей, на образ жизни, нравы и обычаи общества, его ценности и нормы.

3.2.2. Характеристика образовательных учреждений Красноярского края

В настоящее время система образования северного региона представлена дошкольными, общеобразовательными учреждениями, учреждениями профессионального и дополнительного образования.

Дошкольные образовательные учреждения

В северном регионе функционирует большая сеть образовательных учреждений, реализующих общеобразовательную программу дошкольного образования, которые посещает 100,5 тыс. детей. Охват детей системой дошкольного образования составлял более 60 %. Однако удовлетворить желание всех родителей в определении детей в ДОУ невозможно из-за отсутствия необходимого количества дошкольных образовательных учреждений.

В регионе реализуется идея обеспечения детям в возрасте от 1,5 до 3 лет семейного воспитания и предоставления места в детском саду детям в возрасте от 3 лет, которым особо необходимо общественное дошкольное воспитание.

Для обеспечения доступности дошкольного образования в регионе развиваются вариативные формы дошкольного образования. Для удовлетворения потребности населения в образовательных услугах функционируют дошкольные образовательные учреждения разных видов: детские сады с приоритетным направлением в развитии воспитанников, детские сады присмотра и оздоровления, детские сады компенсирующего вида для детей с нарушениями в психическом и физическом развитии,

детские сады – центры развития ребенка. В детских садах создаются условия для сохранения и развития здоровья детей. Педагоги 96 % ДОО осуществляют работу по формированию здорового образа жизни, 59 % ДОО имеют физкультурные залы, 7 % ДОО - плавательные бассейны, 4 % ДОО медико-оздоровительные центры. В дошкольных учреждениях реализуются современные образовательные программы «Радуга», «Развитие», «Истоки» и др.

Общеобразовательные учреждения

Современная школа является эффективным фактором социализации, что обусловлено длительностью и обязательностью пребывания ребенка в школе. Школа в Российской Федерации – это воспитательная организация, уполномоченная государством реализовывать программы общего образования в процессе 11-летнего обучения детей в возрасте от 6-7 до 17-18 лет. Этап школьной социализации для большинства детей является нормативным (обязательным).

В качестве ведущего средства образования выступает систематическое обучение. В настоящее время ожидаемый от школы результат все чаще фиксируется понятием «общая культура». В традиционном смысле под общей культурой понимается багаж знаний, эрудиция, которые позволят молодым людям чувствовать себя комфортно в обществе; это багаж для жизни и выживания, необходимый каждому человеку в его взаимодействии с обществом и миром. Расшифровывая понятие «общая культура», принято выделять основные компетенции, которые должны быть сформированы в процессе систематического обучения в школе.

Компетенция – общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам. Компетенцию можно рассматривать как возможность устанавливать связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти процедуру (знание и действие), подходящую для решения проблемы.

Ведущими ориентациями для школьного образования являются:

- политические и социальные компетенции - способность подрастающего поколения брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов;

- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, - способность препятствовать возникновению ксенофобии, установлению климата нетерпимости; понимание различий, уважение друг друга; способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, касающиеся владения способами устного и письменного общения, необходимыми для работы и общественной жизни, владение несколькими языками;

- компетенции, связанные с возникновением общества информации, - владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости, способов применения, способность критического отношения к распространяемой в СМИ информации и рекламе;

- способность учиться всю жизнь.

Компетенции приобретаются учащимися в процессе освоения *содержания образования*, зафиксированного в образовательных стандартах и учебных программах.

Кроме содержания образования на результат социализации ребенка в школе оказывает влияние *психологический климат школы*.

Под климатом школы понимается все происходящее в школе и оказывающее непосредственное воздействие на развитие личности ребенка: взаимоотношения в школе; система наград и наказаний; социально-психологическое самочувствие детей в школе; их участие в принятии решений и организации каких-либо элементов школьной жизни; стабильность количества учителей и групп школьников; организация работы непедагогического персонала и т.д.

Различают 4 типа психологического климата школы.

1. *Личностно-пассивный климат* характеризуется тем, что человек ощущает со стороны школы как воспитательной организации заботливое отношение к себе как к личности, которое сочетается с низкой требовательностью. Основное правило жизни в таких коллективах - ничего не менять, никого не задевать.

2. При *безлично-пассивном климате* личность никого не интересует, даже если кто-то проявляет активность – это остается без внимания, сообщество распадается на множество подразделений, каждое из которых живет своей жизнью.

3. При *безлично-активном климате* человеку предоставляются ощутимые стимулы для проявления активности, но предъявляются жесткие требования. Роли здесь строго определены, небольшие возможности для проявления индивидуальности. Возможна ситуация общей тревоги.

4. *Личностно-активный климат* отличает забота о развитии личности, ее успехах, самореализации. Однако привилегии достаются лишь тем, чьи способности и деятельность соответствуют целям организации.

Психологический климат школы, школьного класса может быть угрожающим или развивающим. Чтобы создать развивающий климат в школе, классе, необходимы открытость, непринужденность общения, понимание, способность войти в положение другого, гласность, оценивание не личности, а фактов, сослагательность, а не категоричность в общении (скорее предложение, чем директива), и т.д.

В Красноярском крае 1401 дневное общеобразовательное учреждение, из них 447 городских и 954 сельских. Начальных школ – 336,

основных – 202, средних – 818, в том числе лицеев – 18, гимназий – 32, школ с углублённым изучением отдельных предметов - 41. Количество обучающихся – 297 826 (в городе – 216 236, на селе – 81590). В сельской местности 497 школ с количеством учащихся до 50 человек, 162 школы с численностью от 51 до 100 учащихся, 111 школ с количеством учащихся свыше 275 человек.

В регионе традиционно ежегодно с 15 августа по 1 октября проводится социальная акция «Помоги пойти учиться». В ходе этой акции органами профилактики безнадзорности и профилактики правонарушений несовершеннолетних решается задача выявления необучающихся несовершеннолетних и их определение в образовательные учреждения.

За последние годы удалось стабилизировать ситуацию по «отсеву» обучающихся из общеобразовательных школ. Уменьшилось количество обучающихся, систематически пропускающих учебные занятия без уважительных причин.

С 2009 г. единый государственный экзамен (ЕГЭ) вводится в штатный режим, переходный период закончен. В труднодоступных и отдалённых территориях северного региона ЕГЭ проводится по модернизированной технологии Федерального центра тестирования, предусматривающей заблаговременную доставку бланков ответов и в эти территории, а также отправку выполненных работ в электронном виде в региональный центр обработки информации ЕГЭ.

В 2007 г. базовые школы созданы в районах и городах северного региона.

Базовая школа - это среднее общеобразовательное учреждение, обеспеченное квалифицированными кадрами по всем предметам учебного плана, учебным и лабораторным оборудованием, высокоскоростным подключением к сети Интернет и отвечающее требованиям СанПиНов. К сельской базовой школе осуществляется подвоз из других населенных пунктов. В базовых школах на III ступени образования обеспечивается численность учащихся в параллели не менее 75 человек в сельской местности и не менее 100 человек в городской местности, что позволяет формировать и реализовывать индивидуальные профильные учебные планы обучающихся 10-11 классов.

В рамках реализации проекта «Обеспечение доступа к сети Интернет образовательным учреждениям Российской Федерации» к сети Интернет подключено большинство образовательных учреждений.

Кадетское образование

Система кадетского образования в Красноярском крае отсчитывает свою историю с 1998 г. Попечительство над системой осуществляет непосредственно губернатор края. У истоков создания системы стоял Александр Иванович Лебедь, развитие и совершенствование системы – предмет заботы губернатора Александра Геннадиевича Хлопонина.

Система кадетского образования включает сеть кадетских школ-интернатов, центр дополнительного образования «Честь и Слава Красноярья», краевую детско-юношескую спортивную школу «Кадеты Красноярья» (прил. 2).

В настоящее время в кадетских школах-интернатах края обучается 2285 мальчиков. Около 70 % воспитанников – дети из социально проблемных семей: дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей; дети из многодетных, неполных и малообеспеченных семей. При рассмотрении территориального распределения воспитанников за несколько лет наблюдается тенденция увеличения количества детей из сельской местности.

Предназначение системы кадетского и женского гимназического образования в контексте общего образования края определено следующим образом: возрождение российской державности. Общий смысл этого предназначения можно определить как патриотизм, гражданственность, государственность. Державность – утверждение роли своей страны как великой державы. Возрождение российской державности средствами кадетского и женского гимназического образования – это воспитание государственно мыслящих людей.

С одной стороны – это удовлетворение потребности в государственно мыслящих людях с лидерской позицией и развитым чувством ответственности за судьбу страны, края и свою собственную судьбу, с другой – удовлетворение запросов населения края в доступном качественном общем образовании при педагогически обоснованной, психологически комфортной и содержательно наполненной жизнедеятельности для способных и одарённых детей, независимо от места их проживания на территории края и от их социального положения.

Отсюда цель кадетского образования – подготовка государственного человека (деятеля, несущего службу на каком-либо государственном или общественном поприще) – патриота, готового брать на себя ответственность за судьбу своей страны и родного края; инициативного, самостоятельного, мобильного гражданина с лидерской позицией; просвещённого, культурного, разумного, зрелого в суждениях и поступках человека, способного к жизнотворчеству и созиданию; благородного и благопристойного мужчины, заботливого семьянина.

Уникальность кадетского образования заключается в совокупности реализуемых идей и специфических особенностей, среди которых:

- приоритетность воспитания в кадетском образовании, опирающегося на культурно-образовательную, ценностно-смысловую и социальную среду учреждения, насыщенную общечеловеческими ценностями и нормами морали, заповедями и традициями, символами и ритуалами патриотического смысла;

- возрождение ценностей и традиций российских кадетских корпусов, основанное на изучении исторического опыта, его переосмыслении и применении в современном социально-культурно-образовательном контексте;

- раздельно-параллельное образование мальчиков и девочек, культивирующее полоролевою дифференциацию в становлении;

- оптимальное сочетание отвечающего современным требованиям общего среднего образования и дополнительного образования, предоставляющего широкий спектр дополнительных образовательных услуг (среди которых обязательной для всех воспитанников является этическая подготовка, хореографическая подготовка, подготовка по основам менеджмента, обязательной для кадет – подготовка по основам военной службы и физическая подготовка, подготовка по основам педагогики и психологии), дополнительных занятий физической культурой и спортом, вариантов организации занятости и содержательного досуга воспитанников;

- проведение комплексных стратегических игр, направленных на развитие аналитического мышления, управленческих умений и социальных практик;

- постоянное пребывание в детском коллективе, необходимость выстраивания отношений и коммуникаций разного содержания и характера в различных ситуациях, что способствует становлению социального и личного опыта ребенка;

- организация жизнедеятельности учреждений интернатного типа, сочетающая на гуманистической основе демократические начала и авторитарные аспекты;

- использование в кадетских школах-интернатах военизированной составляющей как важнейшего механизма становления мужского характера;

- непрерывность образования, обеспеченная профессиональной диагностикой и ориентацией, предпрофильной подготовкой и профильным образованием, введением вариантов довузовской подготовки, а также воспитанием потребности в постоянном самообразовании;

- постоянное педагогическое сопровождение воспитанников, осуществляемое воспитателем в кадетской школе-интернате, оказание им адресной профессиональной поддержки и помощи психологического, социального и медицинского характера;

- сочетание в кадетской школе-интернате двух институтов самоуправления воспитанников: института младших командиров и института школьных советов и парламентов, что развивает лидерскую позицию, умение принимать решение и брать на себя ответственность за его выполнение.

Эти и другие специфические особенности и характерные черты интегративного процесса жизнедеятельности учреждений за период становления системы кадетского образования получили своё осмысление, преломление и отражение и на современном этапе составляют своеобразную идеологию этого вида образовательной услуги. Преобразование организационно-содержательного выражения этих характеристик являет собой суть развития системы кадетского образования в северном регионе.

Система начального профессионального образования в Красноярском крае претерпевает качественные изменения.

