

УДК 37.01:159.92:397



А.М.Сергеев



И.В.Рыжкова

Сергеев А.М.\*  
Рыжкова И.В.\*\*

## Пространство и время «Детей Арктики» (на материале международного проекта)

\*Сергеев Андрей Михайлович, доктор философских наук, профессор, ректор Мурманского государственного гуманитарного университета

\*\*Рыжкова Инна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, Мурманский государственный педагогический университет, директор Центра академической мобильности, международных проектов и программ

E-mail: innaryzhkova@yandex.ru

Статья посвящена освещению проблемы детства и образования на Севере в рамках международного проекта «Дети Арктики», странами – участницами которого являются Финляндия, Норвегия, Швеция и Россия. Центральной темой проекта, объединившей научные интересы стран – партнеров, явилось психосоциологическое благополучие, имеющее в образовательных сферах этих стран как различия, так и общие черты. Предмет статьи – философский и социально-педагогический анализ данной проблемы, позволяющий определить основные пути дальнейшего развития социально-педагогических и культурологических модулей, полученных во время проектного выполнения.

**Ключевые слова:** международный проект, психосоциологическое благополучие, социальная педагогика, ребенок, взрослый, процесс взросления, типы культур, саамы.

Прежде чем говорить о процессе, формах и способах *коммуникации* взрослых с детьми, необходимо, на наш взгляд, продумать основания самой возможности для установления таких контактов. Вот почему важно остановиться на проблеме *отличий*, существующих между *миром ребенка* и *миром взрослого* человека. Возможно, в связи с этим нам станет понятно и нечто другое: например, то, почему каждый из нас – взрослых с ностальгией вспоминает детские годы и периодически возвращается к переживанию своих детских событий, чувствуя или осознавая, что нечто ушло от него безвозвратно. В чем истоки такой ностальгии? Почему каждый из нас сталкивается с некоторой нехваткой себя – взрослого по сравнению со своим детским образом? И как, исходя из понимания, что, взрослея, человек многое приобретает, но что-то важное и теряет, мы можем строить процесс воспитания и образования своего и, тем более, чужого ребенка, если связываем свою жизнь с профессиональным делом воспитания и образования?

Разумеется, отличий мира ребенка от мира взрослого, как и специфических черт детской психики в сравнении с психикой взрослого человека, бесконечно много. Попробуем же остановиться на *различии отношения* и на частичной (в рамках ограниченности данного текста) характеристике структуры отношений ребенка и взрослого к одним и тем же вещам и событиям, явлениям и процессам<sup>1</sup>.

Первоначально заметим, что дети с легкостью отказываются от *забот*, проистекающих из взрослой жизни и связанных с непосредственным поддержанием жизненного существования. Вместе с тем, пространство забот, в которых пребывает ребенок и под воздействием которых формируется его психика, не только есть, но и неуклонно расширяется. Такие – «детские», каковыми мы их считаем, – заботы связаны с *внутренним* измерением жизни ребенка, с его жизненным миром. Они касаются детских дел, связанных, например, с игрой и с событиями игры, занимающими психику ребенка. Иначе говоря, заботы ребенка связаны с тем, что раскрывается в процессе игры, и проистекают из того, что он считает связанным с *собой* и *своим*.

В контексте такой занятости ребенок не может воспринимать тот круг забот, которые примеривает к себе

<sup>1</sup> Последующие соображения представляют собой развитие и уточнение высказанных нами ранее (см.: Сергеев А.М. На пути к себе: Метафизические размышления. Петрозаводск, 2004. С. 92–148).

взрослый, и которые он готов взвалить на свои плечи. Как раз стремление подставить свое плечо под возрастающее количество забот и быть ввергнутым в круг озабочивания, свидетельствует о том, что перед нами взрослый, а не ребенок. В перспективе *перманентной озабоченности* и втянутости себя во все новые и новые заботы, связанные с существованием, у взрослеющего человека формируется чувство *ответственности* – ответственности не только за свои действия и поступки, но и даже за свои помыслы. Ответственность – это то, что отличает взрослого от ребенка. Ответственность – это граница и барьер на пути от мира ребенка к миру взрослого и наоборот.

Вместе с тем, обратим внимание и на то, что, погружаясь в измерение забот, взрослый человек все меньше и меньше занят своим *присутствием*. В его внутренний, то есть *свой* и, вроде бы, больше *ничей*, мир вторгается *чужое*. Теперь, когда такое проникновение *чужого* в *свое* случилось, взрослый вынужденно считает его своим, хотя и неосознанно понимает, что этого делать не стоит. Понимает, что совершена некая подмена. Не кроется ли исток нет-нет, да и захватывающей нас ностальгии по утраченному детству, в потере себя и независимо от нас совершающейся деформации нашего внутреннего мира?! Наверное, в какой-то мере это так.

Вероятно, процесс взросления и формирования психики взрослеющего человека, когда вышеуказанные процессы воспринимаются обостренно и явно преувеличенно ввиду отсутствия предшествующего опыта взросления, требует внимательного и пристального отношения. В противном случае в процессе замещения «своего» «чужим», т.е. «внутреннего» опыта ребенка все более увеличивающимся потоком «другого» опыта, связанного с коммуникацией с миром взрослых, деформация психики принимает патологические формы.

Понятно и другое, а именно то, что опыт сохранения *целостности* внутреннего мира ребенком способен кое-чему научить и взрослого. И потому стоит внимательнее присмотреться к детскому способу отношения к заботам. По-видимому, ребенок отстраняет в сторону именно те заботы, которые связаны непосредственно с существованием, когда он оставляет этот круг забот взрослым, и всецело сосредоточивается на открытости себя своему миру. Будучи профессиональным педагогом и сознательно идя на преобразование мира ребенка, взрослый должен отдавать себе отчет в том, что ребенка в первую очередь затрагивают события его *внутреннего* мира, но не пространство существования, где разворачивается демонстрация власти взрослых, связанная с ускользанием внутреннего через его сравнение с опытом других людей. Несколько отходя в сторону от основной канвы рассуждения, заметим, что там, где взрослый прерывает свои отношения с измерением забот и ответственности за их выполнение, он уподобляется ребенку, «впадает» в детство и становится инфантильным.

