

Становление кафедры социальной педагогике РГПУ им. А.И. Герцена на перепутье XX—XXI вв.

С.А. Расчетина,

доктор педагогических наук,
профессор кафедры воспитания
и социализации РГПУ
им. А.И. Герцена,
e-mail: svetlanaras@yandex.ru

Е.И. Бражник,

доктор педагогических наук,
профессор, зав. кафедрой
воспитания и социализации
РГПУ им. А.И. Герцена,
e-mail: ev_brajnik@herzen.spb.ru

В статье представлен краткий очерк становления кафедры социальной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена в первое десятилетие ее существования, то есть в тот период времени, когда происходило «второе рождение» социальной педагогики как теории и практики решения социальных проблем ребенка на переломном этапе общественного развития.

• социальный работник • кафедра социальной педагогики • образовательные задачи • социаль-но-педагогическая деятельность

Уважаемые коллеги! Вашему вниманию предлагается краткий очерк, отражающий процесс становления кафедры социальной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, которой в 2018 году исполняется 25 лет, — срок, позволяющий осмыслить историю формирования этой университетской структуры в контексте глубоких политических, экономических, ценностных изменений, происходящих в нашей стране на перепутье XX—XXI веков.

Этап перестройки, пережитый российским обществом, можно рассматривать, с одной стороны, как значительное событие, изменившее направление развития страны в целом и тех структур, которые традиционно защищали права ребенка на жизнь, здоровье, образование, воспитание, творческую активность. С другой стороны, его можно рассматривать как «историю повседневности», совокупность множества личностных ситуаций, характеризующихся нарушением материальных, ценностных, психологических оснований жизнедеятельности человека (ребенка).

В доперестроечный период мы были хорошо знакомы с теорией аномии Э. Дюркгейма. На этапе перестройки — активно включены в этот сложный переходный этап общественного развития, пережили его изнутри, на себе испытали ряд «аномийных» тенденций, отрицательных, связанных с деструктивным влиянием форми-

рующихся отношений на социальную ситуацию развития человека (ребенка), связанных с размыванием ценностных оснований жизнедеятельности, массовым обнищанием, военными конфликтами и национальными разногласиями, и положительных, побуждающих к поиску путей решения насущных жизненных проблем. Нестабильность обернулась фактором, побуждающим к совершенствованию социального пространства мегаполиса, к росту в нем новых социально-педагогических структур, нацеленных на защиту семьи и ребенка.

На фоне дестабилизации институтов власти, обеспечивающих права ребенка, остро встал вопрос о социальной поддержке значительных групп взрослого и детского населения, оказавшихся «на обочине» жизни, исключенных из процессов профессиональной деятельности, инкультурации, целенаправленного воспитания и образования. В ситуации, характеризующейся возрастанием масштаба социального сиротства, активизировался исследовательский поиск педагогов, врачей, юристов, объединенных идеей деятельностного подхода, нацеленного на защиту прав семьи и ребенка. Стала осуществляться личностная переориентация людей разных профессий (педагогов, врачей, юристов) на новые направления деятельности, поддерживающей ребенка, закрепленные законодательными актами федерального и регионального уровня.

Таким образом, переходный этап оказался плодотворным для становления социальной педагогики как теории и практики решения социальных проблем человека (ребенка). Он содействовал формированию научной сферы социально-педагогического поиска, обеспечил рост практико-ориентированных структур, защищающих основные права ребенка, закрепленные документами международного и государственного уровня, актуализировал процессы подготовки специалистов помогающих профессий. В конечном итоге проблемное состояние жизни российского общества

стимулировало возрождение («второе рождение») социальной педагогики как теоретической, практической и образовательной деятельности, нацеленной на осмысление социальных основ педагогических процессов и оказание разных видов поддержки социально не защищенному ребенку. В этих условиях в стране стало формироваться новое направление образования, готовящее кадры специалистов «помогающих профессий»: социальных педагогов, практических психологов, социальных работников.

Первое десятилетие становления кафедры социальной педагогики (1993—2003 гг.). В конце 80-х — начале 90-х годов XX века самая большая университетская кафедра — кафедра педагогики РГПУ им. А.И. Герцена — включала в себя несколько научных школ, возглавляемых корифеями педагогической науки: Г.И. Щукиной, З.И. Васильевой, К.Д. Радиной, Т.К. Ахьян, А.К. Громцевой, Г.Д. Кирилловой. Когда встал вопрос о выделении в рамках университета новой структуры — кафедры социальной педагогики, внимание было обращено к научной школе К.Д. Радиной и ее ученикам, защитившим докторские и кандидатские диссертации по проблемам воспитания, имеющим научный и практический опыт взаимодействия с учреждениями и организациями, работающими с так называемыми трудными, социально и педагогически запущенными детьми. В конечном итоге, после некоторых раздумий была выделена группа преподавателей, в состав которой вошли ученики К.Д. Радиной: доктор педагогических наук С.А. Расчетина, кандидаты педагогических наук Г.Г. Федорова и В.А. Скиданов, ученики С.А. Расчетиной А.Б. Кокин, Е.В. Турчина. В течение года группа готовилась к открытию кафедры социальной педагогики и приступила к самостоятельной работе в 1993 г. в составе факультета философии человека, затем — психолого-педагогического факультета.

