

### *Библиографический список*

1. Криминология: Учеб. /Под ред. В.Н. Кудрявцева, В.Е. Эминова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999.
2. *Сибиряков С.Л.* и др. Насилие и дети: состояние, причина, защита и профилактика. Волгоград, 1994.
3. *Шестаков Д.А.* Введение в криминологию семейных отношений. Л., 1980.

***И.А. Протасова, Е.Н. Ошивалова***

### **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В последние годы в России возник новый термин – социальное сиротство. И.Ф.Дементьева, характеризуя правовой статус детей-сирот, выделяет тех из них, у которых нет обоих родителей (умерли, лишены родительских прав), а также брошенных, подкинутых ими, и тех, кто имеет одного из родителей (как правило, это матери-одиночки). При этом подавляющее большинство детей, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в детских интернатных учреждениях, являются социальными сиротами или сиротами при живых родителях [2, с. 3–8]. В настоящее время феномен социального сиротства стал предметом междисциплинарного исследования. Психолого-педагогические аспекты процесса социализации детей-сирот рассмотрены в работах Б.И. Айзенберг, Л.В. Байбородовой, Р.В. Герасимовой, И.Ф.Дементьевой, С.А.Левина, А.В.Мудрика, В.С.Мухиной, Е.Г.Слуцкого, К.Г.Сомовой и др. С точки зрения ювенальной виктимологии проблемы отклоняющегося поведения детей – воспитанников интернатных учреждений изучены М.А.Алемаскиным, С.В.Басуриным, В.И.Белослудцевым, А.И.Долговым, Г.М. Маньковским и др.

Как правило, социальные сироты – это дети, насильственно изъятые из неблагополучных семей в связи с антиобщественным поведением родителей [9, с. 24]. Ухудшение экономического положения семьи и падение ее социального престижа, обусловленное нестабильностью современной социально-экономической ситуации, ослабление семейных связей, повышение внебрачной рождаемости, снижение устойчивости брака – все эти факторы определяют рост числа «жертв» социализации, которыми, по мнению А.В. Мудрика, являются и социальные сироты [6, с. 174–179].

Как показывают результаты исследований, большинство выпускников интернатных заведений, где происходит процесс социализации детей-сирот, не могут успешно адаптироваться в жизни, испытывают значительные трудности с устройством на работу, получением жилья, не умеют общаться со взрослыми, обулаивать свой быт, отстаивать юридические права [2, с. 11–30]. Многие из них так и не смогли стать полноценными членами общества, адаптироваться в нем и освоить основные социальные роли в сложившихся общественных отношениях [3, с. 220]. Повышенная внушаемость, психическая неустойчивость, эмоционально-волевая незрелость, иные отклонения в психофизическом развитии (дети-сироты на один-два года не соответствуют своему паспортному возрасту), потребительское отношение к жизни, инфантилизм, недостаточная самостоятельность, зависимость от группы, доверчивость, некритический альтруизм в сочетании с переоценкой собственных возможностей или самоуничижением, компромиссным поведением приводят к тому, что дети-сироты составляют группу повышенного риска [7, с. 272]. Среди выпускников детских домов и домов-интернатов до 30,5 % становятся бомжами, до 10 % заканчивают жизнь самоубийством [6, с. 174]. Имеют место и другие проявления девиации. Так, криминалисты фиксируют наметившийся в последние десятилетия рост преступности среди данной категории несовершеннолетних. Несмотря на то что во второй половине 1990-х гг. совершенные ими преступления составляли около 5,35 % от всего количества преступлений подростков, за 5 лет преступность выросла на 119,7 %. В структуре преступности воспитанников интернатов особенно высока доля имущественных пре-

ступлений (83,0%); при этом отмечается значительный рост числа убийств, совершенных при отягчающих обстоятельствах, связанных с особой жестокостью [1, с. 57–72 ].

Поэтому особенно важно подготовить таких детей к самостоятельной жизни, не только помочь им в выборе профессии, но и сформировать у них самостоятельность мышления, инициативу и ответственность, поисковую активность и предприимчивость, т.е. те социально значимые качества личности, которые необходимы для успешной адаптации в обществе.

Анализ проблем, с которыми сталкиваются выпускники интернатных учреждений, позволяет усомниться в эффективности функционирования существующей на протяжении многих десятилетий и до настоящего времени системы призрения детей-сирот в России, представляющей собой форму государственного содержания сирот, их отделения от общества.

В зарубежных социологических исследованиях нашел отражение феномен госпитализма, когда в условиях казенной обстановки детских учреждений, где дети лишены ласки и любви, воспитанники отстают в своем физическом и умственном развитии [10, с. 128].