Становится понятно, что процесс взросления, с которым сталкивается каждый человек, является процессом крайне *противоречивым*. Осознаем, во-первых, что не взрослеть мы не можем. Во-вторых, исходя из неустрашимости взросления, поймем, что замещение «своего» «чужим», о котором говорилось выше, *неизбежно*, желаем мы этого или нет. Вот почему необходимо принять само *направление* развития человека, когда его мир раскрывается для вторжения нового и непривычного. В контексте воспитания и развития приобретает повышенное значение *проблема перевода «чужого» к «своему»*, когда первое способно войти в «состав» последнего. Это осуществляется там и тогда, где и когда «чужое» начинает восприниматься в качестве «другого», т.е. как опыт, который ребенок принципиально может совместить с собой и своим миром. Понятно и то, что если этого осуществить не удастся, противоречивость взросления приобретает *антиномичную*, то есть *неразрешимую* форму развития.

Общим для всех людей, переживающих период своего взросления, является *опыт ориентации*, когда события и явления жизненного мира взрослых выступают для ребенка в качестве *форм*, образующих и структурирующих его *отдельные* жизненные содержания. Тем самым внутреннее пространство жизни ребенка структурируется уже по иным принципам в отличие от единства его индивидуального мира. Фактически события жизненного мира взрослого становятся формами, связывающими разные содержания его собственной жизни на новых – «взрослых» – условиях. В этом отношении стоит привлечь внимание к одной из таких ориентирующих ребенка форм – к *телу, изменяющемуся в процессе роста и развития*, когда встреча взрослеющего ребенка со своим телом желанна, но способна испугать; когда она неизбежна, но проблематична.

Распад внутреннего единства содержаний психики, с которым перманентно сталкивается ребенок, проистекает от встреч со своим телом, которое может вести себя неожиданно уже тем, что изменяется, набухает и становится не *своим*. По сути, этот «распад» связан с разрушением именно детских содержаний и формированием *новой конструктивной телесной позиции*, напрямую связанной со становлением «взрослого» тела. Напротив, взрослому удается иметь *знакомую* и принципиально *знаемую* им «размерность» своего тела, определенную как *вызов* его *собственного* сознания. Тело взрослого — это его собственность, могущая приносить ему жизненные дивиденды.

Тела есть у всех, и каждый – как ребенок, так и взрослый – вынужден считаться с его проявлениями. И, разумеется, натиск тела всегда может обернуться неожиданностью не только для окружающих, но и для самого носителя тела. Между тем важно подчеркнуть, что в отличие от взрослого ребенок не знает *языка* своего тела, которое в процессе своего изменения начинает вести себя незнакомым ребенку образом. Закрепление за отдельными телесными движениями вполне конкретных значений ведет ребенка к тому, чтобы он начал изучать свое тело. В этом деле постижения исключительное значение имеет *культурная перспектива*, в параметрах которой либо оставляется, либо не допускается возможность постижения ребенком изменений своего тела.

Если культурная среда строится на нивелировании телесного опыта или сведении его к негативным культурным знакам, то тело вынуждено проговариваться странным и «некультурным» образом. Знаки, в которые тело как-то помещает себя, в этом случае не могут быть многочисленными и воспринимаются как *вызов* по отношению к *культуре*. Тогда в культурном поле возникают бреши, в которых и пытается выжить тело: в этих проемах страсти и аффекта культурные значения могут перерождаться в свою *антикультурную* противоположность. И если у тела не находится способов для своего «нормального» и «культурного» проявления, то оно

непрерывно проявляет себя аффективно, например, в крике, драке и буйстве чувств. В таком спонтанном «выхождении» из себя телесный опыт, конечно, быть переданным не может, так как он всецело замкнут на себя. Однако если у ребенка имеется предоставляемая ему культурой возможность изучать *язык тела*, причем, не только тела артиста на сцене, тела спортсмена в состязании или тела модели на подиуме, но и *язык изменений своего тела*, то взросление его осуществляется быстро и продуктивно. В этом случае тело ребенка не становится для него самого *проблемой*, оно, напротив, понимается как измерение совершающегося события его взросления.

Конкретизируя опыт взросления ребенка посредством ориентации на его изменяющееся, т.е. «взрослеющее», тело, вполне обоснованным становится обращение к феномену *прикосновения*. Каждый взрослый знает, что ребенок испытывает острую *нужду в прикосновении*. Ребенок непременно желает пережить прикосновение к «элементам» взрослой жизни именно *телесным* образом: он и решает эту задачу посредством телесного прикосновения к телу взрослого. Он жаждет прикосновения, хочет «на ручки», хочет быть, по крайней мере, обнятым взрослым или поглаженным им. Процесс взросления как раз и связан с *умением* прикасаться к чему бы то ни было именно не телом, а *взглядом и слухом, вкусом и обонянием*, когда в качестве определяющих формируются способы, замещающие тактильные реакции в отношении к действительности и выступающие по отношению к ним их *артефактическим* дополнением. Взросление предстает искусством и техническим умением человека в деле преодоления им соматической зависимости.

Однако обратим внимание на то, что по мере перестройки спектра своих ощущений и избавления от непрерывной осязательности, то есть желая коснуться, взрослеющий *подросток* воспринимает прикосновение *с трудом*. Он его даже едва терпит, нередко воспринимая прикосновение к своему телу чуть ли не как насилие. Погладить взрослого ребенка по голове или коснуться его тела при определенных условиях становится все более трудно.

Но, вместе с тем, у взрослого человека и окончательно повзрослевшего человека крепнет *ностальгия по прикосновению*; ностальгия в двойном смысле. С одной стороны, она проявляется в качестве острой тяги взрослого к тому, чтобы погладить подростка, даже если он этого никак не желает, даже провоцируя таким действием психологический конфликт с взрослеющим ребенком. С другой стороны, взрослый и сам жаждет прикосновения, жаждет настолько, что временами попадает в ситуации «потери» сознания. Думается, что значимость эротического измерения в современной жизни напрямую связана с потребностью взрослого человека в прикосновении и невозможностью обретения им приемлемых «культурных» форм для этого. Разнообразнейшие сексуальные средства современной культуры и эротизация чувств являются последствиями господства над осязанием относительно *поздних* – в смысле природной эволюции – чувств: чувств обоняния, вкуса, зрения и слуха. Таков исторический ответ на «культурную» утрату взрослыми природной связи со своим телом, легко достигаемой посредством осязания.