Это был период творческого поиска, представленного разными направления-

ми деятельности сотрудников кафедры. Социальная педагогика стремительно развивалась как теория оказания поддержки незащищенным группам детского населения, практика решения социальных и педагогических проблем семьи и ребенка, область исследования новой социальной реальности, и самое главное — как область образования, подготовки специалистов нового профиля, объединенных понятием «помогающие профессии». В центре нашего внимания было, естественно, решение образовательных задач, связанных с подготовкой социальных педагогов, затем (через несколько лет) социальных работников. Эта задача рассматривалась как основная и определяющая. Но образовательную программу подготовки специалистов помогающих профессий следовало насытить материалами теоретических изысканий, практическими подходами, исследовательскими данными.

Прежде чем начинать подготовку социальных педагогов из числа абитуриентов, сотрудники кафедры обратились к собственным педагогам школы, которые хотели переквалифицироваться, стать специалистами нового профиля. Подготовка осуществлялась в соответствии со специально разработанной программой как серия круглых столов и практикумов по актуальным проблемам, связанным с защитой прав ребенка, на базе школ Выборгского района Санкт-Петербурга, государственных и общественных учреждений города, заинтересованных в решении проблем детства. Обратимся к воспоминаниям, представленным методистом НМЦ Выборгского района в 1996—1998 г. Е.Н. Красильниковой, первая встреча с которой состоялась в 1994 году. «В 1995—1996 гг. в штатное расписание школ города была введена должность социального педагога, однако социального педагога надо было подготовить, — пишет она, — новый этап развития образования предопределил новые тенденции в школах, прежде всего усиление внимания к личности ребёнка. Решение социальных вопросов, т. е. вопросов, возникающих перед ребёнком из

жизненных проблем, взяла на себя кафедра социальной педагогики. Пришедшие в школы учёные помогли осмыслить происходящие явления, придать стройность новым направлениям науки. Выборгский район стал одним из передовых в плане сотрудничества со специалистами по всем своим программам развития. Научно-методический центр под руководством Л. А. Аслановой приветствовал все инициативы школ, но в качестве приоритетной задачи выделил до- и послевузовское образование социальных педагогов под руководством зав. кафедрой социальной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена профессора С. А. Расчётинной. В течение двух с половиной лет она регулярно встречалась с социальными педагогами. Комитет образования города силами района готовил к печати подробную программу образования специалистов новой профессии, которую профессор, можно сказать, творила вместе со слушателями — социальными педагогами школ Выборгского района» (Из архива кафедры социальной педагогики).

«Проба сил» сотрудников кафедры по подготовке социальных педагогов-практиков стала основанием для решения образовательных задач, связанных с подготовкой социальных педагогов из числа абитуриентов. Через год после образования кафедры ее сотрудники приступили к разработке образовательной программы и реализации стандарта по подготовке специалистов — социальных педагогов. Отметим, что в первый год мы испытывали трудности в наборе, потому что родители и старшеклассники, стоящие на пороге выпуска из школы, не знали, что такое социальная педагогика. Поэтому каждый из нас в течение года выступил не менее трех раз на родительских собраниях и в классных коллективах с разъяснениями по данному вопросу. Эта работа дала положительные результаты. В последующие годы мы уже не испытывали волнений по поводу набора на специальности «социальная педагогика» и «социальная работа». Отметим также, что несколько

позже у нас возникли тесные связи с колледжами, также осуществляющими подготовку социальных педагогов. Эти связи стали основанием для формирования колледжного звена подготовки специалистов в рамках педагогического университета. Теперь на отделение «социальная педагогика» поступали студенты колледжей, нацеленные на более глубокое освоение выбранной профессии.

Обращение к практике как предпосылка решения образовательных задач, связанных с подготовкой социальных педагогов. Образовательные задачи, связанные с подготовкой социальных педагогов, рассматривались как первоочередные, нуждающиеся в глубоком осмыслении социальной практики, реальных жизненных проблем социально не защищенного ребенка.

Становление кафедры осуществлялось в трудные годы, в тот период времени, когда Санкт-Петербург являл собой город «безумный, холодный, жестокий»¹. В поле зрения сотрудников кафедры находились нарушения в области социальных и педагогических процессов. Во-первых, это касалось основ семейного воспитания (здесь констатировалось нарушение детско-родительских связей); школьного воспитания (школа стремилась стать скорее образовательным, чем воспитательным учреждением); общественного воспитания (были распущены детские организации, стали платными и, следовательно, недоступными для многих детей учреждения художественно-творческой и спортивной деятельности). Во-вторых, это касалось нарушений в области образования ребенка. Положительный процесс обретения школой «своего лица» стал сопровождаться отрицательной тенденцией отторжения от нее группы социально не защищенных детей. В-третьих, на этапе перестройки стали изживать себя привычные механиз-

мы поддержки ребенка. Снизилась роль поддержки, оказываемой ребенку членами «большой семьи» (как это было в XIX веке), рабочего коллектива (как это было в XX веке).