В чем же причина данного явления? Почему воспитанники интернатов становятся «жертвами» социализации? Как известно, наиболее значимые адаптивные механизмы ребенка формируются в семейной обстановке. Специалисты утверждают, что роль родителей в психофизическом развитии ребенка в начальный период его жизнедеятельности столь велика, что не может быть полностью компенсирована даже самыми благоприятными условиями на последующих возрастных этапах. Семья – это среда первичной социализации личности ребенка, где он получает первый опыт общения, где формируются и закрепляются ролевые установки и отношения. Применительно к воспитаннику интерната институт семьи как образца для поведения либо отсутствует вообще (сироты), либо является недееспособным (социальные сироты). Выступающие в роли суррогата родителей воспитатели детского дома (интерната) даже при большом желании не способны осуществить равноценную замену семьи, прежде всего в силу определенных экономических трудностей: число детей, прихо-

дящихся на одного воспитателя в интернате, составляет около двадцати. Значит, доля внимания, уделяемого воспитателем каждому ребенку, не превышает 1/20. Нередко воспитатели интернатов рассматривают свое участие в жизни ребенка-сироты как выполнение служебных обязанностей.

Вступление детей-сирот в школьный возраст сопровождается появлением в их жизни новых субъектов воспитания – педагогов. Однако роль учителя в формировании личности ребенка, живущего в семье, и сироты существенно отличается. Для ребенка, живущего в семье, школа достаточно успешно выполняет функцию наделения знаниями, органично дополняя бытовую и общественную социальную функцию, приобретаемую дома и вне его. Сироте, живущему в замкнутых условиях интерната, одних только знаний учебного предмета явно недостаточно для социализации. Вместе с тем в стране практически нет методик подготовки педагогов для работы с детьми-сиротами, как нет и учебных программ, ориентированных на специальные формы обучения этих детей [4, с. 240].

Какие же альтернативы интернатному воспитанию имеются в России и являются ли они выходом из сложившегося критического положения?

Наиболее популярной альтернативой воспитания детей в интернатах считается помещение их в профессиональную замещающую семью, где один или оба родителя получают зарплату за воспитание детей. Одновременно с созданием семей организуются службы сопровождения детей в семьях до их совершеннолетия. Семья заключает договор с детским домом на определенный срок, исходя из потребностей ребенка (максимум до совершеннолетия). Но и здесь возникают свои проблемы. Государство не всегда в полной мере может обеспечить финансовую поддержку такой семьи. Имеют место проблемы психологического и педагогического характера: ребенок зачастую не может сойтись характером с другими членами семьи, прижиться в ней, найти свою нишу, что вдвойне опаснее и больнее, нежели для обыкновенного ребенка [8, с. 16].

Поэтому, несмотря на предпринимаемые усилия по развитию приоритетных форм устройства сирот в семьи (под опеку, попечи-

тельство, на усыновление в приемные и патронатные семьи), отмечается увеличение числа воспитанников детских домов и интернатов. С 1992 г. число детей в интернатных учреждениях системы Министерства образования РФ выросло более чем в 1,5 раза. За это же время количество школ-интернатов для детей-сирот увеличилось до 155 тыс. [4, с. 242].

В этой ситуации, когда возможности использования на практике современных форм социализации детей-сирот невелики, целесообразно обратиться к передовому опыту отечественных и зарубежных педагогов, которые в условиях закрытых учреждений пытались на основе принципов гуманистической педагогики создать воспитательную среду, способствующую формированию социально значимых качеств личности.

В отечественной педагогике под воспитательной средой понимается планомерное создание таких условий, в которых происходит мягкое управление процессом формирования социально значимых качеств личности ребенка [6, с. 109–111]. А.Н. Тубельский рассматривает воспитательную среду как некое пространство, наполненное людьми, различными материалами, объектами для пробы сил, вещами и символами, имеющими культурный смысл. Он полагает, что в образовательном учреждении должны быть созданы условия для построения воспитанниками культуросообразных, общественно значимых и вместе с тем отвечающих детским запросам и потребностям пространств: самообразовательного, учебного, художественно-творческого, социально-трудового, правового, досугового, игрового и т.д. [11, с. 20].

В работах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского обращается внимание на то, что эти условия («атмосфера», «дух», «уклад») не в меньшей степени определяют результаты воспитательного процесса, нежели другие факторы социализации личности. Западные исследователи Х. Даниелс, Я. Миллер, У. Селлев и др., рассматривая особенности процесса коммуникации воспитанников в условиях образовательного учреждения, вводят понятие «институциональный контекст образования», коррелирующее с понятием «воспитательная среда» в отечественной педагогике.