Обратим внимание на то, что *любовь ребенка* основана на прикосновении к объекту его страсти и конституирована такими касаниями. Каждый взрослый, если он способен взаимодействовать с глубиной своего внутреннего мира, помнит события влюбленности, связанные с прикосновениями к объекту обожания, и периодически обращается к ним. Однако доминирующие тенденции развития взрослой жизни связаны не с платонической любовью, основанием которой является *прямое телесное прикосновение* или *прикосновение взглядом* к отдельным частям тела того, в кого влюбляется ребенок, а на *половой любви*, связанной с артикуляцией таких касаний и их преобразованием в техническую ритмику сокращений своего тела. Таким образом, страсть реализует себя в *инструментальном измерении* отношения к своему телу, связанному с сугубо техническим ее воплощением в определенную культурную форму.

Заметим, что проблема столкновения детского и взрослого типов сознания разрешается в различных культурах по-разному. Одни культуры, неспособные решить эту проблему в принципе и постоянно подчеркивающие «недостаток» времени, ориентируют на быстрое взросление и «советуют» ребенку как можно быстрее перестать быть ребенком. В *архаических* культурах детское сознание не только допускалось как некая стадия развития взрослого, которую необходимо было преодолеть, но и было реабилитировано по существу. Напротив, *цивилизационное* отношение к жизни как раз и связано с установлением запрета в отношении к самой возможности *спонтанного* проявления своих чувств, выражающих себя вне каких-либо нормативов.

*Международный образовательный проект «Дети Арктики» (ArctiChildren)* возник как попытка сопоставить и совместить различные подходы к проблемам понимания детства, взросления ребенка и его интеграции во «взрослую» жизнь, что, разумеется, связано с аналитическим рассмотрением ключевых механизмов «включения» детского сознания и происходящей из него активности в современный социум. Данный проект осуществляется на территории Финляндии, России, Швеции и Норвегии, когда в совмещении культурного пространства народов этих стран и характерных для них образовательных традиций основанием является Север.

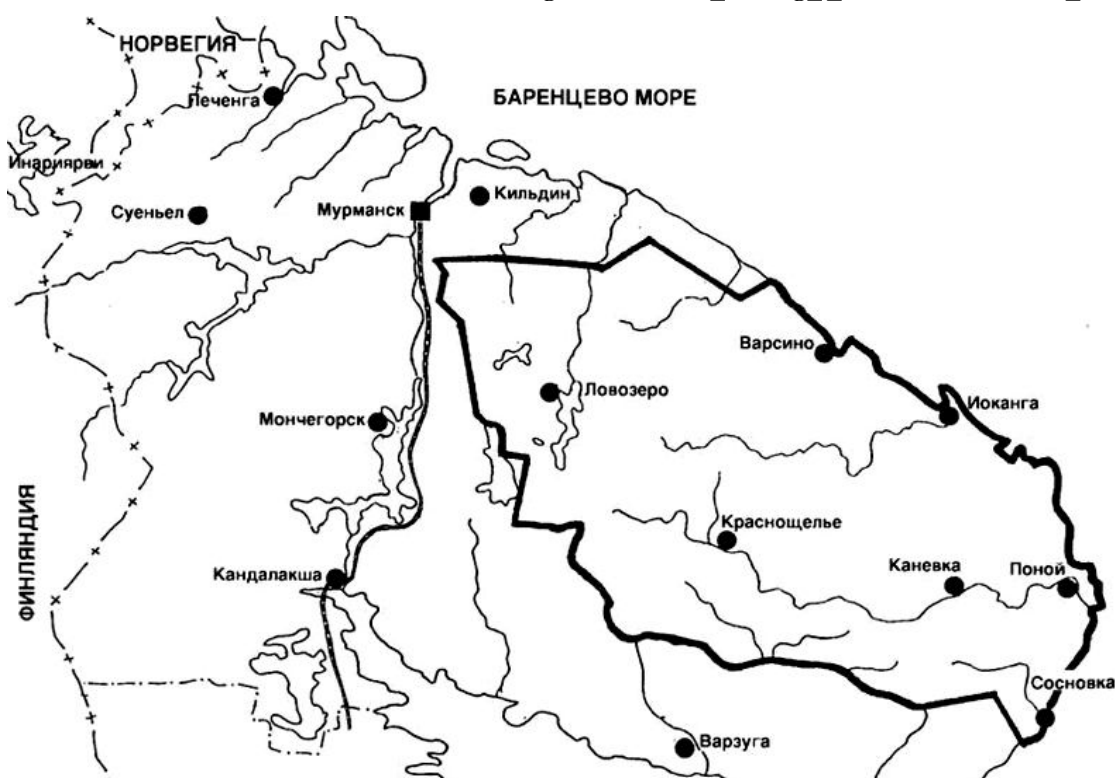
Специфика северного пространства и времени очевидна. Она связана со многими специфическими феноменами измерения северной жизни, присущими Лапландии (Финляндия), Мурманской области (Российская Федерация), Норботтену (Швеция), Финнмарка (Норвегия). С этой спецификой, т.е. с резко и зримо заявляющимися о себе чертами, сталкивается каждый северянин, будь он взрослым или ребенком: это и длительность темноты полярной зимней ночи, и не менее интересная насыщенность полярного дня летом, и резкость очертаний цветов и запахов на морозе, и привычность полярного сияния, и суровость северного ландшафта, связующего потоки морской воды, красоту северных озер и рек с горами и скалами, и, конечно, хвойные леса, перемешивающиеся с теряющимся за горизонтом пространством тундры. Все эти северные феномены, как и комплекс иных, взаимосвязанных с ним черт северной жизни, ни может не оказывать губительного и длительного воздействия на формирующуюся психику ребенка, и потому влияние это подспудно пронизывает процесс социализации человека в общество, воспитание и образование ребенка.



Ареал расселения саамов



Саамский детский хор. Фото с сайта [http://arctic-council.org/slideshow/sao\\_meeting\\_i\\_kautokeino/slideshow\\_view/6](http://arctic-council.org/slideshow/sao_meeting_i_kautokeino/slideshow_view/6)



Расселение саамов на Кольском полуострове

Уникальность северного измерения четырех стран, на территории которых осуществляется проект «Дети Арктики», связана также с тем, что на территории Лапландии, Мурманской области, Финнмарка, живет имеющий многовековую историю народ – саами (саамы, лопари). Этот небольшой этнос, численность которого составляет примерно 62 тыс. человек (примерно 40 тыс. саамов проживают в Норвегии, около 12 тыс. саамов живут в Швеции, около 8–9 тыс. саамов живут на территории Финляндии, и около 2 тыс. саамов на территории Мурманской области), сегодня интегрирован в государственное, культурное и образовательное пространство четырех стран. Оставляя за скобкой данного текста специфику взаимоотношений саамского народа с другими северными народами и более многочисленными нациями, как и со сформированными их усилиями разными государственными образованиями, стоит акцентировать внимание на ценности исторического опыта воспитания и образования этого маленького народа и на взаимоотношениях детей и взрослых различных северных культур. Вместе с тем, необходимо понимать, что небольшой по численности саамский народ интегрирован в совершенно различные по своему «внутреннему» устройству культурно-воспитательные и образовательные системы, что позволяет рассматривать опыт такой исторически сложившейся интеграции с совершенно разных сторон, в разных культурных перспективах и разных смысловых аспектах, присущих воспитанию.