Средой социализации значительной массы детей стала улица, выступившая в качестве школы девиантного и делинквентного поведения. Следствием этих разрушительных процессов стали толпы обездоленных детей на улицах Санкт-Петербурга. Приведем выдержку из выступления на заседании кафедры социальной педагогики Александра Павловича Файна (преподаватель и руководитель мастерской по подготовке социальных педагогов Гуманитарного университета профсоюзов): «Никакая статистика не отражает истинного числа беспризорных детей. Называют 50, 80 тысяч. Никаких исследований, касающихся детей, живущих на улице, а также готовых к уходу из дома, не проводилось. Известна лишь численность детей, чьи родители лишены родительских прав, но это ни о чем еще не говорит. Совершенно ясно, что вся совокупность неполных семей, конфликтных семей и семей, где взрослые не подготовлены к кризисам в жизни ребенка, дает проблемных детей. Как поведет себя ребенок, оказавшись в кризисной ситуации в отсутствие психологической службы и социальной работы, никто не знает» (Выписка из архива кафедры).

Профессионально-образовательная программа повышения квалификации учителей создавалась на основе требований к уровню образованности социального педагога, содержащихся в документах, определяющих стандарт образования на вузовском этапе. Программа разрабатывалась с учетом того факта, что слушателями являлись учителя, владеющие педагогическими знаниями, умениями, опытом решения образовательных проблем детства. Учитывается факт личностного желания повысить квалификацию в этой области теории и практики. Своеобразие программы состояло еще и в том, что она предпола-

¹ Петербург начала 90-х: безумный, холодный, жестокий / Целевой благотворительный фонд «Ночлежка», 1994. — С. 6.

гала создание условий, обеспечивающих возможность ответа на конкретные запросы слушателей. В этом плане первая образовательная программа в качестве необходимого звена включала деятельность по конструированию индивидуальных образовательных маршрутов.

Работа студентов и преподавателей на улицах города. Явление беспризорности, бьющее по нервам, побуждало преподавателей кафедры активно включиться в решение практических задач, связанных с защитой беспризорных и безнадзорных детей, содействовало сотрудничеству с практиками, работающими с детьми на улицах города. Среди них особо отметим тесное сотрудничество с Ларисой Александровной Кузьминой (в 1994 г. — главный социальный педагог Комплекса защиты семей и подростков Петроградского района, в 1998 г. — начальник оперативно-диспетчерского отдела городской службы уличной социальной работы в рамках программы «Улицы Санкт-Петербурга», в 2000 г. — социальный педагог при Доме мира и милосердия). Она вовлекла в работу с подростками на улицах города наших преподавателей и студентов, познакомила с теми местами городской среды, где обыкновенно они собирались на «тусовки»: вестибюли станций метро, вокзалы, ларьки, где можно найти еду, чердаки и подвалы, где можно устроиться на ночь, перекрестки магистралей, где можно «успеть» вытереть зеркало машины и подобрать брошенные за это деньги... Результатом осмысления этого направления социально-педагогической деятельности стали несколько учебных пособий и спецкурсов, нацеленных на подготовку студента к работе с беспризорными и безнадзорными детьми².

² Подросток и улица: стратегии профилактики беспризорности / Учебное пособие под общей ред. проф. А.С. Расчетиной. — СПб: Изд-во Буковского. 2005. — 244 с.; Социальная реабилитация детей в условиях образовательных учреждений. СПб, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 1998. — 200 с.

Постоянное общение с практиками, работающими на улицах города, высвечивало проблему социального сиротства как источника беспризорности и безнадзорности, скопления на улицах города нищенствующих детей. Тесные контакты побуждали к поиску таких структур, которые были заинтересованы в неотложном решении социальных проблем. В конце 90-х годов кафедра принимала непосредственное участие в разработке концепций разных формирующихся структур, нацеленных на социальную защиту беспризорного и безнадзорного ребенка. Выделим наиболее значимые из них.

Осмысление семейных моделей реабилитации детей — социальных сирот. В конце 90-х годов было положено начало поиску альтернативных решений проблемы социально-педагогической реабилитации детей — социальных сирот, оставшихся без попечения родителей. В качестве такой альтернативы выступило направление реабилитации в условиях временного краткосрочного или долгосрочного проживания ребенка в приемной семье. Осмысление и тем более осуществление опыта семейной реабилитации, с одной стороны, предполагало всестороннее изучение этого направления в других странах, с другой стороны, требовало знания собственного опыта деятельности приемной семьи, представленного широко в дореволюционной и более узко — в советской России. Модели семейной реабилитации еще только внедрялись в жизнь, не имели широкого распространения, но уже возникло устойчивое понимание перспективности этого направления реабилитации социальных сирот.

Поэтому мы особенно дорожили отношениями, сложившимися с Евгением Александровичем Клиотом, руководителем первой в Санкт-Петербурге приемной семьи под названием «Семейная коммуна «Надежда», в которой учились нормально жить и хозяйствовать 12 подростков из детского дома, в большинстве своем с нарушениями здоровья, со

сложной психикой и трудным характером³. В инновационном опыте семейной коммуны нас особенно привлекало возрождение макаренковских традиций трудового воспитания подростков, активно строящих свою жизнь под руководством нестандартно мыслящего, талантливого педагога.