Начальное профессиональное образование

В Красноярском крае в связи с реализацией различных инвестиционных проектов постоянно увеличивается потребность в специалистах рабочих профессий. Так, ежегодная кадровая потребность в этих работниках на освоении Ванкорского месторождения составляет более 4 тыс. человек, а в Нижнем Приангарье около 4,5 тыс. человек. В связи с востребованностью подобных специалистов возникает необходимость качественного изменения системы обучения в начальных и средних профессиональных учреждениях. Регион имеет уникальный шанс изменить систему начального профессионального образования. В настоящее время меняются ориентиры в системе НПО, в первую очередь, в связи с развитием Ванкора и Нижнего Приангарья. Именно поэтому проводится политика, направленная на инвестиционные проекты в том числе и в начальном профессиональном образовании. Начала активно развиваться система сетевого взаимодействия и целевого назначения подготовки специалистов. Это значит, что крупные промышленные предприятия региона заключают соглашения с учреждениями начального профессионального образования и формируют свой кадровый заказ. Кроме этого, есть и государственный заказ на специалистов. Таким образом, большая часть выпускников ПТУ будут уверены в своем трудоустройстве после окончания учебы.

При подготовке специалистов для Ванкора ставка в основном делается на Красноярский монтажный техникум, Игарское и Туруханское училища. Что касается Нижнего Приангарья, то это Красноярский индустриальный техникум, а также техникумы и училища, которые находятся в Канске, Богучанах, Лесосибирске и Кежме.

Среднее профессиональное образование

Система среднего профессионального образования включает в себя сеть техникумов, училищ и колледжей, которые ведут подготовку специалистов среднего звена: педагогов, медицинских работников, экономистов, технологов производства, специалистов сельского хозяйства и др. Трудоустройство в систему образования молодых специалистов

среднего профессионального образования составляет более 60 %, причем достаточная часть выпускников трудоустраивается на селе.

Например, доля «закрепления» молодых специалистов – выпускников педагогических колледжей - в учреждениях системы общего образования составляет более 75 % в общем количестве молодых учителей, имеющих педагогический стаж от 2 до 5 лет.

В условиях рыночных отношений все учреждения СПО обнаружили профессиональную мобильность и способность гибко, оперативно реагировать на запросы рынка труда. В регионе создана двухуровневая система подготовки кадров: «колледж - вуз».

Например, в системе среднего педагогического образования были введены новые специальности: коррекционный педагог в начальном образовании, педагог специального дошкольного образования, социальный педагог, педагог дополнительного образования, учитель иностранного языка, учитель истории, учитель информатики, математики, адаптивной физической культуры (обеспечивает профессиональное сопровождение детей, отнесенных к специальным медицинским группам или имеющим отклонения в развитии).

Кроме того, на базе специальностей предусмотрен широкий спектр дополнительных квалификаций и специализаций, позволяющий успешно решать потребности региона в специалистах среднего звена.

В настоящее время на территории Красноярского края функционирует 7 краевых государственных образовательных учреждений среднего профессионального педагогического образования (педагогических колледжей), в которых обучаются 2826 студентов и работают 410 педагогических и руководящих работников. Ежегодный выпуск из всех педагогических колледжей края составляет около 800 человек. Трудоустройство в систему образования молодых специалистов среднего педагогического образования составляет более 60 %, причем большая часть выпускников трудоустраивается в сельские образовательные учреждения края.

Доля «закрепления» молодых специалистов в учреждениях системы общего образования составляет более 75 % в общем количестве молодых учителей, имеющих педагогический стаж от 2 до 5 лет.

Долгое время в педагогических училищах края проводилась подготовка по 6 специальностям, большую часть в которой составляли учителя начальных классов и воспитатели дошкольных учреждений. В условиях рыночных отношений все педагогические училища края обнаружили профессиональную мобильность и способность гибко, оперативно реагировать на запросы рынка педагогического труда. В крае создана и работает двухуровневая система подготовки педагогических кадров «Педагогический колледж - педагогический вуз», по результатам которой все педагогические училища получили статус педагогических

колледжей. Были введены новые специальности: коррекционный педагог в начальном образовании; педагог специального дошкольного образования; социальный педагог; педагог дополнительного образования; учитель иностранного языка; учитель истории; учитель информатики, математики; адаптивной физической культуры (обеспечивает профессиональное сопровождение детей, отнесенных к специальным медицинским группам или имеющим отклонения в развитии). Кроме того, на базе специальностей предусмотрен широкий спектр дополнительных квалификаций и специализаций, позволяющий педагогу успешно решать задачи образования и психолого-педагогического сопровождения ребенка.

В настоящее время в Канском, Ачинском, Минусинском педагогических колледжах созданы филиалы КГПУ, которые позволяют работающим в школах учителям со средним профессиональным образованием без значительных потерь времени для образовательного процесса школы получать высшее профессиональное образование. Как показывает практика, учителя, получившие хорошее практико-ориентированное образование в педагогических колледжах, обогащенные фундаментальными, академическими знаниями в педагогическом университете, представляют наиболее ценные педагогические кадры для края. Они преимущественно работают в сельских школах, легко адаптируются к любой ситуации в системе образования, мобильны, активны в направлении повышения профессиональной квалификации.

Для обеспечения доступности всего образовательного ресурса педагогических колледжей при подготовке учителя в крае творческой группой педагогов из колледжей по стратегическому развитию перспектив системы среднего педагогического образования создан проект Инновационный округ «Мобильное образование», который предусматривает сетевую кооперацию педагогических колледжей Красноярского края. Проект в конкурсе инновационных разработок отмечен дипломом первой степени на Российском образовательном форуме в г.Москве (апрель 2006 г.).

В современных условиях в регионе функционирует широкая сеть высших профессиональных образовательных учреждений. Крупнейший из них – Сибирский федеральный университет, созданный на базе объединения вокруг Красноярского государственного университета крупнейших вузов края (прил. 5).

Вопросы для самоконтроля

1. В чем специфика деятельности образовательных учреждений региона в современных условиях?
2. Назовите «особенные», характерные только для региона образовательные учреждения.

3. Каковы тенденции развития системы образования региона в современных условиях?
4. Охарактеризуйте роль и место образовательных учреждений региона в системе образования Российской Федерации.

Список литературы

1. Белозерцев Е.П. Образование как социально-педагогическая система // Проблемы измерения и оценки психолого-педагогической подготовки учителя / под ред. А.А. Орлова. Тула, 1992.
2. Дейч Б. А. Социальная педагогика и дополнительное образование. Новосибирск: НГПУ, 2005.
3. Жигалова И.А. Регионализация системы НПО Кузбасса как социопедагогическая проблема // Профессиональное образование. 2005. № 6. С.7-8.
4. Норильское образование: опыт и перспективы развития (к 45-летию образовательной системы г. Норильска): сборник статей. М., 1999.
5. Российское образование в условиях модернизации: управленческий и социально-педагогический аспекты: статьи и тезисы сообщений научно-практической конференции. Волгоград, 2004.

3.3 Социально-педагогическая поддержка подрастающего поколения в условиях региона

3.3.1. Из истории социальной работы в Енисейской губернии

Повышенный интерес современных ученых и практиков к проблеме социализации связан с кризисными процессами в обществе и системе образования. Самой незащищенной группой в условиях кризиса оказывается подрастающее поколение и некоторые представители социальных групп. В особо сложной ситуации оказываются дети-сироты и социальные сироты, дети из неблагополучных семей, дети и подростки, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации. Для успешного решения этих проблем необходимо глубокое изучение и обобщение не только опыта современной школы, но и критическое освоение богатого исторического наследия, использование лучших его идей в практике современного воспитания.

Самую большую группу, нуждающихся в социально-педагогической поддержке, составляют дети, оставшиеся без попечения родителей. Вопрос о том, что делать и как быть с детьми, оставшимися по каким-либо причинам без попечения взрослых, был и будет актуальным всегда. Проблема детей-сирот стояла и перед нашими предками, стоит перед нами сейчас и, к сожалению, будет волновать и наших потомков. Изучению истории проблемы призрения сирот в России посвящены исследования Н.Ф.Басова [3], В.В.Бибикиной [5], М.В.Фирсова [10] и др. Многообразие форм защиты детей-сирот (социальных сирот) имеет длительную историю.

Основные характеристики и тенденции развития замещающего воспитания в России имеют глубокие исторические корни.

Зачатки форм призрения детей-сирот можно проследить с давних времен. К примеру, у восточных славян существовало такое явление, как приймачество – «древнейший гражданский обычай, просуществовавший до XIX века, выражающийся в приеме в семейный круг лиц, не имеющих возможности самостоятельно решать вопросы своего жизнеобеспечения. Приймаками могли быть дети, оставшиеся...без попечения родителей («годованцы», «выхованцы»), старики, не имеющие родственников, работные люди, у которых не было земли» [10, с.229]. При княжеской власти практиковались такие формы общественного призрения сирот, как создание сиротских училищ, домов для «зазорных» младенцев и т.д.

На Руси существовали различные формы призрения сироты, мы встречаем упоминание об усыновлении (искусственном «сыновстве») и об опеке над несовершеннолетними, о создании специальных благотворительных (частных) и государственных учреждений, о патронате. Крестьянские дети, «оставшись от родителей своих», поступали на воспитание или родственников, или посторонних людей вместе со своим имуществом, которое «небыв приведено в известность, расхищается часто корыстолюбивыми воспитателями в свою пользу». Если у осиротевшего ребенка не было никакого имущества, он жил обыкновенно мирским подаянием.

При Екатерине II был выпущен Манифест об учреждении воспитательных домов и приютов, которые существовали под контролем государства, но открывались и содержались чаще всего частными благотворителями [3]. По инициативе Екатерины II открытие Московского Воспитательного дома состоялось 21 апреля 1764 г., попечителем которого был назначен И.И. Бецкой. В нем надлежало создать совершенно «новую породу людей», детей-граждан, способных служить отечеству делами рук своих в различных искусствах и ремеслах. Вот почему так много внимания уделялось процессу воспитания находящихся там детей. Воспитанники Воспитательного дома имели статус свободных людей и, женившись на крепостных, приносили им и будущим детям свободу. Оба Воспитательных дома (Московский и Петербургский) имели своеобразный статус. Они рассматривались как самостоятельное ведомство, имели собственную юрисдикцию, освобождались от пошлин при заключении контрактов, могли самостоятельно покупать деревни, дома, земли, заводить фабрики, заводы, получать четвертую часть доходов от театров, общественных балов и всякого рода игр на деньги.

При Екатерине II укрепились и административно-правовые основы воспитательных домов и приютов для «осиротелых» детей. Все они, кроме Московского и Петербургского, передавались в ведение Приказов

общественного призрения. Однако чрезвычайно высокой была смертность среди поступающих в дома детей. Так, за четыре года существования Московского Воспитательного дома из принятых 3147 детей больше 82 % умерло. В народе благотворительные учреждения по призрению маленьких детей называли «фабриками ангелов». Поэтому пришлось переходить к другой форме их устройства: с 1772 г. воспитательным домам пришлось в целях предупреждения смертности младенцев передавать детей на воспитание в деревенские семьи за плату (2 руб. в месяц). Этим было положено начало патронатному воспитанию. Сначала в деревню отправляли ребенка на время, пока ему не исполнилось 9 месяцев, потом 5–7 лет. После этого детям предстояло вернуться в Воспитательный дом. Позже, ради создания в его стенах необходимых условий для существования воспитанников, установили допустимую численность детей (500 человек). Остальные дети продолжали оставаться в деревенских семьях, откуда мальчики по достижении 17 лет зачислялись в разряд казенных крестьян, им давали участок земли и необходимый инвентарь, а девочек обычно выдавали замуж.

Что же касается крестьянских детей, оставшихся без родителей, то они поступали на воспитание родственников или посторонних людей вместе с наследством (опека). Усыновление в крестьянском быту случалось только тогда, когда в семействе не было прямых наследников. 10 октября 1803 г. появился Указ, позволяющий бездетным дворянам усыновлять ближайших законнорожденных родственников через передачу им при жизни фамилии и герба и оставление по смерти в наследство недвижимого имущества.

Кроме опеки и усыновления в России начинает занимать все более прочное место так называемый патронат. В России того времени существовали патронат и патронаж.

Под патронатом понималась совокупность мер материальной помощи нравственно опустившимся, в частности, освобожденным из мест заключения лицам, проституткам и т.д., с целью обеспечения им перехода к честной трудовой жизни. Этот вид патроната содержал в себе лишь какие-то зачатки патроната как вида помощи детям-сиротам. Для помощи сиротам возник патронаж, то есть «помещение беспризорных детей, больных и других лиц, нуждающихся в заботливом домашнем уходе, в частные семьи». Именно он был связан с благотворительностью по отношению к детям, с их призрением.