Не удивительно в связи с этим, что при всем разнообразии составляющих проекта «Дети Арктики» одной из важных составляющих черт и непременным условием реализации данного проекта является работа исследователей четырех стран в местах компактного проживания саамов, которые оказались исторически разбросаны по громадной, с пространственной точки зрения, территории. В частности, речь идет о том, что наряду с изучением различных ас-

пектов образования и воспитания, присущих культурным системам Финляндии, России, Швеции и Норвегии, постоянная и систематическая работа осуществляется в том числе и в местах компактного проживания саамов, т.е. в своеобразных «столицах» этого народа в четырех северных странах – Сеевтиярви, Ловозере, Йокмокке, Карашоке.

Разумеется, «саамский» сегмент проекта – это только один, хотя и знаковый момент его реализации. Исследовательский акцент финских, российских, шведских и норвежских участников проекта «Дети Арктики» связан не только с интеграцией психики саамского ребенка в сложный и многогранный социальный мир нашего времени, так как основной темой проекта является проблема психосоциального благополучия, но и на том, насколько успешными или, напротив, проблематичными выглядят разные формы, способы и механизмы как воспитательного, так и образовательного воздействия мира взрослых людей на мир ребенка. И в этом отношении значим опыт сравнительного анализа внутренней специфики финской, российской, шведской и норвежских систем воспитания и образования.

В ситуации продолжительной и длительной по времени реализации проект «Дети Арктики» может рассматриваться как уникальное исторически сложившееся культурно-образовательное пространство, обладающее большим потенциалом. Фактически можно говорить об уникальной творческой «лаборатории», объединяющей ученых Лапландского университета (Финляндия), Мурманского государственного педагогического университета (Россия), Технического университета Лулео (Швеция) и Финнмаркского университетского колледжа Альты (Норвегия) с учителями школ четырех северных стран, внутри которой продумывается и осмысливается опыт взаимодействия детского и взрослого миров и способы интеграции психики ребенка в систему социальных отношений, поддерживаемую усилиями взрослых. При условии нахождения и выработки условий для экспликации этого разнообразного опыта, осуществляемого исследователями четырех государств, принадлежащими к совершенно разным образовательным традициям и идентифицирующим самих себя с отличающимися друг от друга культурно-смысловыми горизонтами, данный проект без сомнения обладает большим будущим. Однако даже сейчас, т.е. после небольшого – в историческом отношении – пятилетнего периода, можно сделать вывод о серьезной реализации вышеуказанных планов.

Становится понятно, что предпринятые на протяжении последних лет интенсивные попытки анализа теоретических и практических оснований сложившихся различных государственных систем взаимодействия взрослых и детей в северном измерении социального мирового пространства, начиная с 2003 года – года начала проекта «Дети Арктики», выявили спектр разнообразных методологий. Если специфические черты *шведской* и *норвежской* составляющих частей современного этапа реализации проекта находятся в стадии своего творческого развития, то специфика финской и российской его составляющих определилась в существенной мере.

Так, *финские* исследователи делают упор на тех моментах воспитательной и образовательной деятельности, которые характерны именно за пределами образовательного пространства школы (это выражается словосочетаниями «adventure pedagogic» и «outdoor activity»). Значимость данного подхода состоит в том числе и в том, что понимание положения дел в сфере психосоциального благополучия напрямую связывается с именно с феноменальным, т.е. вещным и событийным, измерением жизненного опыта ребенка, который ни может не учитываться взрослым – педагогом.

Модуль, разрабатываемый *российскими* исследователями в рамках проекта «Дети Арктики», ориентирован, прежде всего, на понимание указанных выше проблем посредством *социальной педагогики*. Устойчивость и преемственность внутренних подходов этой отрасли педагогики, связанная с акцентом на *процессах социализации* ребенка и детского внутреннего мира во взрослую жизнь и российское социальное пространство, в то же время достаточно емко выражает изменение и трансформацию традиционных российских систем воспитания и образования. Социальная педагогика, выросшая в недрах традиционной педагогики, является значимой составной частью современного образовательного пространства на Севере и может трактоваться как «поддержка школьного обучения».

*Фактор социализации*, понимаемый либо в качестве процесса, связанного с применением сложного комплекса инструментально-технических способов, приемов и способов интеграции индивида в социальное пространство, либо как процесс операционного овладения индивидом тех программ поведения и деятельности, которые ему предлагает общество, оказывается одним из наиболее значимых в том, насколько ребенок способен реализоваться в социуме. Проблема изучения явления социализации привлекала и привлекает к себе внимание специалистов, относящихся к разным областям знания, для которых общим предметом изучения являются именно социальное пространство и социальный мир. На этом основании возникли и оформились разнообразные концептуальные подходы в философии, социологии, психологии, лингвистике, литературоведении, истории, искусствоведении. И, тем не менее, не смотря на собственную значимость, все теоретические концепты указанных отраслей науки в какой-то мере проверяются временем там и тогда, где и когда они «работают» или «не работают» в деле социализации ребенка во взрослый мир. В этом отношении социальный аспект воспитательных стратегий и возникающих на этой основе образовательных систем может рассматриваться самостоятельно, т.е. сугубо внутри своих границ. Собственно это и проявляется в попытках создания *социальной педагогики*. Поэтому прежде чем речь пойдет об условиях реализации российской части проекта «Дети Арктики» на территории Мурманской области целесообразно остановиться на выяснении специфики современного понимания социальной педагогики в России.

«Российская история» социальной педагогики берет свое официальное начало в 1991 г., когда в системе высшего профессионального образования России была утверждена новая *специальность «социальная педагогика»* и разработана ее квалификационная характеристика. С этого момента социальная педагогика «начала развиваться одновременно во всех качественных состояниях: как область практической

(социальной) деятельности, как образовательный комплекс, как научная дисциплина»<sup>1</sup>.