В эти годы одной из значимых альтернатив, нацеленных на оказание поддержки ребенку улицы, выступила концепция семейного воспитания австрийского деятеля Германа Гмайнера — основателя первых детских деревень — SOS. В России существовали две деревни — под Орлом и под Москвой, и готовилась к открытию третья деревня — в окрестностях нашего города. При всех организационных отличиях между разными детскими деревнями — SOS, все они исходили из признания того, что модель воспитания, приближенного к семейному, является основной предпосылкой для непрерывного, стабильного физического и психического развития ребенка.

Фонд Германа Гмайнера предложил сотрудникам кафедры социальной педагогики включиться в работу по подготовке первых матерей — воспитательниц для детской деревни в г. Пушкине. Была разработана и реализована в течение 9 месяцев 125-часовая программа подготовки 20 будущих матерей к воспитанию детей — социальных сирот в детской деревне — SOS: «Повышение квалификации матерей — воспитателей, работающих в специфических условиях семьи детской деревни». Дальнейшее сотрудничество с ними позволило глубже осмыслить социальное сиротство как особый психологический феномен, формирующийся под влиянием некачественных отношений ребенка с биологической матерью, порождающих болезненный конфликт, недоверие к взрослым и, в частности, к приемной матери. Тогда

³ Клиот Е.А. Почем путевка в жизнь — СПб.: Информационный центр «Выбор», 2002. — 160 с.

же были заложены основы понимания проблем приемной матери, связанных с переживаниями по поводу собственной некомпетентности на фоне нескладывающихся отношений, с готовностью отказаться от материнской роли в условиях затяжного конфликта с ребенком. И тогда же стала складываться теория сопровождения матери и ребенка, ориентированного на предупреждение проблем в основных видах жизнедеятельности ребенка (семейной, школьной, досуговой), и конструирования мер, обеспечивающих эмоциональное «движение» ребенка и матери навстречу друг другу.

Тесное сотрудничество с приемными семьями этого времени утвердило представление сотрудников кафедры о том, что социальное и психологическое развитие ребенка-сироты требует непрерывающегося общения с эмоционально доступным и близким человеком, ориентированным на обеспечение постоянно возобновляемых процессов поддержки внутренних сил ребенка. Эта идея стала основой для дальнейших исследований социальной ситуации развития ребенка в последующие периоды становления кафедры.

Участие в разработке концепции школы для детей улицы. В эти годы у нас сложились тесные контакты в В.Е. Филинским (дипломированный учитель математики и физики, педагогический стаж работы свыше 25 лет, сотрудник государственного учреждения «Городской центр по профилактике безнадзорности и наркозависимости несовершеннолетних»). Приведем выдержку из его выступления на заседании кафедры: «Я как учитель, много лет проработавший в школе и имеющий троих детей, не могу спокойно смотреть на беспризорного ребенка, к тому же не получающего образования. Через 10 лет может вырасти целое поколение безграмотных молодых людей, которые будут мстить остальным за свое обездоленное детство» (Из архива кафедры).

В.Е. Филинский — основатель школы индивидуального обучения для детей улицы, для подростков, характеризующихся разными формами девиантного поведения⁴. Школа выступала как исследовательская площадка кафедры социальной педагогики, работала в соответствии с концепцией, разработанной ее сотрудниками, и осуществляла свою деятельность на базе реабилитационного центра «Дзержинец». Цель школы индивидуального обучения определялась как обеспечение подросткам из социально неблагополучных семей условий образования с учетом трудностей, которые они испытывали, садясь за школьную парту. Школу посещали (исключительно по желанию) подростки, окончившие к 15—16 годам 2—3 класса общеобразовательной школы, социально готовые к получению образования, но психологически не готовые к напряженному умственному труду. Подростки этой группы в связи с выходом из-под контроля родителей чувствовали себя свободными в планировании «уличной жизни», в выборе друзей и сфер применения своих сил, что являлось дополнительным условием формирования конфликтных отношений с родителями. Проблема удержания подростка в школе выступала как первоочередная и решалась на основе разработки щадящего режима учебной деятельности, доброжелательных контактов с преподавателями, поддержки потребности в получении образования и аттестата зрелости — документа, значимого для подростка. Индивидуальный маршрут образования включал два обязательных (русский язык и математика) предмета и один предмет на выбор, который следовало освоить в течение нескольких месяцев (история, география и др. от 5 до 9 класса). Эта школа, просуществовавшая более пяти лет, позволила получить 9-летнее образование и успешно сдать экзамены в вечерней школе нескольким десяткам подростков.

⁴ Филинский В.Е. Индивидуальный маршрут сопровождения ребенка с проблемами / Социальная педагогика — развивающаяся область исследования. С-Петербург: Verba magistri. 1997. — С. 90—93.

Анализ возможностей изменяющейся школы для профилактики правонарушений несовершеннолетних. Это направление деятельности возглавляла преподаватель кафедры, кандидат педагогических наук, доцент, отличник народного просвещения Валентина Сергеевна Кошкина, которая с 2001 года активно сотрудничала с Общественным институтом развития школы, возглавляемым академиком РАО Олегом Ермолаевичем Лебедевым. Результатом сотрудничества выступили серия круглых столов и семинаров для руководителей образовательных учреждений разных регионов России, в том числе в Санкт-Петербурге, Ленинградской, Псковской и др. областях России, проведенных в 2001—2005 гг. Материалы исследования проблемы стали основанием для написания нескольких разделов аналитического доклада «Профилактика правонарушений несовершеннолетних: возможности системы образования», подготовленного для Министерства образования РФ (2003 г.) для разработки спецкурсов и учебного пособия для студентов и преподавателей школы⁵.