Развитие патроната как формы покровительства освобожденным из мест заключения начинается, главным образом, во второй половине XVIII в. Именно в это время решаются открыть в Санкт-Петербурге Рабочий дом для выходящих из тюрьмы, а также больницы для малолетних, необученных ремеслам и «вообще для павших, но не утративших чувство стыда и доброй воли». Но поначалу подобного рода учреждения были результатом сугубо частной инициативы. Правда, постепенно и

государство начинает принимать участие в судьбе освобождающихся из мест заключения, попавших в приюты малолетних преступников. Закон от 5 декабря 1866 г. предписывал: «Выпущенные из приюта несовершеннолетние должны состоять в течение определенного срока под покровительством приюта, который обязан оказывать им возможное содействие в деле устройства их будущности».

Что же касается патронажа, то он всегда в России подразумевал передачу ребенка-сироты в семью для вскармливания. Постепенно все более четкими становились требования к таким семьям: содержать ребенка так, чтобы по возможности обеспечивать его здоровье и чтобы он получил начальное образование, был приспособлен к какому-либо труду, способному служить ему источником обеспечения будущей жизни. Но эти требования не всегда были реальными, поскольку чаще всего взять ребенка к себе на воспитание за вознаграждение хотели «беднейшие жители», для которых «пятирублевое подспорье» являлось заметной помощью. Тем не менее приходилось отдавать детей именно им, так как обеспеченные круги населения предпочитали усыновление. Вот почему жизнь и судьба передаваемых на патронаж детей были достаточно сложными. Они попадали туда, где «дом разваливается, крыша прохудилась, ни двора, ни построек не видно».

Семье, принявшей к себе ребенка на патронаж, выплачивалось разное по своим размерам пособие. Обычно оно было больше, когда принимали совсем маленького ребенка, который ничем по хозяйству не помогал. Постепенно к 12–14 годам выплаты уменьшались или прекращались вовсе.

В начале XIX в., как и прежде, предметом государственной заботы оставалось устройство осиротевших бездомных детей в различные учреждения и заведения, но уже предпринимаются попытки поиска путей оказания помощи нуждающимся матерям. Так, Павел I издал Указ о выдаче пособия бедной матери, которая не могла воспитывать детей собственными средствами. Однако желающих получить это пособие «явилось такое множество, что пришлось прибегнуть к сокращению расходов», поэтому императрица Мария Федоровна, в чьем ведении находилась помощь детям-сиротам, распорядилась выдавать это пособие каждый раз с ее разрешения. Это требование оказалось настолько трудно выполнимым, что выплата пособий таким матерям вовсе прекратилась. Что касается устройства детей, пополняющих ряды сирот, то с 1807 г. появляется так называемое «городское воспитание». Заключалось оно в предоставлении матери возможности за определенную плату воспитывать своих детей дома до достижения ими 7-летнего возраста. Примерно в это же время предпринимаются попытки уничтожения системы тайного приноса детей в приюты. Теперь главным ориентиром в определении судьбы воспитанника стала передача его в крестьянскую семью для подготовки «сельского сословия». Поэтому в 1828 г. принимается закон,

воспрещающий дальнейшее строительство воспитательных домов в губерниях, тем более, что смертность в них по-прежнему составляла 75 % и более, а в 1837 г. правительственный Указ обязывает всех без исключения младенцев, приносимых в воспитательный дом, приюты, отсылать в деревню «с воспрещением обратного их поступления в это заведение». Этот Указ, ориентирующий на воспитание брошенных детей исключительно в деревнях, имел своей целью удержать родителей от передачи своего ребенка в воспитательный дом.

Несмотря на различные запреты, детские учреждения, предназначенные для осиротевших детей, продолжают все-таки появляться, но теперь они возникают главным образом за счет частной благотворительности, причем их создателями становятся преимущественно церкви, монастыри. Первый светский приют был открыт в России в 1837 г. при Демидовском доме призрения трудящихся для дневного надзора за детьми, которых оставляли матери, идущие на заработки. Со временем таких приютов становится все больше и больше, поэтому для руководства над ними в 1838 г. создается Комитет главного попечительства, а в 1839 г. разрабатывается «Положение о детских приютах». К этому времени постепенно на смену «тайному приему» приходит так называемый «явный». Для него характерно предъявление при устройстве документов матери и ребенка, установление действительной материальной несостоятельности женщины. Ей часто оказывалась такая поддержка, которая снимала проблему устройства ее ребенка. В противном случае нередко мать принималась в приют вместе с ребенком и служила в нем кормилицей. Со временем, когда она уходила из него со своим ребенком, ей продолжали выплачивать на него пособие, например, 30 копеек в день в течение первого года. 20 копеек в сутки на втором году жизни ребенка, затем выдача пособия прекращалась.

В начале XIX в., при правлении Александра I, в Петербурге была сделана попытка улучшить положение детей-сирот. Правление Петербургского Воспитательного дома открыло в 1802 г. в селе Гатчина Гатчинский сиротский воспитательный дом, рассчитывая на то, что жизнь детей в сельских условиях уменьшит их смертность. Однако и в новом учреждении, где было собрано 700 детей, смертность была столь же велика. С 1808 г. в Гатчине тоже стали передавать детей до 7 лет на патронирование. В 1832 г. русские педагоги А.Ободовский, П.Гурьев и Е.Гугель предложили руководителям Гатчинского дома открыть при нем дошкольное учреждение-школу для малолетних детей, находящихся на патронировании. Дети, оставаясь жить в семьях, должны были днем посещать эту школу. Руководство не приняло этого проекта, и педагоги на свои средства при Гатчинском сиротском доме открыли маленькую экспериментальную школу. Опыт ее работы они освещали в первом русском «Педагогическом журнале».

Дети, находившиеся на патронировании у горожан Гатчины, приходили в школу для малолетних рано утром и к вечеру возвращались домой. Они получали в школе пищу и верхнюю одежду. Малыши занимались и играли большей частью на свежем воздухе. Со старшими детьми велись организованные занятия по обучению их грамоте, письму, счету, пению. Большое внимание уделялось рассказыванию, беседам. Физические наказания не применялись. Школа просуществовала недолго, но она оправдала надежды ее организаторов. С учетом опыта школы Е.Гугель создал оригинальные учебные пособия по развитию речи и мышления детей, подготовил «Проект об учреждении при Гатчинском воспитательном доме пансионатов для содержания малолетних питомцев и школы для первоначального обучения детей», который был утвержден в 1837 г.

Но патронаж часто оборачивался бедой для самих деревенских семей, бравших детей в свой дом. В конце XIX в. эта беда особенно разрослась – сифилис поражал людей, косил целыми семьями, в том числе и детей. Источником этой беды была болезнь ребенка, поступившего из приюта, зараженного матерью или женщиной-кормилицей. Поэтому в 90-е годы XIX столетия вопрос о воспитании покинутых детей неоднократно поднимался врачами на Пироговских съездах, рекомендовавших не раздавать детей из воспитательных домов в семьи ранее достижения ими трехмесячного возраста, когда картина состояния здоровья младенца более или менее прояснялась.

На патронаж в семью ребенка передавали на условиях, определяемых губернскими управами и лицами, берущими детей на воспитание. Эти условия отличались крайним разнообразием не только по своему существу, но и по продолжительности своего действия. Но какими бы они ни были, если наступит момент, когда они оказываются неудобными для воспитателя, невзирая ни на что, он «приводит или приносит питомца обратно в приют».

Чтобы облегчить положение ребенка, переданного на патронаж, организовывался надзор за выполнением воспитателем своих обязанностей. С этой целью местности, где были взяты дети, делились на округа, которые вверялись надзору врачей или иного персонала, хотя бы с начальным медицинским образованием. В некоторых округах вместо постоянно живущего в округе «заведующего» устанавливалась объездная система, при которой командированное лицо, обыкновенно врач, делал периодические объезды своих питомцев. Но все это вошло и жизнь России уже во второй половине XIX столетия.

Во второй половине XIX в. государство стало устройство сирот перекладывать на организации, в ведении которых находились отдельные группы населения. Когда, например, речь шла о детях, просящих милостыню, вопрос слушал Николаевский комитет. Он разбирал это дело

«по состоянию» этих детей. Детей помещичьих крестьян под расписку отдавали помещикам, детей государственных крестьян вручали местному старосте, солдатских детей препровождали в роту кантонистов и т.д. Если неизвестно было, чей это ребенок, его записывали в мещанское сословие.

Само собой разумеется, что вся деятельность по устройству осиротевшего ребенка в детское учреждение определенным образом регламентировалась. Для Московского и Санкт-Петербургского Воспитательных домов существовали, например, с 18 декабря 1890 г. Временные правила о приеме младенцев. В 1894 г. они были заменены правилами постоянными, действовавшими до октября 1917 г.

Разнообразие на местах форм и видов призрения осиротевших детей, деятельности по его осуществлению предопределялось и тем, что всюду действовали свои Положения, Правила, Уставы, имеющие как много общего, так и специфического. Так, в 1872 г. в Москве организуется общество охраны детей, просящих милостыню. Чуть позже, в 1889 г. в Москве появляется первое общество защиты детей, объектом внимания которого, естественно, становятся и дети-сироты. Возникает специализация разных обществ: «Общество защиты детей от жестокого обращения», «Детские ясли», «Общество спасения падших девушек», «Капля молока» и др.

Рассмотрим некоторые из учреждений общественного призрения, находившиеся в Енисейской губернии в городе Красноярске в XIX в.: Ремесленное училище и Сиропитательный дом Татьяны Ивановны Щеголевой, а также Синельниковский и Ольгинский приюты для сирот.

В 1871 г. Татьяна Ивановна Щеголева выкупила трехэтажный дом, принадлежавший ранее купцу Суханову, и подарила его Красноярскому ремесленному училищу. Позже оно было преобразовано в ремесленное училище для сирот (1874 г.). Изначально предполагалось, что устав этого заведения напишет сама Т.И.Щеголева, но, в конечном счете, устав был разработан и исправлен в Думе. Управлял училищем смотритель, избранный попечительским советом. В поле деятельности совета входили: управление финансами, вопросы организации. Учебная и воспитательная работа разрабатывалась и велась педагогическим советом под контролем директора училища. Учебные предметы преподавались по программе для двухклассных училищ МНП; также были оговорены ремесла, которые должны изучаться воспитанниками (портняжное, плотницкое, резное, токарное, сапожное, переплетное и др.). Как же проходил отбор в училище? Т.И.Щеголева и городской голова отбирали ежегодно 10 мальчиков-сирот и обучали их на средства попечительского совета, остальные же учащиеся платили за обучение и не жили в корпусе училища. Но образование было некачественным, этот факт подтвердила проверка, произведенная Думой в 1875 г. (через год после преобразования). Позже были внесены изменения в работу училища, они

касались программы обучения, условий труда, отдыха и проживания детей. В 1920 г. училище было присоединено к политехникуму. В училище принимались только мальчики и, как видно, в очень малом количестве, но постепенно число учащихся возрастало (для сравнения: в 1899 г. обучалось 44 человека, а в 1913 – 105). Проблема сиротства и беспризорности не могла быть решена за счет открытия подобного рода училищ, потому что беспризорных и детей, не имеющих родителей, было гораздо больше, чем училище могло принять в свои ряды, но сама идея создания ремесленного училища была новой, возникла она и развилась благодаря частной инициативе. В обзоре по развитию образования в Енисейской губернии от 1913 г. было отмечено большое значение ремесленного училища Т.И.Щеголевой для становления системы профессионального образования в губернии в целом и обучения сирот профессиям в частности [6].