Опыт создания такой воспитательной среды, которая способствовала бы успешности процесса социализации личности в условиях закрытого учреждения, принадлежит выдающемуся советскому педагогу А.С. Макаренко, который смог на практике реализовать принципы природосообразности и личностной ориентации педагогического процесса. Его эффективность, полагал А.С. Макаренко, возрастет при условии, если в основе будут отношения, в которых проявляются человеческие потребности, интересы, ценностные ориентации, целевые устремления и воля. Исходя из этого положения, воспитание он рассматривал как систему непрерывно и коллективно воспроизводимых отношений, которые характеризуются тем, что в них должны нуждаться, к ним должны стремиться сами воспитанники, они должны воспроизводиться «на каждом метре жизненного пространства» [12, с. 161]. Речь шла о формирующей воспитательной среде, в которой каждый воспитанник имел право на свободу выбора, на свою собственную точку зрения, где на смену жесткому принуждению пришло сотрудничество, совместное общение педагога и воспитанников, где каждый чувствовал, что его любят и в его судьбе заинтересованы, где нет принуждения, а сложилась практика совместного управления делами, где каждый воспитанник имел такие же права, как и педагог.

Организуя жизнедеятельность коллектива воспитанников, А.С. Макаренко стремился к тому, чтобы взаимоотношения строились на демократической основе: каждый обладал равными со всеми правами и не имел никаких привилегий. В ситуации, когда на одном из собраний под сомнение была поставлена правомерность действий самого педагога, он обратился к воспитанникам с благодарностью: «Спасибо не за то, что правильное предложение внесли, а спасибо за то, что вы меня воспитываете» [5, с. 448].

В соответствии с идеями зарубежной гуманистической педагогики А.С. Макаренко утверждал, что в коллективе должны быть созданы условия для организации жизни ребенка, позволяющие реализовать его природную активность и вовлечь в отношения общения и кооперации. Он так организовывал воспитательный процесс, что принуждение не вызывало отторжения, отвергал безнаказанность, вседозволенность, либерализм по отношению к нарушителям норм и пра-

вил общественной жизни. Антон Семенович использовал самые разнообразные меры воздействия на личность, в том числе и метод наказания, но старался при этом не унижить личность воспитанника, всегда сопровождая свои требования разъяснениями, понятными детям и основанными на доверии к ним. Уделяя особое внимание массовым и групповым формам организации воспитательного процесса, он в то же время старался индивидуализировать его, учитывая потенциальные возможности личности, полагая, что в индивидуальном воспитании нуждаются все воспитанники.

Ориентация на общечеловеческие ценности, способность к адаптации, считал педагог, развивается под влиянием как взрослых, так и самих детей: через их «погружение» в различные жизненные ситуации, через включение детей в выбор тех или иных адаптивных стратегий.

Воспитательная среда как совокупность содержательных пространств, в понимании А.Н. Тубельского, характеризуется следующими признаками: педагоги совместно с воспитанниками разрабатывают и принимают, постоянно изменяют и дополняют нормы и правила жизнедеятельности коллектива; участвуют в деятельности избранных демократическим путем органов управления; воспитанник наряду с педагогом является субъектом создания норм и правил коллективной жизни; обеспечивается возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всего учреждения при самых разнообразных структурах коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления. В условиях такой воспитательной среды ребенок имеет возможность в любое время заняться любимым делом, «искать себя», проявлять себя в различных видах деятельности [12, с. 20], отвечающих потребностям личности, что в результате и будет способствовать формированию социально значимых качеств у каждого ребенка.

Данные положения приобретает особую актуальность в учреждениях интернатного типа, поскольку, как правило, поступающие туда дети имеют низкий уровень сформированности социально значимых качеств. И если ребенок стал жертвой неблагоприятных условий социализации, то необходимо приложить все возможные усилия,

чтобы привить ему за годы пребывания в интернате те нравственные формы поведения и жизнедеятельности, те социальные роли, которые необходимы, чтобы успешно адаптироваться в обществе.

### *Библиографический список*

1. *Белослудцев В.И., Хармаев Ю.В., Батреева Е.Г.* Проблемы социализации и организации профилактики преступлений воспитанников детских домов, школ-интернатов и воспитательных колоний для несовершеннолетних осужденных: Науч.-практ. пособие. Екатеринбург, 2000.

2. *Дементьева И.Ф.* Социальное сиротство: генезис и профилактика. М., 2000.

3. *Иванова Н.П.* Проблемы социального сиротства //Всероссийское совещание директоров детских домов и школ интернатов для детей-сирот. М., 1996.

4. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот //Нар. образование. 2001. № 3.

5. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: В 7 т. М., 1958. Т.5.

6. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. пособие для вузов. М., 2000.

7. *Мустаева Ф.А.* Основы социальной педагогики: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Екатеринбург, 2002.

8. *Ослон Н.Д.* Замещающая профессиональная семья //Вопр. психологии. 2000. № 3.

9. *Смелзер Н.* Социология: Пер. с англ. М., 1994.

10. *Смирнова В.Е.* Дети раннего возраста в домах ребенка //Психол. наука и образование. 1996. № 3.

11. *Тубельский А.Н.* Правовое пространство школы: Учеб.-метод. пособие. М., 2002.

12. *Турбовской Я.* Коллективизм как основа воспитания индивидуальности // Нар. образование. 2002. № 9.