Таким образом, нарушения в области педагогических процессов и «точки роста» в практике решения социально-педагогических проблем детства обеспечили широкий фронт практической социально-педагогической работы и стали основной предпосылкой решения образовательных задач подготовки социальных педагогов. На всех последующих этапах мы стремились к тесному сотрудничеству с социальными педагогами, социальными работниками и практическими психологами, осуществляющими широкий спектр помогающей деятельности в Санкт-Петербурге и Ленинградской области.

Обращение к исследованию как предпосылка решения образовательных задач,

⁵ Конасова Н.Ю., А.Т. Бойцов А.Т., Кошкина В.С. Права детей на дополнительное образование и социально-педагогическую поддержку / Учебное пособие. СПб, КАРО, 2005. — 137 с.

связанных с подготовкой социальных педагогов. Становление социальной педагогики как особой области теории и практики, ориентированной на поиск путей решения социальных проблем, и особой области образования тормозилось малым количеством исследовательских материалов, характеризующих социальную ситуацию развития ребенка, и снижало эффективность методов, ориентированных на ее преобразование. Отсутствие таких материалов блокировало процесс разработки образовательных программ, нацеленных на подготовку социальных педагогов. Необходимо было обозначить и осуществить ряд исследований, материалы которых могли бы обеспечить подготовку специалистов в системе непрерывного социально-педагогического образования адекватно формирующейся социальной ситуации развития детства.

Важнейшим звеном кафедры, содействующим углублению качества образования, стала открытая в 1996 году учебно-исследовательская лаборатория, деятельность которой осуществлялась по трем направлениям: учебно-исследовательское, учебно-методическое, практико-ориентированное, цель которой состояла во включении в исследовательский поиск преподавателей и студентов кафедры. Интенсивность этой работы отражена в том факте, что в первое десятилетие функционирования кафедры под руководством С.А. Расчетиной были защищены 12 кандидатских диссертаций, отражающих исследовательский поиск в области социальной педагогики. Перечислим некоторые из них.

Исторические исследования. На этапе перестройки актуализировался интерес к истории социальной педагогики. Появившийся в постсоветское время доступ к ранее не известным публикациям и архивным материалам позволил заново восстановить процесс развития социально-педагогической теории и практики, выявить роль церковных, государственных, общественных, частных структур в

этом процессе, дать характеристику исторических «знаковых» учреждений, осуществляющих разные виды поддержки нуждающегося ребенка.

Возникло желание актуализировать идею линейности исторического процесса, выстроить исторический событийный ряд, обнаружить повторяющиеся социально-педагогические ситуации, проанализировать способы решения детских проблем на переломных этапах общественного развития, соотнести их с современностью. Свое теоретическое отражение идея линейности получила в ряде диссертаций, исследующих возможные линии преемственности подходов к решению проблем ребенка. Тогда же появилась первое кафедральное историческое исследование, раскрывающее процесс становления социозащитных структур в дореволюционном Санкт-Петербурге⁶.

Вместе с тем пришло понимание того, что современная ситуация кардинально отличается от предшествующих этапов, что необходимо прерывание традиции, поиск новых подходов к решению проблем детства, адекватных формирующимся реалиям, что новый этап общественного развития обращает исследователя к инновациям, к анализу «панорамы жизни в ее стереофонии».

В начале XXI века стала ощущаться недостаточность сформированного методологического знания для осмысления качественно нового этапа общественного развития. Возникла потребность в методологических разработках, отвечающих потребностям нового времени. Был пересмотрен универсальный методологический путь, разработанный философами эпохи социализма, представленный философским, общенаучным, конкретно-научным, процедурным уровнями. Преобразованию подверглось первое

⁶ Турчина Е.В. Становление и развитие системы учреждений социального призрения детей-сирот в Санкт-Петербурге (XVIII — начало XX века). Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. — СПб, 2000.

звено: марксизм перестал считаться единственной основой социологического и педагогического исследования, появилась возможность строить исследование на основе выбора идей, принадлежащих разным философиям (в том числе философии марксизма, методологическая значимость которого повышается в условиях формирования рыночных отношений). Соответственно наметилась логика движения от системного к антропологическому подходу в исследовании проблем семьи и ребенка. Ниже приведены примеры исследований аспирантов кафедры, осуществленных с позиции системного и антропологического подхода в конце XX — начале XXI века.