Татьяна Ивановна Щеголева заботилась не только о мальчиках-сиротах, она завещала после своей смерти 60 тыс. руб. на создание и содержание в Красноярске дома для девочек-сирот. Сиропитательный приют имени Татьяны Ивановны Щеголевой был открыт 15 марта 1894 г. (Устав Сиропитательного приюта был написан еще в 1892 г. и утвержден министром внутренних дел Плеве). Приют содержался на средства, завещанные Т.И.Щеголевой, а также на пожертвования частных лиц. Это учреждение имело целью «дать приют бедным девочкам, круглым сиротам, без различия сословий, посредством воспитания и обучения образовать из них честных и грамотных тружениц, не отрывая их при этом от среды, к которой они принадлежат по материальной обстановке и общественному положению их родителей» [ГАКК. Ф.161. Оп.1. Д.142. Л.47]. В 1894 г. в Сиропитательном приюте проживало и обучалось 26 девочек от 3 до 13 лет из разных сословий, больше всего было мещан города Красноярска (10 девочек). Управление приютом осуществлялось попечительским советом (§26 Устава), в который входило 5 попечителей, избираемых городской Думой. В марте 1895 г. при Сиропитательном приюте была открыта одноклассная начальная школа, где воспитанниц обучали грамоте. Кроме обучения грамоте ученицам преподавались мастерства: прачечно-гладильное, швейно-вязальное, башмачное, кулинарное и домашнее хозяйство, а также церковное пение. Содержание образования воспитанниц было прописано в Уставе Сиропитательного приюта в §9, 10. Заметим, что устав правил 2 раза: в 1910 г., после смерти сына Татьяны Ивановны Александра Сидоровича (основное содержание устава не было исправлено, изменилось лишь название «Красноярский Сиропитательный дом Т.И. и А.С. Щеголевых») [ГАКК. Ф.161. Оп.1. Д.212. Л.65] и в 1913 г., после смерти второго сына Татьяны Ивановны Иннокентия Сидоровича (по сути изменений опять-таки не произошло, заменили лишь название «Красноярский Сиропитательный

дом имени Татьяны Ивановны Щеголевой и сыновей») [ГАКК. Ф.161. Оп.1. Д.212. Л.127].

Дома сирот и учреждения подобного рода имели целью призреть и воспитывать детей, оставшихся после смерти родителей и не имеющих родственников, способных взять их «в дети», а также давать воспитание и жилье детям тех жителей города, которые не имеют к этому средств. Желаящие отдать своих детей на воспитание в приют должны были подать прошение в городскую управу, доказывая в нем невозможность дальнейшего воспитания и содержания детей. Если прошение удовлетворялось, то необходимо было представить метрическое свидетельство о рождении и крещении вступившего в приют ребенка, а также свидетельство о том, что ребенок привит от оспы. Казалось бы, все просто, и человек, имеющий материальные трудности, легко мог отдать своего ребенка или детей в сиропитательное учреждение, но бывали случаи, когда городская управа отвечала отказом на подобное прошение. Рассмотрим один из случаев, подтверждающих этот факт.

«Красноярская мещанка Марья Иванова 5 ноября минувшего года (1879 г.) подала прошение на имя председателя Приказа общественного призрения, в котором изложила, что, будучи обременена большим семейством, состоящим из двух сыновей, двух дочерей, прижитых от мужа, и Марии 7 месяцев, незаконнорожденной, и не имея положительно никаких средств к пропитанию такого семейства, просила Его Превосходительство сделать со своей стороны надлежащее распоряжение о принятии незаконнорожденной дочери Марии на призрение в богоугодное заведение. Вследствие чего Приказ общественного призрения от 11 ноября того же года за № 2136 предписал Красноярскому городскому полицейскому управлению доставить Приказу удостоверение от упомянутой выше мещанки Ивановой, в том, что она действительно обременена означенным выше семейством и не в состоянии пропитывать непременно только семимесячной незаконнорожденной дочери своей Марии, изыскала ли Иванова благотворителей..., сколько лет законнорожденным детям, какого поведения сама Иванова ...» [ГАКК. Ф.522. Оп.1. Д.29. Л.412]. Мещанке Ивановой было выдано вышеупомянутое удостоверение, но Приказ общественного призрения ответил отказом на ее прошение, указав на то, что при матери живут только двое детей, остальные же работают у мещан и крестьян «из одежды и хлеба», также в ответе было указано на недопустимо малый возраст незаконнорожденной дочери. Дело в том, что в 1867 г. в предписании министра внутренних дел был оговорен минимальный возраст поступающих в детские приюты, он ограничивался тремя годами (в особых случаях разрешалось принимать малышей моложе 3 лет, но никак не младше года).

Еще одним заведением, занимавшимся призрением сирот в городе Красноярске, был приют для мальчиков. Он был открыт 9 мая 1889 г. под началом Синельниковского общества. Это благотворительное общество было образовано в 1873 г. Николаем Петровичем Синельниковым. До 1888 г. оно занималось устройством осиротевших малолетних детей в частные руки, монастыри, а позже в приюты для арестантских детей. Своей целью общество имело борьбу с нищетой, особенно среди детей; призреть и воспитывать детей-сирот, оставшихся после смерти беднейших мещан Красноярска; помогать в воспитании и обучении детей, чьи родители не имеют средств к этому, а также облегчать участь нищих жителей города и следить за сохранением здоровья этих жителей [ГАКК. Ф.118. Оп.1. Д.1. Л.16].

Сразу после открытия в приют было принято 9 мальчиков в возрасте от 4 до 10 лет. Большая часть детей содержалась на средства Синельниковского общества, также средства поступали от частных лиц, к примеру, купец Юдин отчислял приюту ежемесячно деньги, которых хватало на содержание одного мальчика в течение месяца. Также приюту помогала церковь, организовывая сборы между прихожанами и отчисляя полученные средства.

В приюте мальчики проживали, но не учились в нем, их обучение было сначала организовано в городской и ремесленной школах. В 1896 г. выстроили здание школы, в которой воспитанникам преподавались Закон Божий, арифметика, русский язык, а также переплетное и сапожное дело. Когда наступали каникулы, дети работали в огороде и саду, для них была выстроена площадка, на которой дети могли заниматься спортом и развивать себя физически. Благотворительное общество имени Н.П.Синельникова сделало очень много для сирот, живущих в приюте, но все омрачалось отсутствием пригодного для жилья помещения. Здание приюта было ветхим, и зимой температура в спальнях была очень низкой, тогда в спальне кровати воспитанников сдвигались к центру комнаты, чтобы хоть как-то спасти детей от проникающего через стены холода. Необходимо было перенести приют в новое здание. Оно было выстроено на пожертвования частных лиц и сообществ и в 1912 г. передано приюту. В 1915 г. была организована проверка работы сиротских учреждений, которая показала, что именно детский приют Синельниковского общества имеет наиболее отлаженный план работы с детьми-сиротами, Щеголевский же Сиропитательный дом получил критическую оценку своей работы: «дети бледны, вялы, не имеют свойственной их возрасту живости...» [9, с. 224.].

Ольгинский приют под названием «Трудолюбие» был учрежден в 1899 г. и предназначался для детей переселенцев в Красноярске. Название приюту было дано в память рождения княгини Ольги Николаевны. Целью приюта являлась подготовка детей к труду в условиях крестьянской жизни,

в отличие от Щеголевского училища, которое давало выпускникам городские специальности. «В Ольгинском приюте находятся дети разных возрастов, в школе обучаются только те, которые достигли школьного возраста. Ольгинский приют представляет из себя ферму...» [6, с.65]. Дети в нем занимались ведением хозяйства: ухаживали за животными, летом ездили на сенокосы, помогали нанятым рабочим на огороде. Также детям преподавались основы грамматики, арифметики и Закона Божия [5]. У детей было много свободного времени, они были предоставлены сами себе, целенаправленной работы с ними не проводилось. Отсутствовала методическая литература, книги для чтения, учебники; не было средств на обновление и покупку одежды, не было даже постельного белья, и дети спали на соломенных матрацах. Также Ольгинский приют располагал недостаточными средствами на призрение и уход за грудными детьми, поэтому в приют не принимались дети младше 2 лет. В журнале заседания Совета Ольгинского приюта за 1903 г. сделана запись, подтверждающая этот факт: «В приеме двух сыновей (близнецы, 6 месяцев) переселенца Афанасия Калтыги отказать ввиду недостатка в приюте достаточных средств для ухода и присмотра за такими малолетними детьми и выдать ему единовременное из средств приюта пособие в размере 30 рублей на приобретение коровы. Выдачу денег возложить на попечителя приюта г. Росновского» [ГАКК. Ф.485. Оп.1. Д.1. Л.16].

Инициатива в организации учреждений по призрению сирот в Енисейской губернии конца XIX - начала XX вв. принадлежала благотворительным обществам и частным лицам. Контроль над их деятельностью осуществляло государство. Государственной централизованной системы по призрению детей-сирот в России и Сибири конца XIX - начала XX вв. не существовало. В целом государство в лице губернской или городской управы было ориентировано на оставление детей в семье; как правило, дети могли вернуться в свою семью, например при повторном браке оставшегося родителя, или обрести новую - при усыновлении. Приюты конца XIX – начала XX вв. ставили перед собой задачу кормить сироту, давать ему начальное образование и некоторые необходимые трудовые навыки.

Нецентрализованная система общественного призрения (в том числе система призрения сирот) имела множество недостатков и требовала реформирования, в частности перехода всей системы под полный государственный контроль, который был осуществлен лишь после 1917 г. (апрель 1918 г. – создание Наркомата государственного призрения РСФСР), тогда же негосударственные учреждения общественного призрения были лишены права на существование.

После революции 1917 г., в условиях массового сиротства и беспризорности, основной (если не единственной) формой устройства стали государственные детские дома. Все дети признавались детьми

государства и находились под его защитой. В те годы шел активный поиск форм устройства осиротевших детей, хотя и эти поиски не выходили за рамки интернатного учреждения: детские коммуны, городки, трудовые колонии, пионердома.

Отечественная педагогика всегда внимательно относилась к социально-педагогическому наследию 20-х годов XX в., поскольку в тяжелейших условиях экономической разрухи и детской беспризорности экспериментальные воспитательные системы добивались удивительных результатов в обучении и воспитании детей и подростков. Это «Школа жизни» Н.И.Поповой, школа для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М.Достоевского в Петрограде во главе с В.Н.Сорокой-Росинским, школа-коммуна №1, созданная в Одессе С.М.Риверсом и Н.М. Шульгиным, опытная станция по борьбе с беспризорностью, которую возглавила О.В.Кайданова, удивительный социально-педагогический эксперимент А.С.Макаренко.

Свою лепту в коллективные искания, в разработку вопросов социального воспитания периода 20-х годов XX в., внесли педагоги Сибири, организаторы и видные деятели народного образования В.Аристов, М.Г.Бауман, О.Верещагин, В.В.Жданов, К.Г.Никулин, А.Ф.Поляков, А.А.Смирнов, М.Г.Тимофеев, Д.К.Чудинов и др. Они решали важные для своего времени педагогические проблемы, в частности проблему соединения обучения с производительным трудом, адаптацию ГУСовских программ к местным условиям, наполнения учебных дисциплин краеведческим материалом, создания краеведческих учебников и учебных пособий, подготовки педагогических кадров и т.д.

Социализация подростка в Сибири в 20-е годы XX в. имела свои особенности и крайне отличалась от социализации современного подростка. Психологические особенности социализации подростков этого периода определялись условиями эпохи. Идеализм, порывы к высокому и героическому, мечты о служении человечеству, о жертве на благо народа, о бескорыстном служении науке или искусству - все эти высокие материи были незнакомы подросткам в 1920-е годы. В лице подростков 20-х годов мы видим трезвых практиков, хорошо знакомых с действительностью, хорошо понимающих, что значит для человека кусок «насущенного хлеба». Практицизм был основной жизненной идеологией подростков 20-х годов. Из этого практицизма исходило и отношение к школе и учению.

Подросток понимал, что учиться необходимо, потому что это нужно и выгодно. Из предметов наибольшим вниманием пользовались математика и физика, химия, затем иностранные языки. К гуманитарным наукам учащиеся были достаточно равнодушны. Это объясняется не только пристальным вниманием государства к развитию этих наук, здесь сказывается трезвый практицизм, учитывающий требования времени. Нужны были инженеры, техники, строители.

В период НЭПа подростки столкнулись с определенными сложностями. Ожидание скорой мировой революции и социальной справедливости сменилось апатией и унынием, что сказалось на формировании социальной активности подростков. Из опрошенных социологами школьников только 2,2 % пожелали быть коммунистами, 1,1 % - политическими деятелями, 0,3 % - комиссаром, тогда как учителем захотели стать 10,4 % респондентов, конторщиками – 8,9 %, инженером – 5,6 %. Нашлись также потенциальные лавочники, княгини, дворянки, цари, богачи, попы [8, с.12, 24]. Около 7 % опрошенных детей негативно высказались о коммунистах, причем их мотивировки сводились к следующему: «коммунист отбирает золото из церквей», «на фабрике обыскивает», «идет, чтобы занять хорошее место», «грабитель», «фальшивый», «самый нахальный», «жестокий», «который продался советской власти» [4, с.68-70].