Вместе с тем, специалисты по истории социальной педагогики находят ее истоки в древнейших философских текстах и трактатах классиков педагогики разных времен и народов. Так, анализируя генезис социальной педагогики как особенной науки, профессор М.А.Галагузова вычленила пять периодов в ее развитии, определяя хронологические рамки начального периода следующим образом: с древнейших времен вплоть до XVII в. Основанием нового педагогического подхода становится в этот исторический период понимание воспитания в качестве социального явления, в ходе чего стихийный характер воспитания уступает место осознанной деятельности. Именно в это время происходит осмысление практики воспитания, формирование педагогической и социально-педагогической мысли<sup>2</sup>.

Термин «социальная педагогика» был введен в 1844 г. К.Магером и окончательно утвердился в научном обороте благодаря разработкам А.Дистервега. По мнению Магера, социальная педагогика должна быть сконцентрирована именно на социальном аспекте воспитания. Развивая эту мысль, Дистервег призвал концентрировать внимание на педагогическом аспекте общественного развития и его задачах, в перспективе чего социальная педагогика понималась как педагогическая помощь в определенных социальных условиях. Таким образом, в немецкой традиции образования сформировались два подхода к определению социальной педагогики и соответственно два направления ее развития<sup>3</sup>.

Являясь представителем первого направления, один из основателей Марбургской философской школы П.Наторп, давал несколько определений социальной педагогики в контексте интерпретации им идей Платона и Канта. Приведем одно из наиболее значимых: «Под этим заглавием (социальная педагогика) разумеется, следовательно, не какая-нибудь отделимая часть учения о воспитании, наряду, например, с индивидуальной педагогикой, а конкретная постановка задачи педагогики вообще и педагогики воли в частности. Чисто индивидуальное рассмотрение воспитания – это абстракция, которая имеет известную ограниченную ценность, но которую, в конце концов, необходимо преодолеть»<sup>4</sup>. «Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни» Наторп определял как тематическую линию, предопределяющую все развитие социальной педагогики. Предметом же социальной педагогики, с точки зрения Наторпа, является проблема интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа.

Наиболее яркий представитель второго направления, К.Молленгауер писал, что социальная педагогика «должна иметь дело не с передачей культурного содержания, а исключительно с решением проблем, возникающих в процессе развития и включения в общество подрастающего поколения»<sup>5</sup>. Он полагал, что, если отдельные общественные институты не в состоянии решить такие значимые социальные проблемы, как, например, проблему беспризорности, то необходимо создание третьего «пространства воспитания» – государственной помощи.

Единства в определении социальной педагогики не существует и сегодня. Приведем наиболее актуальные определения социальной педагогики, представленные в современной российской науке. Так, В.Д.Семенов трактует социальную педагогику как науку о воспитательных влияниях социальной среды: «Социальная педагогика, или педагогика среды, является научной дисциплиной, которая интегрирует научные достижения смежных наук и реализует их в практике общественного воспитания»<sup>6</sup>. Ю.В.Василькова определяет социальную педагогику следующим образом: «Социальная педагогика рассматривает процесс воспитания, социологию личности в теоретическом и прикладном аспектах. Она рассматривает отклонения или соответствия поведения человека под влиянием среды, то, что принято обозначать социализацией личности»<sup>7</sup>. А.И.Арнольдов дает следующее определение: «Социальную педагогику можно определить как органичную составную часть общей педагогики и, вместе с тем, как самостоятельную область научного знания в рамках человекознания, современной гуманитарной науки, занимающуюся воспитанием и образованием человека как социального субъекта и его защитой от социальных агрессий»<sup>8</sup>.

Рассматривая воспитание как часть социализации и социальное воспитание как один из пяти видов воспитания, наряду с семейным, религиозным, коррекционным и диссоциальным, А.В.Мудрик предлагает свое определение социальной педагогики и ее предмета: «Социальная педагогика – отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, т.е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.)»<sup>9</sup>.

Естественно, что в разных странах существуют разные подходы к определению статуса социальной педагогики как науки, пониманию ее предмета и объекта, основных задач и областей исследования. Социально-педагогическая терминология, сущность ведущих социально-педагогических категорий и понятий определяется в разных культурах по-разному, в зависимости от различных историко-культурных традиций и разного уровня развития общества. Вместе с тем сущность самой науки определяет то общее, что неизбежно возникает в вос-

<sup>1</sup> Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие. М., 2004. С.5.

<sup>2</sup> Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекций. М., 2000. С.61.

<sup>3</sup> Там же. С. 63.

<sup>4</sup> Наторп П. Социальная педагогика. СПб, 1911. С. 77.

<sup>5</sup> Галагузова М.А. Указ. соч. С.65.

<sup>6</sup> Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М., 1986. С. 16.

<sup>7</sup> Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2001. С. 15.

<sup>8</sup> Арнольдов А.И. Живой мир социальной педагогики: в поддержку актуальной науки. М., 1999. С. 11.

<sup>9</sup> Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для студентов педагогических высших учебных заведений под реакцией В.А.Сластенина. М., 2000. С. 186.

приятии социально-педагогических проблем различных стран: на определенном этапе развития перед любым обществом встают проблемы *взаимодействия личности и социума*, проблемы *образования и воспитания подрастающего поколения*, проблемы *детей-сирот, детей группы риска* и другие *социальные вызовы*.

Социальная педагогика возникла как ответ на запрос общества и является определенной «реализацией» социального заказа. Анализ основных социально-педагогических концепций позволяет утверждать, что социальная педагогика имеет существенные основания для своего дальнейшего развития в различных культурных средах. И.А.Липский вычленяет следующие группы причин, объясняющие объективность и перспективность развития социальной педагогики: «историко-педагогические (знания, накопленные на предыдущих этапах развития государства и общества); социально-политические (потребности общества и его социальный заказ); научно-практические (разнообразный опыт социально-педагогической деятельности объектов социума – людей и социальных институтов); научно-теоретические (совокупность в различной степени систематизированных знаний, обобщаемых до уровня теоретического знания)<sup>1</sup>».

Стоит особо выделить то, что социальная педагогика имеет объективные основания для своего развития не только в качестве теории, но и как практика. Понимаемая как отрасль практической деятельности, социальная педагогика ставит своей целью «гармонизацию взаимодействия (отношений) личности и общества»<sup>2</sup>. Противоречие между личностной организацией жизнедеятельности человека и социальной формой, в которой эта личность себя реализует, является серьезной проблемой. «Социальная организация жизнедеятельности может способствовать, а может и препятствовать личностному развитию человека, в результате чего происходит или потеря его способности к социальному функционированию, или деформация социального развития»<sup>3</sup>.