*Системный подход: исследование социальной ситуации развития ребенка в условиях становления рыночных отношений*⁷. Новая тенденция общественного развития — вовлечение подростков школьного возраста в процесс зарабатывания денег. На пилотном этапе анализировались вопросы: каким образом зарабатываются деньги, как относятся сами дети к возможности заработать, как тратят они деньги, заработанные самостоятельно. Анкетирование, охватывающее более 440 детей, позволило обрисовать следующую картину. Только половина школьников удовлетворены количеством денег, получаемых от родителей, более 30% испытывают денежный дефицит, более 20% — острый денежный дефицит. Большинство детей хотели бы иметь деньги для приобретения аппаратуры, современных игрушек, книг, для походов в кино и театр, для покупки подарков друзьям и близким. В каждой пятой анкете учащегося старше 13 лет фиксируется новая мотивация: необходимость денег мотивируется возможностью «открыть дело», «приобрести недвижимость», «делать бизнес», давать в долг родителям, у которых «никогда нет денег». На вопрос:

⁷ Буренина С.В. Деньги как эквиваленты ценностей для подростка / Социальная педагогика — развивающаяся область исследования. С-Петербург: Verba magistri, 1997. — С. 39—40.

«С какого возраста можно зарабатывать деньги?» — ответы учащихся распределились следующим образом: с любого, когда почувствуешь нужду — 3,94%, с 7—10 лет — 2,5%. После получения специальности — 15,26%, с 15—16 лет — 25%, с 17 — 15,43%. Отметим, что в подростковой среде зарабатывание денег рассматривается как естественное явление. На вопрос: «Зарабатываешь ли ты деньги?» — утвердительно ответил каждый пятый.

Где же подростки зарабатывают деньги? Были получены такие ответы: с родителями на работе, мою машины, продаю газеты, продаю изделия, сделанные своими руками, работаю на дому, продаю цветы, мороженое, играю на музыкальных инструментах, пою, сдаю бутылки, помогаю дворнику, переписываю и продаю кассеты, помогаю отцу сторожить, работаю уборщицей в яслях, в клубе собаководов, торгую в ларьке с отцом, с матерью, даю родителям в долг под проценты, зарабатываю отличными оценками в школе. По мнению работающих детей, родители поощряют работу детей (примерно 70%). Такое же количество работающих подростков не скрывают своих заработков от родителей. Примерно 12% детей скрывают часть заработка от родителей, примерно 8% — скрывают полностью, так как родители не одобряют вообще зарабатывание денег, не одобряют способ зарабатывания денег, они любят указывать, на что надо потратить деньги, могут отобрать всю сумму или ее часть.

Таким образом, складывается новая социальная ситуация активного включения подростков в новый вид деятельности. Анкетирование осуществлялось среди подростков, имеющих достаточно устойчивый положительный статус в семье и школе. Этот процесс имеет широкую распространенность в среде подростков из неблагополучных семей. Пилотажные собеседования с подростками из неблагополучных семей (27 чел.) показало 100-процентную охваченность зарабатыванием денег, усиление криминального элемента

в этом процессе. Исследование показало, что деньги являются важным звеном процесса социализации современных подростков в целом. В этом смысле слова, когда мы рассуждаем о процессах социализации подрастающего поколения, всегда «за кадром» стоит проблема денег, которые в условиях нестабильности и социального расслоения выступают особым фактором социализации.

Антропологический погхог: исследование представлений ребенка о себе. В эти годы мы дорожили установившимися контактами с немецким социологом Х. Абельсом, который провел ряд семинаров для преподавателей и студентов кафедры по проблемам жизненного мира ребенка и его представлений о себе. Приведем выдержку из его доклада: «Вопрос, как видят себя подростки, всегда интересен, однако можно предположить, что в их ответах выделяется социальная рамка, которая для них релевантна и, возможно, определяет их будущие действия. В этом отношении ответы указывают всегда на ближайшее будущее, с которым должно считаться общество. Я глубоко убежден, что в социологии молодежи все время речь идет об этом. Вопрос, как видят себя подростки, особенно интересен тогда, когда он задан во время быстрого и заметного изменения. На этой основе я начал в 1995 году фотоисследования подростков. Опрос состоит из одного вопроса, который гласит: «Если бы я должен был бы показать кому-то, кто одного со мной возраста и не знает моего языка, кто я и как я живу, я послал бы ему следующие 5 фотографий». Подростки не должны делать фотографии, а должны были описать, что будет изображено на них. Эта возможность — это показали исследования — соблазняет многих к тому, чтобы называть не конкретные фото, а рассказывать целые истории. К этому исследованию, которое началось в Германии, присоединились в декабре 1995 года социальный педагог Светлана Алексеевна Расчетина и психолог Людмила Александровна Регуш (РГПУ имени А.И.Герцена, Санкт-

Петербург). Цель — сравнение культурных различий»⁸.

Исследование, реализуемое сотрудниками кафедры, носило массовый характер, охватывало творческую молодежь — студентов университета, входящих в состав группы авторской песни «Радуга», руководимой преподавателем кафедры В.А. Скидановым (60 чел.), учащихся общеобразовательных школ (126 чел.), воспитанников детских домов (87 чел.), в том числе незрячих студентов и подростков (5 чел.). Оно позволило выявить ценностные ориентации молодых людей в возрасте от 12 до 20 лет, образ «я» студентов и «благополучных» школьников, представление о себе подростков из конфликтных семей, характеризующихся нарушением детско-родительских отношений, ценностные ориентации и желания подростков — воспитанников детских домов, влияние школьной жизнедеятельности на содержание фотографий. Исследование показало значимость семейных отношений для подростков, живущих в благополучных и неблагополучных семьях, в детских домах и интернатах.