Если обратиться к литературным вкусам подростков 1920-х годов, то можно увидеть, что они стали больше интересоваться приключенческими и любовными произведениями, беллетристикой, классической литературой и все меньше обращаться к революционным и политическим книгам. Отзывы книголюбов достаточно красноречивы: «читать об этом надоело», «от всякой вольницы горе и смута», «зачем же нам идти в боях и революции, надо поспокойнее», «баб-комиссарш не надо, и мужчин хватает очень», «надоело, и за книгой не дают отдохнуть» [2, с.68-70].

Специфическая среда и неблагоприятные условия физической жизни способствовали формированию у подростков в 20-е годы определенных черт личности. Выживший среди тяжелых условий раннего детства, рано обремененный тяжелым и ответственным трудом и преждевременно предоставленный самому себе, подросток социализировался в достаточно жестких социальных условиях, которые либо уродовали его физически и морально, либо формировали смелого, решительного и настойчивого в своих достижениях и крайне сдержанного в своих страданиях человека.

Однако уже к середине 1920-х годов стал наблюдаться всплеск хулиганства, к которому в 20-е годы относилось практически все – от нецензурщины до бандитизма, изнасилования и убийства. Хулиганы-подростки были и в городе и в деревне. Молодежь городских окраин проводила свой досуг в пьянстве, драках, приставании к прохожим, пении озорных частушек и матерных песенок. Городское хулиганство было круглогодичным и всепогодным, а формы его неограниченны – бросание нюхательного табака в глаза, ложные вызовы пожарных и скорой помощи, срывание плакатов и объявлений, отрезание хвостов у скота, порча памятников (вандализм), отправление естественных потребностей на людях, бросание камней в окна вагонов и многое другое.

Хулиганство в деревне носило сезонный характер. Осень и зима – время, свободное от полевых работ. Деревенские удалыцы калечили

лошадей, наливали деготь в колодцы или насыпали туда навоз, подпиливали телеграфные столбы и т.д. Хулиганы стремились к определенной организации («Кружки хулиганов», общество «Долой невинность», «Интернационал дураков», «Центральный комитет шпаны», «Жульстрест», «Союз голубятников» и т.д.).

Естественно, что факты проявления асоциальности беспокоили педагогов того времени, которые обратили внимание на особенности развития сибирского ребенка и стали проводить целенаправленную исследовательскую работу.

Красноярский педолог М.И.Левина отслеживала динамику развития ребенка и коллектива на уровне школ второй ступени г.Красноярска, в рамках программы «Биологического профиля учащихся сибирских школ» в течение ряда лет проводились систематические наблюдения за выпускниками семилетки. В августе 1928 г. на заседании городской конференции школ второй ступени М.И.Левина сделала предварительные сообщения. Она утверждала, что по сравнению с дореволюционным периодом отмечалось падение памяти и внимания даже у высокоодаренных детей, что логическое мышление отмечалось многими дефектами, небрежность мышления у подростков, прогрессирование дефектов в волевой и эмоциональной сфере, неблагополучие с задерживающими центрами. Не делая широких обобщений, она утверждала, что учителя получили возможность увидеть неблагополучие современной им системы обучения, сравнить ее с прежней, дореволюционной, а, следовательно, отыскать пути ее перестройки. «Старый ученик – это зеркало, на котором наслаивались все знания в беспорядке, но твердо закреплялись, «новый ученик» - это зеркало, мимо которого проходят изображения, не оставляя следа» [ГАКК. Ф.р.-137. Оп.1. Д.5. Л.213]. Кроме педологических исследований, относящихся к изучению особенностей сибирского ребенка, велись исследования по организации учебной среды, по выбору методов обучения, по изучению роли школы в социальном воспитании подростков.

Рассматривая социально-педагогические особенности социализации подростков в 20-е годы XX в., необходимо охарактеризовать детское и юношеское движение в Приенисейской Сибири. На территории Приенисейской Сибири создаются РКСМ и организация юных пионеров. Возникновение и оформление отрядов юных пионеров в Енисейской губернии происходило по примеру Москвы. Зарождение пионерских отрядов Губбюро (г.Красноярск) относится к марту 1922 г. [ЦХИДНИ. Ф.8. Оп.1. Д.79. Л.33]. Таким образом, в Енисейской губернии начинает постепенно разворачиваться детское движение, шефами которого выступили комсомольцы. В отчете Енисейского Губкома от 7 июня 1923 г. были подведены итоги работы по организации детского движения: детское движение путем пропаганды стало известно многим трудящимся

г.Красноярска, многие дети стали сторонниками пионеров. «Сентябрь 1923 г. В г. Красноярске и в уездах губернии насчитывалось 14 отрядов. В них было 470 пионеров. В феврале 1924 г. во всей губернии было 2028 пионеров. В августе того же года их стало 4085, а к началу 1925 г. губернская пионерская организация насчитывала в своих рядах более 7 тыс. ребят. В августе 1926 г. в пионерской организации Енисейской губернии было уже 503 пионерских отряда, в которых насчитывалось около 18 тыс. пионеров» [1, с. 20-28].

Рассматривая социализацию в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX в. была выявлена еще одна особенность. В нашей стране оказался недостаточно изучен пласт проблем, связанных с молодежной «субкультурой протеста». Молодой человек в годы НЭПа переживал ряд серьезных социально-экономических проблем, возникших при переходе от гражданской войны к миру: рост безработицы и беспризорности, нарушение норм охраны труда, низкие заработки, классовый подход к получению образования, рост преступности и прочее. Склонность подростков и юношества к гневу, раздражительность, выходки против старших, образование банд психологи 20-х годов называли «фазой отрицания» [ЦХИДНИ. Ф.8. Оп.1. Д.85. Л.37]. С середины 20-х годов неудовлетворенность многих членов комсомола союзом молодежи стала принимать массовый и нарастающий характер. Существенно возросло количество комсомольцев, не выплачивающих членские взносы, не посещающих комсомольских собраний, добровольно либо механически выбывших из рядов ВЛКСМ.

Несоюзная молодежь и члены некоммунистических молодежных организаций также проявляли неприятие действительности, протестовали против идеологической монополии партии и комсомола, не мирились с попытками ликвидировать альтернативные организации молодежи. Не имея возможности ведения легальной борьбы, данные организации либо распадались, либо уходили в подполье, что только приближало их конец. Как правило, их формы протеста были мирными (листовки, воззвания, декларации).

Протест в форме девиантного поведения выражали маргинальные слои молодежи – беспризорники, безработные подростки. Любому ограничению свободы беспризорники сопротивлялись всеми способами, вплоть до криминальных. Пойманные беспризорники отказывались подчиняться милиции, назывались чужими именами, били стекла и ломали решетки в приемниках-распределителях, оказывали физическое сопротивление, совершали побег. Беспризорники считали детские учреждения «могилой», «тюрьмой». Побег-уходы из детдомов и приютов были формами повседневного протеста беспризорников. Протестовали они против ограничения свободы, постоянных унижений, издевательств, рукоприкладства со стороны воспитателей. Нередко доведенные до

отчаяния беспризорники восставали против тюремного режима и жестокости «педагогов» и, подогревшись алкоголем или наркотиками, бунтовали.

20-е годы благоприятствовали конфликту поколений. За это время выросло поколение, практически не знающее ценностных идеалов прошлого, но готовое с ходу их отметить. Молодые люди решительно противопоставляли свою картину мира родительской. Родители, боясь доносов детей, как правило, не перечили им. По данным М.М.Рубинштейна, обследовавшего юношеские биографии, признавались в протесте против взрослых в такой пропорции: юноши – 14,4 % опрошенных и девушки – 45 %; кроме того, 81,6 % юношей и 88,5 % девушек заявляли о стремлении к самостоятельности [7, с.111]. Преобладание протестного поведения у девушек объясняется тем, что они были менее свободными в семье, чем юноши. Конфликты с родителями возникали по многим поводам – из-за посещения клуба, отказа от религиозных обрядов, чтения газет, вступления в комсомол и т.д.

Разумеется, не вся молодежь 20-х годов была сплошь бунтарской и протестующей. Нами охарактеризованы только некоторые особенности социального самоопределения молодых людей. Было немало конформистов, была огромная масса молодых людей, искренне сочувствующих советской модернизации, веривших в счастливое будущее, были индифферентные молодые люди. Можно с уверенностью утверждать, что протест части молодежи был услышан. Документы и архивные материалы показывают, что власти корректировали молодежную политику с учетом реакции юношества.

Необходимо отметить, что социально-педагогической особенностью социализации подростка в 20-е годы XX в. было такое явление, как беспризорность. Сибирь спасла от голодной смерти и приютила тысячи детей из районов, пострадавших от засухи 1921 г. Количество беспризорных в Сибири, нуждавшихся в помощи, могло быть определено приблизительно и колебалось от 13 000 до 20 000. По основным причинам, вызывавшим беспризорность, можно различить следующие ее виды: беспризорность вследствие сиротства, нужды, безработицы, беженства, голода, заброшенности и беззащитности. Основной формой борьбы с беспризорностью в Сибири стало создание детдомов и приютов.

Подросток в 20-е годы XX в. не был однороден по своему составу, социальным качествам, поэтому его социализация не могла протекать одинаково. Стали разрабатываться диагностические методы, которые позволяли целенаправленно формировать социальные качества подростков в образовательных учреждениях. Организация социальной среды, учебно-воспитательного процесса обеспечивалась созданием детских и юношеских организаций и учреждений социальной направленности. В исследуемый период в Приенисейской Сибири наблюдались асоциальные

тенденции в становлении личности подростка, которые требовали особого внимания со стороны общества и государства (беспризорность, субкультура протеста, хулиганство).

Однако к середине 30-х годов все формы устройства детей-сирот были сведены к одной – детским домам. После войны в 1945 г. было создано более 650 детских домов для детей, которые в войну потеряли родителей. В те годы в детских домах находилось более 600 тыс. детей по СССР, а в России – 400 тыс. детей. В годы Великой Отечественной войны был возрожден институт опеки, который был отменен в первые годы советской власти. Только в России за годы войны принято в семьи 278 тыс. детей-сирот.

История замещающего воспитания показывает, что в России и регионе изначально существовало многообразие форм защиты детей-сирот. Необходимо учесть исторический опыт и использовать при работе с такими детьми все самое ценное.

3.3.2. Становление системы замещающего воспитания в Красноярском крае

Проблема воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, - одна из актуальных в отечественной социальной практике. Этому вопросу уделяется внимание на разных уровнях: 2008 г. провозглашен Годом Семьи, Правительство РФ утвердило Федеральную программу «Дети России», был принят ряд федеральных и региональных законов о защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Жилищный кодекс РФ (Ст. 57), Налоговый кодекс РФ (Ст. 217), Семейный кодекс РФ (Ст. 55, 56, 57, 148), Закон РФ «Об образовании» (Ст. 16), Закон о дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (1996), Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании от 1996 г. (Ст. 11), Закон РФ «Об опеке и попечительстве» от 24.04.08 № 48-ФЗ, Постановление от 29 декабря 2007 г. № 945 «О порядке предоставления в 2008 - 2010 годах субсидий из бюджета федерального фонда обязательного медицинского страхования бюджетам территориальных фондов обязательного медицинского страхования на проведение диспансеризации пребывающих в стационарных учреждениях детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации», Закон Красноярского края «О защите прав ребенка» от 02.11.2000 № 12-961, Закон Красноярского края «Об образовании» от 03.12.04 № 12-2674, Закон Красноярского края «Об установлении краевого (национально-регионального) компонента государственных образовательных стандартов общего образования в Красноярском крае», Закон Красноярского края от 28.04.05 № 14-3365 «Об организации работы по патронатному воспитанию в Красноярском крае» и др. (прил. 2). В рамках реализации закона Красноярского края «Об организации

патронатного воспитания в Красноярском крае» в 2005 - 2006 гг. переданы на воспитание патронатным воспитателям 337 детей, в 2006 - 2007 гг. – 720 детей, за 9 месяцев 2008 г. - 483 ребенка.

Совместные действия министерства образования и науки Красноярского края и органов опеки и попечительства муниципальных образований направлены на профилактику социального сиротства, на сохранение семьи для ребенка и ребенка в семье, на развитие семейных форм устройства детей-сирот.

Создаются краевые и районные целевые программы, например в Енисейском районе работает программа педагогического сопровождения замещающих семей «Приемные и опекунские семьи». Средства массовой информации освещают положительный опыт воспитания детей-сирот, педагоги (ученые и практики) исследуют проблему воспитания социальных сирот как в системе государственных учреждений, так и в условиях замещающей семьи. В последние годы выполнили исследования по данной проблеме Л.Ю. Башта, И.В. Дуда, Н.В. Кононенко, Ю.А. Мурзаева, В.Н.Ослон, А.В. Ящук и многие др. Достаточное количество исследований посвящено и замещающей семье.