Исходя из цели социальной педагогики как области практической деятельности, Липский размышляет о «стратегиях социальной педагогики» как об «основных направлениях гармонизации взаимодействия человека и социума», о «социальном развитии самой личности», связанном с «включением человека в социум на разных этапах жизнедеятельности», о «педагогизации социальной среды» и «педагогизации социума как рациональном использовании его педагогического потенциала», об «управлении повседневным взаимодействием человека и социума на принципах гармонизации в соответствии с целью социально-педагогической деятельности»<sup>4</sup>. В соответствии с вышеуказанным пониманием выделяются следующие разделы социальной педагогики как области практической деятельности: *педагогика социальной среды, педагогика социальной работы, педагогика социального развития*.

Всеобъемлющая цель социальной педагогики естественным образом определила проникновение ее в сферы образования, здравоохранения, социальной защиты, молодежного движения, культуры и искусства. Липский отмечает, что «пространственное поле деятельности современной социальной педагогики» предельно расширено, и определяется основными структурными элементами государства и общества. Проникая во все вышеуказанные сферы, социальная педагогика с помощью целого комплекса методов и технологий оказывает оздоравливающее воздействие на институты образования, здравоохранения, культуры, науки и искусства, производства, социальной защиты. Социальная педагогика также влияет и на семью, которая понимается Липским в качестве «приоритетного пространственного поля» деятельности социальной педагогики.

Даже беглый взгляд на положение дел с современным развитием теории социальной педагогики в российском обществе показывает, что данный научный подход находится в состоянии своего развития. Именно этим объясняются определенные внутренние противоречия и проблемные построения, особенно ярко характеризующие себя в ситуациях, когда предпринимаются попытки создания однозначных определений. «Внутренняя» целостная установка социальной педагогики, связанная со стремлением акцентировать внимание на *процессе социализации* в деле воспитания и образования, помещаясь в границы конкретного определения, часто оказывается выраженной далеко не в полной мере. Однако важно понимать саму неустранимость данного подхода в социальной педагогике, реализуемого в рамках практического действия: даже если *теоретические* сдвиги и происходят, то *практика социальной педагогики* является реальностью. Это особенно значимо для реализации именно проектной деятельности, в том числе – в русле развития проекта «Дети Арктики».

Характеризуя демографическую ситуацию интересующего нас региона, необходимо отметить, что численность детского населения Мурманской области на 2006 г. составляла 167,2 тысячи человек, что равнозначно 19,3% от общей численности населения. В 2006 г. в Мурманской области родилось 8,5 тысячи человек. Численность детского населения Мурманской области (с момента рождения и до 17 лет) за год сократилась на 6,9 тысяч человек и на начало 2007 года составляла 160,3 тысячи человек. При этом наибольшее снижение численности отмечается в возрастной группе с 7 до 17 лет – на 7,8 тысяч детей. Вместе с тем, в возрастной группе с 3 до 6 лет количество детей растет: в 2005 году – на 0,7 тысяч, в 2006 году – на 1,1 тысячи человек<sup>5</sup>.

На начало 2006–2007 учебного года в области функционирует 235 общеобразовательных учреждений системы образования. Наряду с этим функционируют одно негосударственное учреждение и одно вневедомственное учреждение Министерства обороны России. Из 235 общеобразовательных учреждений 219

<sup>1</sup> Липский И.А. Указ. соч. С. 14.

<sup>2</sup> Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. М., 1999. С. 40.

<sup>3</sup> Липский И.А. Указ. соч. С. 117.

<sup>4</sup> Там же. С. 125–126.

<sup>5</sup> Информационно-аналитические материалы «О положении детей в Мурманской области, 2006 год». Сборник информационно-аналитических материалов. Мурманск, 2007. С. 8.

учреждений являются дневными, а 16 учреждений – вечерними. Сеть дневных общеобразовательных учреждений включает 22 учреждения начального общего образования, 4 – основного общего, 176 – среднего (полного) общего образования, 17 – для детей с ограниченными возможностями здоровья<sup>1</sup>.

Мурманская область продолжает оставаться одним из самых урбанизированных регионов России с низкой плотностью населения в сельской местности. На долю городских жителей приходится 91,4%, что определяет пространственную структуру сети образовательных учреждений. Из 235 государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений только 44 учреждения являются сельскими школами, что составляет 18,7% от общего числа общеобразовательных учреждений. При этом в сельских школах обучается 6339 человек, то есть 7,2% от общей численности обучающихся<sup>2</sup>. Ставка социального педагога введена во всех школах города и области, при этом детские дошкольные образовательные учреждения подобных должностей в штате не имеют.

С российской стороны участниками проекта «Дети Арктики» являются муниципальное образовательное учреждение – средняя образовательная школа № 3 города Мурманска, одно из старейших учебных заведений региона, географически расположенное в социально неблагополучном районе, что и определяет специфику выбора контингента, а также средняя школа и школа – интернат села Ловозеро – самого обширного района Мурманской области, где локализовано саамское население России.

Образовательный процесс в средней школе и школе-интернате села Ловозера, месте локализации саами, определяется федеральным и региональным базисными учебными планами. Изучение саамского языка осуществляется в соответствии с потребностями обучающихся и их семей: в 1–4 классах Ловозерской средней общеобразовательной школы-интерната – как обязательный учебный предмет, кроме того, в начальной и основной школе – на факультативных занятиях. Одновременно дети разного возраста изучают саамский язык вместе с родителями в национальном культурном центре села Ловозеро<sup>3</sup>.

Социальный педагог в вышеуказанных общеобразовательных учреждениях призван работать в «лично-средовом контексте, в его социуме, окружающей среде, в сфере общения с приоритетом воспитательно-оздоровительных задач»<sup>4</sup>. В задачи социального педагога входит предотвращение проблемы, профилактическая деятельность в различных направлениях и формах, общее оздоровление среды. Полифункциональность определяет и множество ролей, которые может выполнять социальный педагог в образовательном пространстве современной школы: посредник (связующее звено между личностью и социальными службами), защитник интересов прав личности, участник совместной деятельности, социальный терапевт (содействие личности в контактах с соответствующими специалистами, помощь в разрешении конфликтных ситуаций), эксперт (отстаивание прав подопечного) и некоторые другие роли<sup>5</sup>. Вот почему *социальные педагоги становятся обязательными участниками и, как правило, руководителями мультипрофессиональных групп*, создаваемых в рамках реализации проекта «Дети Арктики».