Вот пример фотоисследования подростка детского дома. «Саша К. — воспитанник детского дома, 12 лет. За всю свою жизнь Саша ни разу не фотографировался, хотя знает, что такое фотография. Выстроенный им ряд представлен следующими фотографиями: я с папой, я с мамой, я с братом, я с собакой, я на берегу реки с удочкой в руках. Таким образом, своему незнакомому сверстнику Саша хотел бы показать свою семью в ее полном составе. Такой ряд фотографий мы встречаем довольно часто, анализируя анкеты детей этого возраста из благополучных семей. Поэтому может показаться, что в ситуации развития данного ребенка нет ничего неожиданного. Однако смысл ряда фотографий, предложенных Сашей, становится понятным,

⁸ Абельс Х. Представление, дистанцирование и скрытые желания. Теоретическая основа фотоисследования подростков на тему: «это я». / Социальная педагогика — развивающаяся область исследования. С-Петербург: Verba magistri, 1997. — С. 96—103.

если обратиться к реальной ситуации его жизни. Анализ личного дела, собеседования с воспитателем показывают, что у подростка уже пять лет нет семьи, нет близких. Если для подростка из обычной семьи предложенный ряд фотографий является отражением реальной жизненной ситуации, то для Саши — это воображаемая ситуация. Таким образом, методика, предложенная Г. Абельсом, в сочетании с другими дает возможность распознать внутреннюю жизнь ребенка, его переживания и потребностные состояния»⁹.

*Исследование социализирующих возможностей народной игрушки для обогащения среды детского дома (интерната)*¹⁰. Оно проводилось в школе-интернате для детей, родители которых лишены родительских прав, и детей из многодетных малообеспеченных семей. Специфика эксперимента заключалась в том, что жизнедеятельность интерната рассматривалась как особое игровое поле, а народная игрушка — как «интегрирующая доминанта», включающаяся во все виды деятельности. Народная игрушка, создаваемая самими детьми и вовлеченная во все виды жизнедеятельности ребенка, создавала особую предметно-эстетическую среду учреждения, в результате чего оно воспринималось детьми как привлекательная и значимая. В качестве обобщенного показателя социализации рассматривался образ «я» подростка, содержательная характеристика которого представлена личностным опытом взаимодействия со значимыми людьми, а процессуальная — качественными изменениями, проявляющимися в процессе включения в игровые действия с игрушкой и с партнерами по игре. В эксперименте проверялась гипотеза о возможности усиления процессов социализации на основе внесения в жизнедеятельность

детей народной игрушки. Задача состояла в создании многообразных ситуаций, позволяющих ребенку распределить духовное содержание народной игрушки и присвоить его в процессе игрового действия. Были смоделированы и реализованы группы ситуаций: знакомства с мастерами — игрушечниками, творения игрушки, придумывания сказки об игрушке, игра с игрушкой, дарение игрушки и ряд других. Актуализация творческого потенциала в игре сделала детей интересными друг для друга, раскрыла воспитателям глаза на творческие возможности ребенка.

Разработка теории социально-педагогической деятельности. В эти годы были заложены исследовательские подходы к анализу, осмыслению и конструированию социально-педагогической деятельности, нацеленной на решение проблем ребенка группы риска. Они нашли свое отражение в разработке процессуально-личностной концепции метода воспитания (С.А. Расчетина, 1998 г.)¹¹; в осмыслении процесса первичной социально-педагогической реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей (М.А. Жданова, 1998 г.)¹²; в кандидатских диссертациях: «Социальная реабилитация детей с проблемами здоровья средствами эстетического воспитания» (А.Ю. Чистова, 1998 г.); «Социально-педагогическая реабилитация девочек — подростков в учреждениях социальной защиты» (М.Б. Торбина, 2002 г.); «Индивидуальное сопровождение ребенка с социальными проблемами в системе дополнительного образования» (Е. Вержуцкая, 2003 г.); «Профилактика деструктивных явлений в досуговой деятельности молодежи» (Устьян Д.К., 2004 г.). В результате была выявлена специфика субъектных и предметных основ соци-

⁹ Социальная педагогика — развивающаяся область исследования. С-Петербург: Verba magistri, 1997. — С. 113.

¹⁰ Малик А.С. Я-концепция детей интерната /Социальная педагогика — развивающаяся область исследования. С-Петербург: Verba magistri, 1997. — с. 36—39.

¹¹ Расчетина С.А. Процессуально-личностная концепция метода воспитания /Социальная педагогика — развивающаяся область исследования. С-Петербург: Verba magistri, 1997. — с. 66—72.

¹² Жданова М.А. Социальные портреты детей-сирот / Социальная педагогика — развивающаяся область исследования. С-Петербург: Verba magistri, 1997. — С. 48—64.

ально-педагогической деятельности, ее ценностные и целевые характеристики, раскрыта технологическая оснащенность. Это позволило в 2005 г. выпустить обобщающие работы, материалы которых широко использовались в процессе преподавания социально-педагогических дисциплин¹³.