В последние десятилетия появилось понятие «социальное сиротство», обозначающее лишение детей родительского попечения в силу нежелания или невозможности взрослыми осуществлять свои родительские обязанности. Социальные сироты (дети, оставшиеся без попечения родителей) – это «сироты при живых родителях», в связи с лишением родителей родительских прав, их нахождением в местах содержания под стражей или отбыванием наказания, отказом взять своих детей из лечебных или воспитательных учреждений, алкоголизм матерей. При отказе от детей чаще всего ссылаются на недостаточную материальную обеспеченность и плохие жилищные условия, часто причиной отказа является неполная семья, малый возраст матери, алкоголизм и наркомания родителей. Кроме того, причинами социального сиротства в последние годы являются иждивенческая позиция части сельских жителей, не желающих заниматься сельским хозяйством, предпочитающих жить на разного рода пособия, и педагогическая несостоятельность родителей, не желающих и не умеющих организовать воспитание собственных детей.

В современных социальных условиях проблема защиты ребенка, оставшегося в силу разных причин без попечения родителей, имеет несколько решений. Ребенок-сирота может поступить на государственное содержание в детский дом (интернат), над ним могут оформить опеку, ребенка могут усыновить, он может быть определен в приемную или патронатную семью. В последние годы приобретает популярность такая форма, как усыновление.

В детском доме, самой типичной форме государственной защиты социальных сирот, дети обеспечены всем, за их содержание и воспитание отвечает администрация детского дома, контролируют соответствующие государственные органы, дети с самого раннего возраста пребывают в ситуации сверхопеки. У выпускников детских домов и домов-интернатов вырабатывается позиция просителя и иждивенца, налицо проблема социальной незрелости. Наступает пора совершеннолетия, а они не готовы жить в социуме. Выпускники детских домов не ориентируются во всём многообразии возрастающих требований со стороны социума, государственных институтов, учреждений социальной инфраструктуры, не желают получать образование, работать, не готовы создать семью. У них плохо развиты интересы и представления (проект) о будущей жизни. 35 % воспитанников детского дома не могут назвать виды деятельности, которыми они хотели бы заняться (данные социологического исследования, Красноярск, 2006). Таким образом, при крупных государственных вложениях в организацию и содержание детских домов серьёзной проблемой выпускников детских домов становится низкая социальная компетентность. Целенаправленная работа последних лет в различных регионах страны показывает, что замещающая семья более эффективно и с меньшими затратами для государства решает задачу формирования социальной компетентности социальных сирот.

Организация замещающей семьи получила большое распространение в сельских депрессивных районах, где намечались тенденции к сокращению общеобразовательных школ, процветала безработица, обусловленная развалом сельскохозяйственных предприятий, по объективным причинам происходил отток населения, так как специалисты среднего звена оказались в сложной ситуации, да и молодежь, получив образование, покидала родные места. В этот сложный для села период создание замещающих семей стало той «палочкой-выручалочкой», которая помогла сельской семье выжить и стабилизироваться. Наблюдения показали, что, взяв на воспитание приемных детей, семьи получили «второе дыхание», стабилизировалась социально-экономическая ситуация на селе, в какой-то мере решилась проблема занятости, появился смысл жизни, улучшилась социально-психологическая ситуация, сельские школы получили дополнительный импульс развития. Историко-педагогический анализ показывает, что распространение патроната получило в России именно на селе, и нам представляется, что это закономерно. Село может предоставить ребенку включение в различные виды трудовой деятельности, тесное взаимодействие с природой, присутствует высокий уровень социального контроля, содержание социального сироты дешевле, чем в городе.

На 01.01.08 г. в Красноярском крае 11 721 ребенок находится под опекой граждан, в 434 приемных семьях воспитывается 999 детей.

Усыновлено 195 детей, из них 161 ребенок усыновлен российскими усыновителями, 34 ребенка усыновлены иностранными родителями. На 10 987 детей, находящихся в опекунских и приемных семьях, выплачиваются денежные средства на приобретение продуктов питания, одежды, обуви, мягкого инвентаря с учетом корректирующего коэффициента в зависимости от географического положения муниципального образования Красноярского края. Размер денежных средств составляет от 4000 руб. до 12 039 рублей в зависимости от пола и возраста ребенка. На учете в региональном банке состоит свыше 6 тыс. детей.

Практика замещающего воспитания на территории Красноярского края приобретает популярность и все большее распространение. К сожалению, только желания взрослых людей взять на воспитание ребенка недостаточно для воспитания полноценного гражданина нашего общества. В этом смысле представляет интерес современный опыт Енисейского района по созданию системы устройства детей в семью и сопровождению замещающих семей. В Енисейском районе Красноярского края за 2004-2005 гг. 31 семья была лишена родительских прав и 62 ребенка остались без попечения родителей. «Болевые точки» по социальному сиротству совпадают с общероссийскими: алкоголизация семей и низкий уровень жизни. Приоритетной формой устройства детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является устройство детей в приёмные, опекунские и патронатные семьи. В 2004 г. в Енисейском районе 45 детей взяли на воспитание в 15 приёмных семей. В 2005 г. уже 64 ребенка воспитываются в 22 приемных семьях и 14 детей в патронатных. В 2007 г. в 34 приемных семьях воспитываются 86 детей, в патронатных – 39, в 87 опекунских семьях – 120 детей; к 2008 г. в районе около 40(39) приемных семей, в которых 89 детей, и в 95 опекунских семьях воспитывается 129 детей. В 2007-2008 гг. ни один ребенок не был определен в детский дом, всем нашли замещающую семью или помогли вернуться в кровную, проведя работу по поддержке семьи. Налицо рост количества замещающих семей и детей, успешно воспитывающихся в них. Еще одним важным показателем работы является низкий процент вторичного сиротства. Содержание детей в замещающих семьях контролируется. Основной задачей работы отдела опеки и попечительства и администрации Енисейского района - не допустить роста социального сиротства в Енисейском районе. Решали эту проблему по двум основным направлениям: поддержка биологической семьи и формирование института замещающей семьи. С этой целью практикуется раннее выявление семей группы «риска». Данная работа проводится совместно с главами сельских и поселковых администраций, центральной районной больницей, женскими советами.

Кроме того, ведётся работа по профилактике социального сиротства. Создана модель профилактики социального сиротства, с учетом

особенностей региона и существующих ресурсов управлений, отделов, учреждений и работающих там специалистов. Координацию и организацию межведомственного взаимодействия по профилактике сиротства и сопровождению замещающих семей взял на себя отдел опеки и попечительства, хотя непосредственно в их обязанности подобная работа не включена. Организован обмен информацией между отделом опеки и попечительства управлением образования, управлением социальной защиты населения, инспекцией по делам несовершеннолетних, главами сельских и поселковых администраций (создаются советы по профилактике социального сиротства). Еще одно направление работы по профилактике сиротства - повышение статуса семьи. Отделом опеки и попечительства подготовлено положение «О почетной семье Енисейского района», проводится конкурс «Лучшая семья Енисейского района», недели, посвященные Дню Матери и Дню Семьи, проводится ежегодная межведомственная конференция по предупреждению социального сиротства. Результатом профилактической работы можно считать уменьшение в 2007 и 2008 гг. числа детей, оставшихся без попечения родителей. Основная задача всех этих мер не только профилактика сиротства, но и привлечение внимания общественности к семейному воспитательному опыту. Выпускаются брошюры и сборники «Вестник семейного воспитания», «Профилактика социального сиротства в Енисейском районе», «Положение детей в Енисейском районе», в которых размещена достоверная информацию о положении детей в приемных и опекунских семьях, обобщен положительный опыт воспитания детей. Постоянно осуществляется сотрудничество со средствами массовой информации (газеты, местное и краевое телевидение).

Социализация ребёнка наиболее результативна в семье, поэтому приоритетной формой защиты социальных сирот становится замещающая семья (опекунская, приемная и патронат). Кандидаты в опекуны, патронатные воспитатели или приемные родители должны быть социально готовы и компетентны в выполнении новых для них функций. Под социальной компетенцией мы понимаем уровень социальной готовности взрослого, позволяющий ему быть конструктивным при организации помощи в становлении личности ребенка, оставшегося без попечения кровных родителей. Условно в формировании готовности и социальной компетентности замещающих родителей можно выделить несколько этапов.

Первый этап - подготовительный. Кандидаты в замещающие родители должны пройти отбор, обусловленный действующим законодательством (соответствие жилищных условий, характеристика членов семьи по месту жительства, опыт положительного воспитания собственных детей и другие показатели). Но это не определяет готовность кандидатов взять ребёнка на воспитание в свою семью. Среди причин,

побудивших к созданию замещающей семьи, 37 % опрошенных семей ответили, что «хотели честно выполнять работу и получать за это достойную зарплату», 27 % мотивировали создание замещающей семьи тем, что «свои дети выросли», 9 % от числа опрошенных «заразились желанием создать замещающую семью, глядя на своих родственников, соседей, знакомых», еще 9 % «желали помощь осиротевшему ребенку», 18 % не смогли четко выделить причины. Большинство родителей, создавших замещающие семьи, оказались специалистами среднего звена: учителя, медицинские работники, работники культуры, механизаторы, зоотехники и др. При принятии решения кандидаты в замещающие родители должны представлять, смогут ли принять ребёнка таким, какой он есть: с его достоинствами, недостатками, непростым прошлым. Максимум проблем должно решаться до передачи детей в замещающую семью. Замещающие родители должны понимать, что дети не всегда умеют применить культурно-гигиенические навыки, не владеют трудовыми навыками, не всегда владеют этическими нормами взаимодействия с другими людьми. Для приёмных семей передача детей осуществляется по договору возмездного оказания услуг, следовательно, это прежде всего работа по воспитанию, которая контролируется со стороны отдела опеки и попечительства, и замещающие семьи должны понимать сложность взятых на себя задач, создавать условия, достойные для проживания и воспитания детей. Складывается определённый заказ государства (отдела опеки и попечительства) на компетентность приемных родителей и на воспитание социальной компетентности ребёнка.

Второй этап – это педагогическое сопровождение замещающей семьи. Социализация ребёнка во многом зависит от его взрослого окружения. Мало создать замещающие семьи, их ещё надо и сохранить, чтобы не нанести ещё одну душевную травму ребёнку. Очень важны самые первые дни в семье. Попасть из одной ситуации, пусть самой плохой, но привычной, в другую, может быть, лучшую, но пока неопределённую для ребёнка, страшно. Ситуацию необходимо сделать предсказуемой. Воспитатели должны знать, что быстрых результатов не будет. Многие из них, имея опыт воспитания собственных детей, пытаются его перенести. Адаптация проходит в течение нескольких лет. В психолого-педагогической литературе принято выделять следующие аспекты адаптации ребенка в замещающей семье: адаптация к образу жизни семьи (интерьер, режим жизни, преобладающие настроения, стереотипы, интересы, типичный социально-психологический и семейный микроклимат); адаптация к другим членам семьи, их близким и знакомым; адаптация ребенка к нормам и ценностям семьи (нравственным, трудовым, эстетическим); адаптация ребенка к традициям семьи (к привычным видам деятельности, обрядам, ритуалам, праздникам). Процесс формирования межличностных отношений в семье длительный. Детям очень не просто

научиться проявлению родственных чувств к членам семьи, к родственникам. Совсем по-особому строятся отношения с одноклассниками, учителями и школой в целом. Замещающие (патронатные и приемные) семьи стали реальностью в различных населенных пунктах Енисейского района, в основном на селе. Сельский уклад жизни привносит в этап адаптации детей в приемных семьях и в становление приемной семьи свои особенности. Люди на селе недоверчивы и не сразу радушно отнеслись к первому опыту организации патронатных и приемных семей. Постепенно, в процессе работы представителей отдела опеки и попечительства, школы, администрации сел, средств массовой информации, удалось склонить общественное мнение на сторону замещающих семей. Замещающие родители отмечают сложности при формировании основных социальных навыков, ведь в семье у ребёнка есть не только права, но и обязанности. Многие дети не владеют элементарными навыками самообслуживания: не могут заварить чай, сменить белье после бани, не знают, как и что высаживать на приусадебных участках, как ухаживать за животными и т.д. А ведь по достижении совершеннолетия многие дети возвратятся в сельскую местность, где за ними закреплено жильё и им придется вести тот образ жизни, который характерен для сельского жителя.