Социально-педагогическое измерение, выявляющее болевые точки современного образовательного пространства в целом, акцентирует внимание на *психосоциальном благополучии* населения как одной из наиболее актуальных проблем, потенциальное решение которой предполагает рассмотрение группы социально-экономических, культуральных и психологических факторов. Понятие «психосоциальное благополучие», звучное по смыслу с понятиями «психическое здоровье» и «социальное здоровье», связано с ориентацией психики ребенка на взаимосвязь с моделью здорового образа жизни. Всемирная Организация Здравоохранения трактует здоровье как состояние медицинского, психологического, а также социального благополучия, чем подчеркивается необходимость комплексного рассмотрения проблемы здоровья не только с *медицинской* точки зрения, но и в границах *социально-педагогического подхода*. На современном этапе развития общества воздействие социальных и психологических факторов на состояние здоровья населения очевидно.

Уровни анализа состояния психосоциального благополучия могут быть следующие:

- физическое и психическое здоровье населения и исследуемого контингента детей;
- специфика образа жизни (режим учебы, способы организации отдыха и досуга, распространенность наркомании, токсикомании, злоупотреблений алкоголем и табакокурением, отношение к сексу и созданию семьи, сфера социальных контактов и т.д.);
- психологические особенности детей, включающие систему ценностей, жизненных интересов и установок;
- уровень социального благополучия семьи, включающий своеобразие ее состава и структуры, специфику образа жизни родителей и реализуемой ими «социальной программы», общей социально-профессиональной ориентации;
- общение со сверстниками, взрослыми, учителями; референтные группы, специфика стиля педагогического общения в классах;
- особенности социально-экономической ситуации в населенном пункте;
- политическая стратегия и тактика органов управления, администрации и общественных структур населенного пункта в отношении благополучия;
- влияние глобальных общественных и природных факторов на состояние благополучия населения

<sup>1</sup> Там же. С. 13.

<sup>2</sup> Информационно-аналитические материалы «О положении детей в Мурманской области, 2006 год». С. 18.

<sup>3</sup> Липский И.А. Указ. соч. С. 40.

<sup>4</sup> Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2002. С. 34.

<sup>5</sup> Там же. С. 34.



(геополитические проблемы, экологическая и общественная безопасность).

Все вышеуказанные уровни учитывались при анализе психосоциального благополучия трех категорий – учеников, родителей и учителей указанных образовательных учреждений. В рамках данной статьи отражен только один аспект – уровень психосоциального благополучия родителей детей мурманской и ловозерских школ, исследованный с помощью анкеты, разработанной доктором психологических наук, профессором кафедры психологии развития МГУ А.И.Подольским.

Структура анкеты включает три базовые блока:

1) условия жизни родителей, влияющие на их самочувствие: жилищные, бытовые условия в районе проживания, условия труда, уровень медицинского обслуживания, материальное благосостояние семьи, особенности экологической и политической ситуации в регионе и др.;

2) составные личного благосостояния (работа, отношения в семье, дети (их здоровье и благополучие), питание, отдых, материальное благополучие, общение с друзьями, положение в обществе, жизненные перспективы, любовь, сексуальные чувства, любимое занятие, здоровье.);

3) проявления неблагополучия (мнения респондентов об ощущении ими тревожности, нервозности, обесценности и напряженности, своей собственной и других членов семьи).

Всего было опрошено 62 респондента: 37 человек в Мурманской школе № 3 и 25 человек ловозерцев. Были получены следующие результаты. Большинство родителей довольны условиями своего проживания. 48,6% опрошенных родителей в школе № 3 г. Мурманска оценили свои жилищные условия как хорошие, в школе № 3 этот показатель составляет 40%. При оценке жилищных условий в школе Ловозеро не было крайних отрицательных ответов – «очень плохие» и «плохие». В школе № 3 города Мурманска крайне не довольны своими жилищными условиями 5,4 % опрошенных (2,7%) – «очень плохие», 2,7% – «плохие»).

Уровнем бытовых услуг в районе проживания довольны 67,6% родителей учеников школы № 3 города Мурманска, тогда как только 16% ловозерцев оценили уровень бытового обслуживания в микрорайоне как «хороший» и «очень хороший».

Условиями труда в большей степени удовлетворены ловозерцы: 52% оценили их как «хорошие», 8% – «очень хорошие». При этом как «хорошие» оценили условия труда 35,1 % мурманчан. Видимо, с этим связана высокая степень удовлетворенности своей работой: у 72% ловозерцев и 51,3% мурманчан. Совершенно не удовлетворены работой 4% ловозерцев, в анкетах мурманчан этот параметр не прозвучал. Однако беспокоятся о своей работе 52% ловозерцев и 48,6% респондентов Мурманска.

Уровнем заработной платы в большей степени довольны родители мурманчан: 48,6% из них оценили свои доходы как «удовлетворительные», 35,1% – как «хорошие». В школе Ловозеро эти показатели составили соответственно: 40% и 28%. Примечательно, что ответ «очень хорошие» не прозвучал ни в одной анкете. Крайняя оценка – «очень плохие» – прозвучала в ответах 4% ловозерцев и 2,7% мурманчан. Возможностей использования денег также больше у мурманчан – жителей достаточно крупного центра в сравнении с Ловозером.

Заработная плата составляет, по-видимому, основной источник дохода в семье, поэтому данные, приведенные выше, подтверждаются мнением об уровне материального благополучия респондентов: полностью уровнем материального благополучия своей семьи удовлетворены 12% ловозерцев (этот показатель не прозвучал в анкетах мурманчан). «В какой-то мере» удовлетворены уровнем материальной обеспеченности семьи 44% ловозерцев и 37,8% мурманчан. Совершенно не удовлетворены уровнем материального благополучия семьи 8% ловозерцев и 5,4% мурманчан.

Существенные различия наблюдаются в оценке уровня медицинского обслуживания региона. 64,9% мурманчан оценили этот уровень как «удовлетворительный», в то время как удовлетворены уровнем медицинского обслуживания только 20% ловозерцев. Соответственно крайняя негативная оценка прозвучала у большинства ловозерцев: «плохой уровень» – 44%, «очень плохой» – 24%. Только 2,7% родителей школы № 3 города Мурманска считают, что уровень медицинского обслуживания очень плохой.