Международное сотрудничество как основа для решения образовательных задач. Обращение к истории социальной педагогики показывает, что на всех этапах своего становления, начиная с конца XVII века и по 30-е годы XX века, она формировалась под влиянием диалога западноевропейской и российской культуры. Идея диалога «Россия — Запад» была органично вписана в методологический контекст той или иной эпохи. Собственно предметом диалога выступали идеи просветительской методологии (XVIII — начало XIX века), зарождающегося культурологического поиска (середина XIX века), рационалистического объяснения социальной жизни в логике позитивистских и социалистических идей (вторая половина XIX века), диалектико-материалистического подхода (20-е годы XX века). В годы перестройки взаимодействие социальных педагогов разных стран содействовало возрождению социальной педагогики в России как особой области научной и практической деятельности. Стало формироваться единое социально-педагогическое пространство, объединяющее Россию и Запад, базирующееся на документах общеевропейского масштаба, обращенных к защите прав ребенка. Международные дискуссии в области теории способствовали разработке объекта, предмета и, главным образом, понятийного аппарата социальной педагогики. Обмен опытом сыграл важную роль в осмыслении разных видов поддерживающих практик. Международное

сотрудничество активизировало рефлексивные процессы и побудило к разработке и реализации национальных проектов, связанных с решением проблем детства.

Русско-немецкий проект. В начале нового века кафедра завязала тесные связи с рядом немецких организаций, осуществляющих процессы сопровождения подростков группы риска. Среди них наиболее интересным и долговременным выступил проект под названием «Культурный шок и социально-педагогическое сопровождение подростков за границей. Теория и практика». Его содержание представлено в разделе «Проектирование».

Русско-финские проекты. В эти годы сформировались тесные научные связи преподавателей кафедры социальной педагогики с учеными Финляндии, в результате которых были разработаны и реализованы исследовательские проекты: «Языковые контакты «Россия — Финляндия» (1997 г.); «Перспективы: культура, языке, образовании» (1999 г.). Они осуществлялись на основе контактов школы № 204 (Санкт-Петербург, Россия) и школ г. Турку и Ювяскюла (Финляндия). В более позднее время к проекту присоединились преподаватели университета Эстонии (г. Таллинн). Совместными усилиями был разработан проект «Ценности образования учащихся трех стран».

Приведем выдержку из доклада по материалам исследования: «Известно, что радикальные изменения в сфере социальных отношений и экономики предполагают глубокие изменения системы образования. Вместе с тем само образование, обладающее относительной независимостью, является одним из средств обновления и стабилизации общества. Поэтому на всех переломных этапах истории оно выступает объектом пристального исследования со стороны разных наук. Настоящее время не является исключением. Среди многих направлений исследования современных проблем образования необходимо выбрать ключевое. Таким

¹³ *Расчетина С.А.* Социодидактика. История и теория социальной педагогики: Монография. — Великий Новгород: НовГУ им. Я. Мудрого, 2003. — 344 с. (в соавт.); *Подорожников А.А.* Подросток и улица: стратегии профилактики безнадзорности. Учебное пособие под редакцией С.А. Расчетиной. — СПб. Изд-во Буковского, 2005. — 244 с.

направлением, по нашему мнению, может стать исследование современных ценностей образовательного процесса, ценностных ориентаций учащихся и современного учительства. Вопрос о ценностях в меняющихся условиях социума выступает как методологический. От его проработки во многом зависит методология науки и практики образования. Формирующиеся ценности определяют некоторое русло, в рамках которого ставятся и осуществляются цели образования, разрабатывается вопрос о субъекте, содержании и процессе образования. Ценности могут ускорять и тормозить процесс позитивных изменений в обществе. Поэтому их исследование выступает как актуальное и своевременное.Исследование носит сравнительный характер. С одной стороны, Финляндия, Россия, Эстония включены в поток общеевропейского развития и, следовательно, в социальном, научном и образовательном плане движутся в одном направлении. С другой стороны, неоднородность ситуации и разные экономические возможности учительства трех стран позволяют сделать выводы о качественном своеобразии ценностных ориентаций на образование детей, учителей и родителей»¹⁴.

¹⁴ Sirkka Laihiala-Kankainen, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav & Svetlana Raschetina, Ninth graders' values, goals and views about learning and school. Jyvaskyla, 2010. — 214 с.

В целом в этот период времени была подготовлена почва для сближения с Европой и ориентации на подготовку специалистов социально-педагогического профиля в логике идей Болонского соглашения.

К 2005 году наметился процесс становления общественных институтов, способных поддержать ребенка в нестабильной ситуации. В Санкт-Петербурге стали формироваться фонды, союзы, добровольческие общества, имеющие целью материальную, психологическую, правовую, социальную поддержку семьи и ребенка. Произошло расширение сети социальных служб доверия, оказывающих профессиональную помощь разным категориям нуждающихся в поддержке детей. Появились новые учреждения временного и постоянного проживания детей — социальных сирот и структуры поддержки семьи и ребенка.

Начинался новый этап становления кафедры социальной педагогики. Ее состав расширился на основе прихода новых преподавателей: профессоров А.А. Макаревича, Н.Н. Суртаевой, С.В. Кривых, Е.И. Бражник, А.В. Тряпицына, доцентов Г.С. Курагиной, М.Н. Липинской, Э.И. Сундуковой, А.Д. Абашиной. внесшими свой вклад в решение проблем, связанных с подготовкой бакалавров и магистров (социальных педагогов и социальных работников).