При организации педагогического сопровождения замещающих семей отдел опеки и попечительства Енисейского района сотрудничает с кафедрой педагогики Лесосибирского педагогического института-филиала СФУ, краевым центром развития семейных форм воспитания, отделом здравоохранения, отделом внутренних дел. Анализируя деятельность взрослых и в ходе анкетирования, мы обнаружили проблему недостаточной подготовленности взрослых к эффективному общению с детьми, потребность в юридических и психологических консультациях. Самое широкое понятие социализации - становление личности, которое предполагает не только сознательное усвоение готовых форм и способов жизни в обществе, но и выработку при помощи взрослых собственных ценностей, жизненной траектории, стиля жизни. Для замещающих родителей проводятся семинары, «круглые столы», тренинги, консультации, где обучаются от 25 до 40 человек. Семинары проводятся один раз в два месяца, чаще проводить семинары не позволяет обширность территории и сложности с посещением районного центра из-за непогоды, отсутствием переправы через Енисей. Зачастую замещающие родители не могут получить необходимую консультацию, частично решает проблему возможность позвонить в отдел опеки и попечительства. Для оперативного консультирования нужно дать возможность родителям позвонить специалистам, используя сотовую связь. Но механизм такого оперативного консультирования еще не отлажен. С 2003 г. создан и работает клуб замещающих семей «Забота», границы и интересы которого постепенно

расширяются. В 2007 г. клуб принял участие в 4-м краевом форуме семейных клубов Красноярского края. Эти формы педагогического сопровождения замещающих семей позволяют восполнить недостаток психолого-педагогических знаний, помогают найти ответы на интересующие родителей вопросы. Замещающие родители осознают необходимость получения педагогических знаний, 100 % посещающих семинары считают их полезными для себя. Наиболее интересными и актуальными вопросами для обсуждения они называют: права ребенка в семье; разрешение споров и конфликтов; адаптация в семье; взаимоотношения с кровной семьей; взаимоотношения приемных и кровных детей в семье; совместимость опекаемых и приемных детей и замещающих родителей; взаимоотношения ребенка со школой; уход из дома; проблемы воровства и обмана; половое воспитание; оздоровление ребенка и формирование ценностного отношения к здоровью; агрессивное поведение; сохранение нравственного здоровья и др. Кроме того, родители задают юридические вопросы, касающиеся обеспечения жильем и социальными пособиями детей, гарантии при поступлении в профессиональные образовательные учреждения, социальные гарантии поддержания здоровья и организации досуга (санатории, профилактории, летние лагеря и др.). Большинство детей, переживших в той или иной мере психологическую травму, привыкли к неудачам, потеряли доверие к окружающим, неадекватно реагируют на воспитательную ситуацию. Часто родителям рекомендуется получить консультацию у психолога или врача-психотерапевта.

В ходе опроса замещающих семей было выявлено, что приемные родители нуждаются в получении специальных знаний в области педагогики, психологии, физиологии детей (13 %), в сопровождении специалистами (38%), в помощи при разрешении трудных ситуаций при взаимодействии с ребенком (49 %). Основными формами работы клуба «Забота» являются лекции по проблемам психологических особенностей социальных сирот, стратегий их воспитания и обучения, встречи со специалистами (медиками, юристами, представителями органов власти, психологами, педагогами, социальными работниками), индивидуальные консультации, конкурсы на лучшую семью, семейные праздники и др.

Важной стороной деятельности отдела опеки и попечительства является контролирующая функция, анализу и контролю подвергается финансовая и воспитательная деятельность замещающих семей. Для этого специалисты отдела опеки и попечительства выезжают на село, посещают замещающие семьи. В функции специалистов входит обязанность контролировать средства, выделяемые государством на содержание детей, одновременно ведется консультационная и методическая работа с семьей. Вектор воспитательной деятельности в приёмных семьях прежде всего направлен на подготовку детей к самостоятельной жизни, на

формирование социальных ролей гражданина, труженика и семьянина. Задачи формирования у детей самопознания, позитивного отношения к себе, эмоционально-волевой сферы личности, нравственно-правовой культуры и ответственности, создание условий приобретения социального опыта, разъяснение социальных ценностей и жизненных целей и смыслов, выстраивание жизненной траектории встают перед замещающими родителями и требуют помощи и сопровождения специалистов. Если же родители не смогли найти путь к сердцу ребенка и установить доверительные отношения, то усугубляются прежние недостатки личности (агрессивность, замкнутость, расторможенность) или нездоровые привычки (воровство, курение, стремление к бродяжничеству), такие проявления личности, как мстительность или демонстрация беспомощности, требование чрезмерного внимания либо упрямство, негативизм. Таким образом, каждый ребенок ищет свой путь защиты от неблагоприятных внешних воздействий. Требуются годы упорного труда со стороны замещающих семей, чтобы в ребенке произошли позитивные изменения.

Третий этап - контроль за результатами работы замещающих семей, мониторинг результатов воспитательной деятельности родителей-воспитателей.

Получены определённые результаты в воспитании социальной компетенции детей в замещающих семьях. Благодаря организации социально-педагогического сопровождения замещающих семей не допущена ситуация вторичного сиротства, возможного при распадении приемных семей.

Взаимодействие взрослых и детей в семье направлено на формирование основных социальных навыков, на выстраивание жизненной траектории, самоопределение. Большинство детей, проживших в замещающих семьях не менее четырёх-пяти лет, продолжают образование: из 11 выпускников 2005 г. один учится в высшем военном училище, 5 человек в высших учебных заведениях Красноярского края, 2 - в медицинском училище, 1 - в училище культуры, 1 - в музыкальном училище, 1 - в речном училище. В 2007 г. уже 11 выпускников обучаются в вузах, 5 – в педагогических училищах края, 2 - в музыкальных училищах, 4 - в медицинском училище, 4 - в сельскохозяйственном техникуме. В 2008 г. в замещающих семьях было 13 выпускников, 9 из них поступили в вузы, двое – в педучилище и медучилище, один в ПТУ, одна совершеннолетняя вышла замуж. Существует уже положительный опыт создания собственных семей у двоих воспитанников замещающих семей. Замещающие семьи активны, с удовольствием участвуют в спартакиадах, конкурсах, как районных, так и краевых. Дети и родители-воспитатели участвуют в конкурсах рисунков и творческих работ, поездках в парк флоры и фауны г.Красноярска, в литературный музей В.П.Астафьева в

селе Овсянка и др. Среди родителей-воспитателей - участники и победители краевого конкурса «Приемная семья - теплый дом», лауреаты фестиваля «Семейные клубы Красноярья», обладатели наград международной общественной ассоциации благотворительных фондов «Мама» и т.д.

Для качественной оценки результатов воспитания в замещающей семье представляет интерес сравнительно-сопоставительный анализ качеств личности, ценных для социальных сирот 11-15 лет (всего 31 подросток), до определения в замещающую семью и после трёхгодичного проживания в семьях. При сравнении оказалось, что до устройства детей на воспитание в приемную семью большинство детей на первое место ставили послушание, желание понравиться воспитателю, аккуратность, а через три года всего 5 детей (16,1 %) отметили послушание как приоритетное качество. Большинство отдали предпочтение эмоционально-волевым качествам. Разнообразное насыщенное взаимодействие взрослых и детей в семье в различных ситуациях позволяют детям усваивать не только житейские нормы поведения, но и формирует опыт жизни в семье, образы и ролевое поведение отца и матери. Подростки не испытывают затруднения при выполнении женского и мужского домашнего труда. В семье они также приобретают навыки ведения своего хозяйства, поддержания дома. Дети испытывают чувство любви и заботы. Сами выражают эти чувства по отношению к другим членам семьи, учатся оценивать действительность.

Социализация ребенка в замещающей семье во многом зависит от качества работы многих социальных и педагогических служб защиты социального сироты. Проблемы социализации ребенка перекликаются с проблемами сопровождения (правового, психолого-педагогического, медицинского и т.д.) замещающей семьи.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы особенности региональной политики в области попечения детей-сирот?
2. Выявите исторически - сложившиеся формы попечения детей-сирот.
3. Какие особенности системы призрения сирот в Енисейской губернии начала XX в. можно выделить?
4. Охарактеризуйте основные формы социально-педагогической поддержки подрастающего поколения в современных условиях.

Список литературы

1. Ануфриев А.М., Сухих. М.Ф. Пионерский салют. Красноярск, 1982.
2. Банк Б., Виленкин А. Крестьянская молодежь и книга: опыт исследования читательских интересов. М.-Л., 1929.
3. Басов Н.Ф. История социальной работы. М.: Дашков и К°, 2008.

4. Бернштейн М.С., Гельмонт А.М. Наша современность и дети: педологическое исследование о социальных представлениях современных школьников. М.-Л., 1926.
5. Бибилова В.В. Роль частной и общественной инициативы в развитии образования Енисейской губернии в XIX – начале XX века. Красноярск: СибГТУ, 2004.
6. Начальные школы города Красноярска. Краткий историко-статистический очерк / сост. А.Оносовский. Красноярск: тип. Абалакова, 1914.
7. Рожков А.Ю. Молодой человек 20-х годов: протест и девиантное поведение // Социс. 1999. №7. С.111.
8. Рыбников Н.А. Интересы современного школьника. М.-Л., 1926.
9. Сборник постановлений Красноярской городской думы за 1915 год. Красноярск: тип.Абалакова,1916.
10. Фирсов М.В. История социальной работы в России. М.:ВЛАДОС, 2001.
11. Шумакова Н.А. Социализация подростков в системе общего школьного образования и социального воспитания Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века (1918-1931 гг.): дисс... канд.пед наук. Красноярск, 2004.

3.4. Организация досуговой деятельности молодежи в условиях северного региона

В нашей стране социализация современной молодежи проходит в неординарных условиях ломки старых ценностей и формирования новых, требует особого внимания и к социологическим фактам, и к их теоретическому осмыслению, научной интерпретации. Одним из факторов социализации личности является досуг.

Досуг рассматривается авторами применительно ко всему возрастному диапазону человека. Изучаются и тендерные аспекты досуга (Е.А.Здравомыслова, А.А.Темкина, С.Л.Рыков и др.). Плодотворное использование досуга человеком - важная задача общества, ибо, когда он осуществляет процесс своего досугового общения с искусством, техникой, спортом, природой, а также с другими людьми, важно, чтобы делал он это рационально, продуктивно и творчески.

Досуг часто отождествляется со свободным временем (Ф. С. Махов, А.Т. Куракин, В.В. Фатьянов и др.), с внешкольной и внеклассной работой (Б. Э. Вульф, Л. Н. Николаева, М. М. Поташник и др.), и даже с внеучебным временем (Л. К. Балясная, Т. В. Сорокина и др.). Существует много интерпретаций слова досуг. Досугом называется деятельность, отношения, состояние ума. Множество подходов осложняет попытки понять, что значит досуг.

Английское слово «досуг» (LEISURE) берет свое начало из латинского языка (LIGERE), что означает быть свободным. Из латинского языка во французский пришло LOISIR, что означает быть разрешенным, а в английский такое слово, как LICENSE, то есть быть свободным (свобода отклонять правило, практику и т.д.). Все эти слова являются родственными, подразумевая выбор и отсутствие принуждения. В древней Греции слово «досуг» (SCHOLE) означало серьезную деятельность без давления необходимости. Английское слово SCHOOL произошло от греческого слова SCHOLE (досуг), что предполагает окончательное соединение между досугом и образованием.

Досуг способен объединить и отдых и труд. Большая часть досуга в современном обществе занята разными видами отдыха, хотя понятие «досуг» включает в себя и такие виды деятельности, как продолжение образования, общественная работа на добровольных началах.

Определение досуга распадается на четыре основных группы.

- Досуг как созерцание, связанное с высоким уровнем культуры и интеллекта, это состояние ума и души. В этой концепции досуг обычно рассматривается с точки зрения эффективности, с какой человек делает что-либо.

- Досуг как деятельность - обычно характеризуется как деятельность, не связанная с работой. Это определение досуга включает ценности самореализации.

- Досуг как свободное время, время выбора. Это время может быть использовано различным образом, причем оно может быть использовано для деятельности, связанной с работой или не связанной с ней. Досуг рассматривается как время, когда человек занимается тем, что не является его обязанностью.