Уровень медицинского обслуживания – фактор, влияющий на состояние здоровья населения. Поэтому неудивительно, что состоянием собственного здоровья удовлетворены 48% ловозерцев и 45,9% мурманчан. Не удовлетворены состоянием здоровья 12% ловозерцев и 10,8% мурманчан.

Возможностей для организации досуга, спорта и развлечений значительно больше у мурманчан. Чуть более половины опрошенных мурманчан (51,4%) оценили возможности в организации досуга как «хорошие», у ловозерцев этот показатель составил 24%). При этом 24% ловозерцев оценили эти условия как «плохие», в школе Мурманска – 5,4% родителей!. Возможностей общения с искусством объективно значительно больше у мурманчан: 54,1% родителей-мурманчан считают возможности общения с искусством «хорошими», в Ловозеро этот показатель составил 20%.

Большинство опрошенных родителей в школе № 3 чувствуют себя защищенными в социальном и правовом отношении – 73%). В Ловозеро 68% родителей испытывают ощущение социальной и правовой защищенности. При этом 32% ловозерцев не защищены социально и в правовом отношении, аналогично ответили 27% мурманчан. Интересным представляется на фоне указанных показателей восприятие категории свободы. Гарантию свободы политических взглядов и вероисповедания считают хорошей 48% ловозерцев и 48,6% мурманчан.

Сравнительный анализ данных показывает, что более благополучная ситуация в семьях ловозерцев: 88% из них удовлетворены сложившимися отношениями в семье, в анкетах мурманчан этот показатель составляет 86,4%. Среди опрошенных не было тех, кто совершенно не удовлетворен отношениями в се-

мье. Большинство опрошенных отрицают наличие нервных отношений в семье. Только 12% ловозерцев и 16,2% мурманчан утверждают, что отношения в их семьях отличаются нервозностью.

В полном соответствии с вышеуказанными параметром 72% ловозерцев удовлетворены состоянием здоровья и общего благополучия детей, у мурманчан этот показатель составил 83,8%. Не удовлетворены состоянием здоровья и уровнем благополучия своих детей 4% ловозерцев и 2,7% мурманчан.

Однако нервными считают себя 37,8% мурманчан и 16% ловозерцев. Отрицают первое утверждение («пожалуй, я человек нервный») 84% ловозерцев и 62,1% опрашиваемых мурманчан.

При этом 51,4% мурманских родителей удовлетворены своими жизненными перспективами, у ловозерцев этот показатель составляет 40%. Не удовлетворены жизненными перспективами 28% ловозерцев и 10,8% мурманчан. Ответ «совершенно не удовлетворен» не прозвучал в анкетах родителей Ловозеро, в школе № 3 этот показатель составляет 2,7%.

Таким образом, наибольший диапазон расхождений был выявлен по следующим параметрам: оценка уровня развития социальной инфраструктуры и соответствующего качества бытовых услуг; уровня медицинского обслуживания в населенном пункте; специфики организации досуга; ощущения жизненных перспектив. С субъективной и объективной точек зрения условия жизни ловозерцев значительно хуже, чем условия жизни мурманчан, что во многом определяет уровень психосоциального благополучия указанных категорий. Вместе с тем, существует ряд вариантов ответов, внешне кажущихся парадоксальными: ощущение ловозерцами высокого уровня защищенности, социальной и правовой; удовлетворенность своей работой. Ловозеро как небольшой населенный пункт отличается достаточно высоким уровнем безработицы, при котором сам факт наличия работы – абсолютная ценность. Кроме того, значительная удаленность от центра создает ощущение замкнутого мира, ограничивающего общее ощущение перспектив, и вместе с тем – предоставляющего некую защищенность.

Подводя итоги, необходимо заметить, что как становящаяся наука, обладающая интегративным характером, социальная педагогика влияет на социально-педагогическую практику, выявляя ее проблемы, обозначая основные направления развития, повышая общий уровень научной обоснованности. Сегодня социальная педагогика вступает в качественно новый этап своего развития, связанный с необходимостью получения нового социально-педагогического знания и активным внедрением социально-педагогических методов и технологий в реальную практику. Многочисленные модели, созданные в недрах социальной педагогики, требуют сегодня своего преобразования, расширения практики их применения в конкретных социально-педагогических условиях.

И последнее. Продумывая вопрос о дальнейшей перспективе развития проекта «Дети Арктики» (ActiChilden), заметим следующее. Проблема психосоциального благополучия имеет много срезов и измерений своей реализации. Наряду с выработанными подходами ее понимания, уже давшими некоторые практические исследовательские результаты, возможно рассмотрение отдельных стадий психической деятельности ребенка в воплощениях зрительных и слуховых образов, обязательно интегрированных не только в индивидуально-личностную деятельность, но и в ткань социума, в его язык, то есть в определенные серии визуальных и аудиальных образов культуры, с присущими им ритмами сокращений. При привлечении внимания специалистов других областей, включая философов, филологов, историков, психологов и психиатров и удерживая во внимании «саамскую» составляющую данного проекта в системе сравнительного изучения финской, российской, шведской и норвежской воспитательных, образовательных и педагогических систем, в проекте «Дети Арктики» могут быть реализованы и новые исследовательские задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2000.
2. Арнольдов А.И. Живой мир социальной педагогики: в поддержку актуальной науки. М., 1999.
3. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. М., 1999.
4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2001.
5. Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекций. М., 2000.
6. Живущие на Севере: вызов экстремальной среде. Сб. статей / Редколлегия: П.В.Федоров, Ю.П.Бардилева, Е.И. Михайлов. Мурманск, 2005.
7. Информационно-аналитические материалы «О положении детей в Мурманской области, 2006 год». Сборник информационно-аналитических материалов. Мурманск, 2007.
8. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие. М., 2004.
9. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для студентов педагогических высших учебных заведений под редакцией В. А. Сластенина. М., 2000.
10. Натоп П. Социальная педагогика. СПб, 1911.
11. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2002.
12. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М., 1986.
13. Сергеев А.М. На пути к себе: (Метафизические размышления). Петрозаводск, 2004.
14. Crystals of schoolchildren's well-being (Cross-border training material for promoting psychosocial well-being through school education) / Ahonen A., Alerby E., Johansen O.M., Rajala R., Ryzhkova I., Sohlman E., Villanen H. University of Lapland, Faculty of Education, Rovaniemi, Gummerus Printing, 2008.