- Досуг интегрирует три предыдущих концепции, стирает грань между работой и неработой и оценивает досуг в терминах, описывающих человеческое поведение. Включает в себя понятия времени и отношения к времени.

Досуг при известных обстоятельствах может стать важным фактором развития личности. Любимые занятия в часы досуга поддерживают эмоциональное здоровье. Досуг способствует выходу из стрессов и мелких беспокойств, наконец, досуг признается значительным орудием в предупреждении умственной отсталости и реабилитации умственно больных детей. Особая ценность досуга заключается в том, что он может помочь ребенку, подростку, юноше реализовать то лучшее, что в нем есть.

Можно выделить реальный досуг (общественно полезный) и мнимый (асоциальный, личностно значимый).

Реальный досуг никогда не находится в разрыве как с самой личностью, так и с обществом. Наоборот, это состояние деятельности,

создание свободы из необходимых повседневных дел, время для отдыха, самоактуализации, развлечения.

Мнимый досуг - это прежде всего насилие либо над собой, либо над обществом и, как результат, разрушение себя и общества. Мнимый досуг обусловлен неумением проводить свое время, это бесцельное времяпрепровождение, приводящее к асоциальным поступкам.

Дадим следующие основные характеристики досуга детей, подростков и юношества:

- досуг имеет ярко выраженные физиологический, психологический и социальный аспекты;
- досуг основан на добровольности при выборе рода занятий и степени активности;
- досуг предполагает не регламентированную, а свободную творческую деятельность;
- досуг формирует и развивает личность;
- досуг способствует самовыражению, самоутверждению и саморазвитию личности через свободно выбранные действия;
- досуг формирует потребность детей в свободе и независимости;
- досуг способствует раскрытию природных талантов и приобретению полезных для жизни умений и навыков;
- досуг стимулирует творческую инициативу;
- досуг есть сфера удовлетворения потребностей личности;
- досуг способствует формированию ценностных ориентаций;
- досуг способствует объективной самооценке;
- досуг формирует позитивную Я-концепцию;
- досуг способствует самовоспитанию личности;
- досуг формирует социально значимые потребности личности и нормы поведения в обществе;
- досуг - активность, контрастирующая с полным отдыхом.

Таким образом, можно констатировать, что сущностью досуга является творческое поведение (взаимодействие с окружающей средой) детей, подростков и юношества в свободной для выбора рода занятий и степени активности пространственно-временной среде.

Однако в современных социально-экономических условиях, когда детский досуг недопустимо коммерциализируется и включенность в сферу деятельности досуговых учреждений из-за отсутствия материальных средств становится уделом избранных, говорить о масштабности сферы влияния подобных учреждений не приходится.

Но природа, как известно, пустот не терпит, и все в большей степени в источник социальной информации превращается улица, определяя свои нормы поведения, формируя своеобразный кодекс нравственности, диктуя свои условия общественного становления и выживания. В итоге улица все больше превращается в одно из самых действенных средств социализации

подростающего поколения. Как результат - безудержный рост детской преступности и страстное желание детей разбогатеть, не прикладывая при этом ни физических, ни интеллектуальных усилий.

Социальные институты, реализующие функцию организации досуга:

- семья,
- детский сад,
- общеобразовательные учреждения,
- интернаты,
- ПТУ,
- колледжи,
- техникумы,
- вузы,
- музыкальные, хореографические, художественные школы.

Большую роль в организации досуга играют:

- средства массовой информации,
- театры,
- кинотеатры,
- парки отдыха,
- летние лагеря,
- библиотеки,
- технические станции,
- творческие союзы,
- технические и спортивные общества,
- культурно-досуговые центры,
- физкультурно-спортивные комплексы,
- массовые добровольные организации [8].

В соответствии с целями и задачами учреждений социального обслуживания молодежи региона основными направлениями их деятельности должны стать воспитательно-профилактическая, реабилитационная, оздоровительная и досуговая, информационно-консультативная работа, а также содействие занятости и социальная поддержка.

В последние годы стало уделяться большое внимание проблемам молодежи, вследствие чего была разработана целевая программа «Молодежь России».

В нашем регионе выделены основные задачи организации досуговой деятельности молодежи: формирование законодательно-нормативной базы и совершенствование системы финансирования поддержки молодежи; дальнейшее развитие социальных служб и информационного обеспечения молодежи, основных форм организации досуга, отдыха, массовых видов спорта и туризма; поддержка и развитие различных форм технического творчества молодежи, молодежных и детских объединений; формирование

условий для духовно-нравственного воспитания, гражданского и патриотического становления молодежи, всестороннее развитие личности.

В последние годы заметно активизировались летние оздоровительные кампании. Увеличивается число стационарных лагерей, лагерей инициативной молодежи. Успешно действует лагерь инициативной молодежи ТИМ «Бирюса» как уникальный проект, реализуемый на территории края при поддержке губернатора. Проект направлен на создание условий для творческой самореализации молодежи и студенчества края через поддержку проектной деятельности (прил. 6). Такое внимание и поддержка со стороны законодательной и исполнительной власти Красноярского края молодежных инициатив является особенностью молодежной политики края.

В результате осуществления молодежной программы предполагается снижение темпов неблагоприятной динамики развития демографической ситуации в стране. Вслед за этим предполагается повышение уровня гражданского и военно-патриотического воспитания молодежи; улучшение физического здоровья молодого поколения; повышение уровня доходов молодежи и молодых семей; улучшение социально-бытовых и жилищных условий; снижение уровня безработицы среди молодежи на основе повышения квалификации и формирования соответствующих требований рынка трудовых ресурсов; увеличение числа учреждений по работе с молодежью; повышение деловой и социальной активности молодежи.

Организация досуга молодежи осуществляется посредством создания широкой сети учреждений молодежного досуга: клубов, молодежных центров, учреждений дополнительного образования, спортивных комплексов. Большое внимание уделяется молодежным движениям: КВН, волонтерам и т.п.

Примером может выступать «Молодежный клуб», который реализует основные положения данной программы. Основные направления и формы работы центра изложены в уставе. Цели работы «Молодежного клуба»:

- создание необходимых условий для реализации творческого потенциала молодежи;
- социальная реабилитация незащищенных слоев молодежи;
- оказание помощи молодежи в защите ее социальных, экономических, политических и иных прав;
- содействие созданию и функционированию молодежных объединений, своей деятельностью способствующих решению актуальных проблем, которые связаны с социальной адаптацией;
- координация и взаимодействие между учреждениями и организациями, осуществляющими работу с молодежью.

Основные виды деятельности «Молодежного центра»:

- организация и проведение благотворительных мероприятий для социально незащищенных слоев молодежи;

- организация и проведение массовых мероприятий для молодежи (конкурсы, смотры, праздники).

При молодежном центре действуют несколько клубов, таких как семейный клуб работающей молодежи, «Школа волонтера», «Школа журналистики» и др.

Молодежный клуб тесно сотрудничает с различными образовательными учреждениями: школами, средними специальными учебными заведениями, высшими учебными заведениями, организациями и предприятиями, а также с родителями учащихся и студентов. Действующие в клубе направления, кружки, секции, клубы по интересам помогают молодежи эффективно организовать собственный досуг.

Приведем пример плана работы молодежного клуба (табл. 3.1):

Таблица 3.1

План работы молодежного клуба

| № | Мероприятия | Время и место проведения | Участники |
|-----|---|--------------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | «Здравствуй школа!» - праздничная игровая площадка для школьников | | Школьники, студенты |
| 2. | «День знаний» - чествование молодых педагогов | | Молодые специалисты |
| 3. | Заседание клуба КВН | | Школьники, студенты |
| 4. | Конкурс дискотечных программ среди школ | | Школьники |
| 5. | Военно-спортивная игра | | Школьники |
| 6. | Фестиваль команд КВН | | Школьники, студенты |
| 7. | Школа волонтеров | | Студенты |
| 8. | Молодежный пресс-центр | | Школьники |
| 9. | Заседание клуба «Молодая семья» | | Работающая молодежь |
| 10. | День призывника | | Призывники |
| 11. | Познавательно-развлекательная программа «Ура, каникулы!» | | Школьники |
| 12. | Деловая игра «Я - гражданин», посвященная Дню конституции | | Школьники |

| | | | |
|-----|---|--|------------------------|
| 13. | Новогодние утренники «Новогодняя сказка» | | Школьники студенты |
| 14. | Молодежный новогодний бал | | Школьники Студенты |
| 15. | Рождественские вечера, развлекательная программа | | Школьники, студенты |
| 16. | Зимние семейные старты: Лыжная эстафета. | | Работающая молодежь |
| 17. | Зимние игры интеллектуального клуба «Брейн-ринг» | | Школьники |

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите характеристики досуговой деятельности детей, подростков и юношества.
2. Перечислите виды досуговой деятельности.
3. Какое место занимает проектная деятельность и грантовая поддержка в организации досуга молодежи в условиях Красноярского края?

Список литературы

1. Бочарова Н.И., Тихонова О.Г. Организация досуга детей в семье. М.: Academia, 2001.
2. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социальная педагогика в культурно-досуговой сфере // ВНИК «Школа-микрорайон». М., 1991.
3. Кочеткова В.Г. Организация содержательного досуга в социально-педагогической практике // Социально-педагогическая деятельность: Проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции. Самара, 2002. С.191-196.
4. Николаев А.В. Реализация социально-педагогического потенциала досуга в центрах детского и юношеского творчества. СПб., 1995.
5. Новикова И.А. Социально-педагогические и научно-методические проблемы организации досуга подрастающего поколения в США. СПб., 1992.
6. Поплавский М.М. Социально-педагогические основы организации досуга учащейся молодежи. Л., 1990.
7. Рыбина Н.Я. Социальный педагог как организатор культурно-досуговой деятельности. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2003.
8. <http://matra3707.narod.ru/docs1.htm>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной ситуации переустройства российского общества и системы образования возникла потребность в изучении и осмыслении накопленного опыта социализации личности. Российское общество заинтересовано в благоприятной социализации подрастающего поколения. Для этого необходимо не только опираться на мировой и общероссийский опыт, но и использовать ресурсы региона и региональной культуры.

Северные территории, обладают природными, социально-экономическими и культурологическими особенностями. В связи с этим требуется осмысление, анализ теории и практики социального воспитания, адаптация ряда концепций социализации педагогической общественностью региона и их учета при организации воспитательной работы с подрастающим поколением.

К особенностям Красноярского края как фактора социализации относятся: обширность территории и многообразие природно-географических зон, удаленность от центра, суровые климатические условия, богатые сырьевые ресурсы, развивающаяся экономика, пестрый межэтнический состав, и др.

Социализация молодежи в типичных для края малых городах и рабочих поселках проходит в условиях удаленности от крупных городов и друг от друга. Высокая миграция населения, малый спектр профессий, однообразие видов досуговой деятельности накладывают определенный отпечаток на социализацию личности.

В условиях такого специфического региона особенно важную роль играют воспитательные институты - семья и образовательные учреждения. Образовательные учреждения в условиях края, помимо образовательной функции, являются культурным и досуговым центром села (поселка, малого города). Именно в школе растущий человек приобщается к различным видам социально одобряемой деятельности, здесь формируются основные компетенции, необходимые для жизни в социуме. Такие высокие требования к роли школы в социализации личности накладывают высокую ответственность и на подготовку педагога.

В крае представлен широкий спектр специфических образовательных учреждений (кадетский казачий корпус, кадетский морской корпус, Мариинская гимназия и др.). Взаимодействие социальных институтов, сопровождающее социализацию подрастающего поколения - характерная особенность образовательного пространства Красноярского края. Сотрудничество школы, семьи и общественности способствует повышению психолого-педагогической культуры родителей, распространению передового опыта семейного воспитания. В крае также накоплен социально значимый опыт организации движения замещающих семей и сопровождения воспитания детей, оставшихся без попечения родителей.

Важно стремиться к тому, чтобы все государственные и социальные институты способствовали созданию благоприятных условий для вхождения учащегося в культурное пространство региона и страны в целом.

Учебное издание

Зульфия Ульфатовна Колокольникова,

Ольга Борисовна Лобанова,

Светлана Васильевна Митросенко,

Татьяна Ивановна Петрова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА

Редактор А.А.Назимова

Корректор Т.Е.Быстрыгина

Подписано в печать09. Формат 60x84/16

Бумага тип. Печать офсетная

Уч.-изд.л. 18,3 Тираж 100 экз.

Сибирский федеральный университет,

660041 Красноярск, пр.Свободный, 79

Отпечатано: