



ОСВОБОДИТЬСЯ ОТ АРХЕТИПИЧЕСКОЙ ИНФЕКЦИИ ГРУППЫ РИСКА¹

М. МАЗНИЧЕНКО, Н. НЕСКОРОМНЫХ

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 06-06-00653а «Профилактика детской беспризорности и безнадзорности, организация воспитательной работы с беспризорными детьми».

² Смысловым выражением архетипа, по Юнгу, является мифологема. За каждой мифологемой стоит миф о современной жизни, который соответствует массовому взгляду на действительность и происходящие перемены. Наиболее часто исследователи выделяют мифологемы Чуда, Дома, Судьбы, Денег, Власти, Рынка и др.

[5 - 34]
Методология
воспитания

42

Мифологемы², архетипы и ошибочные представления детей группы риска, педагогов и родителей оказывают значимое влияние на проявления детской беспризорности и безнадзорности.

Анализ источников позволяет заключить, что архетип — это форма коллективного бессознательного, мифологема — смысловое наполнение этой формы, выраженное, как правило, в виде идеи или образа. Ошибочное представление — особая социально обусловленная форма мышления, в которой что-либо утверждается или опровергается о сущности, свойствах, взаимосвязях предметов и явлений; при этом наблюдается несоответствие реальности, воспринимаемое человеком как истинное. Достаточно часто ошибочные представления порождаются архетипами и мифологемами, конкретизируют их, «переводят» из бессознательной в сознательную сферу.

Являясь неотъемлемым компонентом сознания, мифологемы, архетипы и ошибочные представления детей группы риска, педагогов и родителей могут выступать как причины детской беспризорности и безнадзорности, так и средством их профилактики.

Причиной детской беспризорности и безнадзорности могут служить следующие мифологемы и ошибочные представления детей группы риска, как правило, связанные с образами семьи, школы и «улицы»:

— *мифологема чуда* и связанные с ней ошибочные представления: «если я уйду из дома, свершится чудо и все мои проблемы решатся сами собой», «только уход из дома может изменить отношения с родителями; когда я вернусь, родители будут гораздо добрее ко мне относиться», «все проблемы исчезнут, если жить самостоятельно (без родителей)»;

— *привлекательности «уличного» образа жизни*: «внутренний мир «уличного подростка» богаче, чем у «домашнего» ребёнка»; «многие знаменитые люди (актёры, художники, писатели, музыканты) были «уличными детьми», такой опыт позволил им стать знаменитыми», «только полная опасностей и неожиданностей «уличная жизнь» позволяет по-настоящему проявить себя» и др.;

— *денег*: «если уйти из дома и зарабатывать себе на жизнь «уличными» способами, можно стать богатым и приобрести независимость» и др.;

— *судьбы* — уверенность ребёнка в том, что «уличный» образ жизни — его судьба, изменить которую невозможно.

— *временности ухода из дома*: «всегда можно вовремя почувствовать, когда у тебя начинаются проблемы «на улице» и вернуться домой», «всегда можно восстановить связи с родителями», «я ухожу из дома, чтобы заработать и снова вернуться домой» и др.;



— «идеальных родителей»: «хорошие родители разрешают детям всё», «родители, которые не могут покупать своим детям дорогие и модные вещи, — плохие родители», «детям обеспеченных родителей намного легче жить в семье», «родители не должны запрещать детям ничего из того, что делают сами» и др.;

— *школы-тюрьмы*, т.е. места, где ограничивают свободу, самостоятельность, постоянно ругают, наказывают, ставят «двойки» и пишут замечания;

— *ухода из дома как единственного способа*: «нужно доказать сверстникам (родителям, знакомым), что я способен на всё», «научись пить, курить, использовать жаргон, отбирать деньги — и ты станешь героем, тебе будут все завидовать» и др.

Мифологемы и ошибочные представления педагогов, как правило, связаны с образом «трудного» ребёнка, целей и средств педагогической работы с ним:

— *чуда*, побуждающая педагога искать «чудодейственный» метод исправления трудного ребёнка вместо кропотливой педагогической работы с ним;

— *неисправимого «трудного» ребёнка*: «трудного» ребёнка нельзя исправить, он от природы злой, грубый и жестокий, склонен к хулиганствам и правонарушениям, и его необходимо изолировать от порядочных детей»;

— *власти*: педагог может справиться с «трудным» ребёнком, только проявив силу и власть, вселяя ужас и страх в душу ребёнка;

— *мифологема всезнающего педагога* ведёт свою историю с древнейших времён. Сначала это представление не было мифом. Именно знание того, чего не знают другие, сакральное знание определяло принадлежность к социальной группе педагогов. Затем это представление превратилось в позитивный миф, поддерживающий авторитет педагога. Педагог действительно знал многое (конечно, не всё), но ученики верили, что всё, и это вызывало уважение. Сейчас ученики не верят, что педагог знает всё. Более того, они уверены, что в определённых вопросах знают больше педагога, так как обладают большими временными и материальными ресурсами (например, доступ к сети Интернет). Миф о всезнании педагога (родителя) вырабатывает у ребёнка комплекс неполноценности, ограничивает его самостоятельность, заставляет делать всё так, как сказал всезнающий родитель (педагог), что может послужить причиной ухода ребёнка из дома;

— *мифологемы авторитарной педагогики* — ряд исследователей [Милитарев В.Ю., Алиханьян Н.А., Занадворнов М.С. Мифы педагогического сознания / Культура. Традиции. Образование: Ежегодник. Вып. 2. М.: Рос. ин-т культурологии, 1993. С. 68–80] проводят параллель между мифами авторитарно-бюрократической системы («начальство лучше знает», «кому положено, тот и разберётся», «делай как положено») и мифами современной педагогики («социальный заказ, или начальству виднее», «обучение как процесс управления: обучать кого положено, кем положено, когда положено, где положено», «методика, или делай как положено»). Мифологемы авторитарной педагогики также ограничивают свободу ребёнка, возможности его самоутверждения и самореализации, что может послужить причиной беспризорности и безнадзорности;

— *миф о воспитании как внешнем воздействии на поведение, сознание и чувства ребёнка* — общеизвестная психологическая закономерность





о прямой зависимости результатов воспитания от собственной активности личности. Однако миф о том, что можно добиться каких-либо изменений в личности воспитанника с помощью прямых воспитательных воздействий, до сих пор определяет сознание педагогов. В большинстве современных учебников по педагогике мы обнаружим методы педагогического воздействия: пример, убеждение, поручение, внушение и не найдём методов проявления активности воспитанника или же методов совместного бытия, совместной деятельности воспитателя и воспитанника. Использование методов внешнего воздействия на ребёнка ограничивает возможности самоутверждения, самореализации ребёнка, и он начинает искать неадекватные способы удовлетворения этих потребностей;

— *миф о любви к ребёнку как подтекст унижающих методов воспитания* — использование унижающих личность ребёнка методов воспитания (порочащие и физические наказания, завышенные, необоснованные требования, приучение помимо воли ребёнка и др.) воспитатели иногда оправдывают любовью к ребёнку («я это делаю для его же блага», «жалея розги, портишь ребёнка» и др.).

Причиной детской беспризорности и безнадзорности могут послужить и мифологемы и ошибочные представления родителей:

— *мифологема всезнающих родителей* и связанные с ней ошибочные представления: «Только родители знают, как нужно ребёнку жить и что ему делать», «Родители всегда желают своему ребёнку только хорошего» и др.;

— *чуда* — вера в то, что недостатки ребёнка исправятся сами собой и родителям не нужно прилагать к этому усилия;

— *спасителя* — надежда на то, что проблемы взаимоотношений родителей с детьми могут разрешить школа, правоохранительные или социальные организации или другой «благодетель»;

— *власти* — уверенность родителей в том, что добиться чего-либо от ребёнка можно только силой («жалея розги, портишь ребёнка»);

— *«безнадёжного ребёнка»*, который не исправим;

— *идеального ребёнка* — родители считают своего ребёнка идеальным и не могут трезво оценить его недостатки и попытаться их исправить.

Между тем мифологемы и архетипы могут выступать не только причиной детской беспризорности и безнадзорности, но и **средством их профилактики**. Иллюстрируем в качестве примера использование мифологемы Дома в воспитательной работе с детьми с целью профилактики беспризорности и безнадзорности. Мифологема *школы как дома* может быть полезной в работе с ребёнком, оставшимся без попечения родителей или с ребёнком, с которым жестоко обращаются в семье.

Опыт продуктивного использования *мифологемы Дома* в качестве контекста воспитательной системы Сергиево-Посадской гимназии представлен И.Б. Ольбинским: «мы не отождествляем школу с Домом, мы строим нашу гимназию сообразно с Домом». Рассматривая функции мифологемы Дома в воспитательной системе гимназии, И.Б. Ольбинский замечает: «Мифологема Дома призвана вносить порядок в мышление человека, занятого педагогическим трудом, и прежде всего в его педагогический мир при разворачивании его деятельности»; «создание образа Дома помогает сформулировать основные принципы педагогической деятельности, «привести в порядок»



систему организации образовательного пространства гимназии, выделить цели, задачи, обязанности участников педагогического процесса» [Ольбинский И.Б. Дом: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 8–10]. Упорядочение жизнедеятельности гимназии мифологема Дома обеспечивает не столько своим явным содержанием, сколько той атмосферой, неявными смыслами, которые вносит эта мифологема в сознание педагогов и детей: «с управленческой точки зрения миф... есть нечто независимое от того, что он утверждает о мире» (М. Мамардашвили). И.Б. Ольбинский обращает внимание на мифологический характер знаний и представлений о Доме и видит в этом позитивный смысл: «Апеллирование к ним не противоречит, а дополняет научный подход в сфере педагогики и психологии, позволяя компенсировать некоторую недостаточность научного подхода к познанию в области человеческой души». Мифологема Дома детерминирует следующие концептуальные идеи построения воспитательной системы гимназии: любовь, опережающее доверие, укоренённость в истории и культуре, принцип гармонии, чувство меры, естественность условий воспитания и обучения («в Доме специально никто не занят обучением и воспитанием. В Доме просто живут, и эта жизнь и есть воспитание и обучение»), событийность (в тезаурусе педагогов нет слова «мероприятие», есть «событие» — неотъемлемая часть жизни гимназии), органичность, открытость. В современном мире мифологема Дома приобретает новые смыслы: планетарные, космические, поэтому в описываемой им воспитательной системе Дом — не просто домашний очаг, но и школа, город, страна, планета.

Средством изменения представлений педагогов и родителей о «трудном» ребёнке может служить *мифологема ребёнка как неразгаданной тайны*.

В контексте проблемы профилактики детской беспризорности и безнадзорности нам представляются интересными архетипы Божественного ребёнка и Трикстера, которые могут изменить ошибочные представления педагогов о «трудных» детях.

Архетип Трикстера — древняя архетипическая психологическая структура. По К. Юнгу, трикстер — и нечеловек, и сверхчеловек, и животное, и божественное существо, главный и в то же время пугающий признак которого — его бессознательное. По этой причине его покидают товарищи. Трикстер — это коллективный образ тени, совокупность всех низших черт характера в людях. Его тело не является единым целым, пол неопределён. Хотя на самом деле он не злой, он совершает ужасающие жестокие поступки просто из-за бессознательности и покинутости. При этом, как отмечает К. Юнг, к концу мифологического цикла в поведении трикстера уже нет грубости, дикости, глупости и бессмысленности, они уходят в бессознательное. Как отмечает Юнг, у современного человека тема трикстера возникает тогда, когда он чувствует себя во власти досадных «случайностей», которые с явной злонамеренностью препятствуют его воле и его действиям. Здесь трикстер представлен противотенденциями бессознательного, а в некоторых случаях — второй личностью более низкого и неразвитого характера.

Архетип трикстера позволяет скорректировать восприятие педагогом «трудного подростка». Зачастую педагог воспринимает его как средоточие жестокости, грубости и не допускает наличия в нём идеальных, положительных, нравственных черт. Образ трикстера позволяет глубже понять особенности личности «трудного





³ О качестве воспитания судят по тому, насколько оно помогает человеку освободиться от архетипической инфекции и укрепляет его психический иммунитет.

[5 - 34]
Методология
воспитания

46

ребёнка»: негативные черты его личности — это пережитки прошлого состояния человека, его животной природы, но на самом деле ребёнок не злой, он совершает ужасающие жестокие поступки просто из-за бессознательности и покинутости. Задача педагога — помочь ему справиться со своим бессознательным, найти себя в деятельности и в коллективе.

Архетип Божественного младенца рассматривается Юнгом как нечто развивающееся в направлении своей независимости. Образ младенца двойствен. С одной стороны, он беспомощен, с другой — обладает возможностями, превосходящими человеческие. Миф настаивает на том, что Младенец одарён высшими силами. Что очень важно, Младенец по Юнгу, представляет собой **желание самореализации**. Архетип Младенца — это настоятельная потребность и вынужденность самореализации, это **самость**. Этот архетип также может скорректировать и углубить представления педагога о трудном подростке: его проступки, правонарушения, вызывающее поведение выражают его стремление к самореализации. И задача педагога — помочь ребёнку найти адекватные способы самореализации.

С.А. Галкин [*Галкин С.А. Воспитание. Личность. Общество*. Дубна: Феникс, 2006. 112 с.] рассматривает влияние на развитие личности *архетипа Первобытного отца* — формы коллективного бессознательного, в которой аккумулирована психология насильника и властолюбца. Автор выделяет в структуре этого архетипа «родительскую» и «детскую» половины. Первая способствует сохранению устоявшихся традиций, ценностей и власти авторитетов; вторая разрушает и реформирует устоявшиеся традиции и ценности, отказываясь подчиняться власти авторитетов. Мы считаем, что актуализации проявлений детской беспризорности и безнадзорности способствует победа «детской» половины архетипа праотца (соответственно, профилактика детской беспризорности и безнадзорности должна быть направлена на гармонизацию этих половин в бессознательном ребёнка). По мнению исследователя, власть содержания архетипа праотца над сознанием обратно пропорциональна зрелости человека. Незрелый человек — это человек с архетипическим сознанием³.

Таким образом, обращение к архетипам может служить средством профилактики детской беспризорности и безнадзорности, коррекции представлений о «трудном ребёнке». Это побудило нас разработать *модель «Коррекция мифологем подростков о потере или ослаблении связи с семьёй»*.

Концептуально-теоретические основы

Чтобы проектировать педагогический процесс корректировки и преодоления мифологем, профилактики их возникновения, необходимо иметь представление о сущностных признаках, структуре и функциях мифологем. Знание об устройстве мифологем даёт возможность их коррекции. Структура мифологемы позволяет проанализировать изменения её компонентов в процессе её зарождения и функционирования в сознании подростка.

Сущностные признаки мифологем подростков:

- 1) неадекватное отражение реальности;
- 2) бинарная оборачиваемость — функциональную проекцию мифологемы подростка можно представить в виде динамического конструкта «социальные мифологемы, социальные нормы — мифологемы подростка — социокультурная



сфера»: социальные мифологемы активизируют определённые мифологемы подростка, которые, в свою очередь, транслируются в социокультурную сферу;

3) субъективная значимость — мифологема чаще всего рефлексирована как правильное представление, в истинности которого его носитель не сомневается и которое является для него сверхзначимым;

4) стереотипность — обычно мифологема является результатом обобщения повседневного личного опыта подростка, которое, как правило, соотносится с некоторым ярким, запоминающимся образом (например, общение с родителями — поле битвы, разговор с ними — словесная дуэль).

Функциональная структура мифологемы представлена следующими элементами: *эмоционально-оценочным* (ценность, отношение, позитивная или негативная оценка); *когнитивно-содержательным* (образ, позиция); *инструментально-практическим* (норма, установка).

Логико-смысловая структура мифологемы включает такие составляющие: *ядро* (ошибочное представление, лежащее в основе мифологемы и задающее модель деятельности или поведения); *периферия* (представления, сопутствующие данной мифологеме), *положительный и отрицательный полюса мифологемы* (позитивное или негативное влияние на личность и деятельность подростка).

Функции мифологем подростка: *мировоззренчески-деформирующая* (формирует мировоззрение подростка, отражая информацию, противоречащую устоявшимся представлениям, в том числе и ошибочным); *смыслообразующая* (определяет систему личностных смыслов); *проектно-регулятивная* (задаёт модели-образцы поведения и мышления, влияет на стратегии самоопределения и деятельности подростка); *эгозащитная* (поддерживает внутреннюю устойчивость личности, обеспечивает психологическую защиту).

Проектирование процесса корректировки и преодоления мифологем, профилактики их возникновения на основе изучения факторов возникновения мифологем. Знание факторов мифологем позволит не только анализировать уже имеющиеся у несовершеннолетнего мифологемы, но и предупреждать и прогнозировать их появление.

К *внутренним* факторам относят: когнитивные (категоричность, конформизм мышления, механизмы психологического ограничения); факторы дефицита или избытка информации (замена корреляционных связей между объектами причинными; ошибки, связанные с оценкой вероятности; ошибки памяти; ситуативный уровень мышления; недиалектичность мышления; превышение значения личного опыта); лингвистические (отсутствие точных определений, влияние лексики), установочные (ригидность, неверное самопрограммирование, влияние архетипов, чрезмерная уверенность в своих суждениях, эгоцентризм мышления, предвзятость в оценке).

В группу *внешних* факторов входят: факторы социокультурной ограниченности, воспитательные (фактор семьи, фактор отражённой субъективности, преклонение перед мнением авторитета), факторы воздействия ложной информации (суггестия, ложное убеждение).

Социально-педагогическая работа по предупреждению возникновения мифологем и психолого-педагогическая работа с мифологемами должна включать всех участников социально-педагогического процесса: подростков,





педагогов, родителей. Генератор многих мифологем подростка — семья. Значимую роль в формировании таких мифологем играют и педагоги. От того, какие мифологемы имеются у представителей референтной группы, какие модели взаимодействия они реализуют, во многом зависит сознание подростка. В этой связи необходимо разработать гибкую систему управления мифологемами подростков с элементами коррекции и опорой на мифологемы всех участников социально-педагогического процесса профилактики ухода ребёнка из дома.

Из перечисленных идей и сущностных признаков мифологем вытекают следующие *принципы построения и организации социально-педагогического процесса*:

Принцип опережения указывает на целесообразность использования в работе по коррекции мифологем стратегии опережения: легче предупредить возникновение мифологемы, чем «бороться» с уже укоренившимися. Поэтому важным моментом должен стать анализ факторов их возникновения и «закаливание», т.е. развитие умения нейтрализовать их влияние.

Принцип полярности указывает на то, что психолого-педагогическую работу с мифологемами необходимо проводить в двух полярных направлениях: коррекция мифологем и использование их в качестве позитивной опоры социально-педагогического процесса. Сущностный признак мифологем школьников — двойственность выполняемых ими функций: они могут как негативно, так и позитивно влиять на формирование качеств личности ребёнка, протекание педагогического процесса, стиль взаимоотношений подростка и взрослых (родителей и педагогов). Соответственно, мифологема можно использовать в позитивных целях. Например, мифологема подростка «мои возможности безграничны (я могу всегда восстановить связь с семьёй и школой)» укрепляет веру ребёнка в свои силы. Однако если какая-либо идея мифологемы абсолютизируется, это негативно влияет на педагогический процесс. Например, абсолютизация мифологемы «от родителей зависит всё» снижает активность подростка.

Принцип «цепной реакции» указывает, что эффективность профилактики подростковой беспризорности и безнадзорности снижают прежде всего не мифологемы как таковые, а те цели, ценности, стратегии поведения, которые «запускаются» мифологемами. Здесь просматривается двусторонняя взаимосвязь: мифологема способствует возникновению стратегий поведения, а закрепление стратегий поведения способствует возникновению мифологемы. Поэтому корректировать мифологемы необходимо не только на уровне сознания, мышления, но и деятельности.

В социально-педагогическом процессе возникает следующая «цепная реакция»: «мифологемы родителей (или значимых сверстников) → стратегии педагогических действий родителей (или действий значимых сверстников) → мифологемы подростка → стратегии действий подростка».

Принцип опосредованности функционирует в зоне диагностики мифологем, принцип опережения — в зоне предупреждения их возникновения, принцип полярности — в зонах коррекции и позитивной опоры на мифологемы, принцип «цепной реакции» — в зонах коррекции и самопроектирования.

Целефункциональные характеристики представлены деревом целей.



Генеральная цель — коррекция мифологем подростков об ослаблении или потере связи ребёнка с семьёй, выявление и коррекция неадекватных норм, ценностей, смыслов, установок, ролевых позиций; развитие уровня рефлексивных способностей, гибкости и критичности мышления.

Содержательные характеристики технологии включают группы мифологем, оказывающих значимое влияние на проявления детской беспризорности и безнадзорности: 1) «уход из дома как эффективное/лёгкое средство решения всех проблем подростка»; 2) привлекательность «уличного» образа жизни; 3) возможность возвращения к прежнему образу жизни; 4) «плохие родители».

Организационно-управленческие характеристики можно рассмотреть через механизмы идентификации: формирования адекватных норм, ценностей, установок ролевых позиций; формирования качеств, минимизирующих заблуждения; самоидентификации в координатах правильных представлений.

Структурно-логические и инструментально-технологические характеристики представлены этапами и педагогическим инструментарием коррекционной работы.

Диагностический этап направлен на диагностику имеющихся у подростков мифологем. Основные *методы*, применяемые на этом этапе: диагностическая беседа, индивидуальные консультации для подростка и его родителей, анкетирование, тестирование; анализ продуктов деятельности, метод социальных биографий (сбор информации об истории жизни подростка и его семьи), семантический дифференциал Ч. Осгуда, метод незаконченных предложений, паремии-индикаторы, анализ сочинений на заданную тему («Почему подростки оказываются на улице?», «Я и родители», «Уличный ребёнок: кто виноват?», «Жизнь вне семьи: за и против»), наблюдение за поведением подростка в естественных и специально создаваемых ситуациях, система соотносимых само- и взаимооценок и др.

Установочный этап направлен на то, чтобы создать установку на коррекцию мифологем; формирование качеств, ценностей, смыслов, установок, минимизирующих мифологемы. Основные *методы* этого этапа: беседа, диспут (подготовленное обсуждение по какому-либо вопросу), дискуссия (столкновение мнений по проблеме, которое может привести к спору, конфликту), собрание, наблюдение, убеждение (прямое и косвенное), одобрение или осуждение, проблемно-рефлексивный анализ, игры (ролевые, имитационные), моделирование поведения, упражнения, соревнования, коррекция поведения и др.

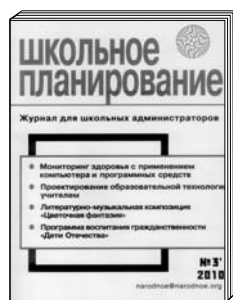
Завершающий (практический) этап связан с накоплением опыта управления мифологемами. Он направлен непосредственно на коррекцию мифологем. На этом этапе вводятся элементы самокоррекции мифологем. Он включает следующие *методы* работы: консультирование, поручение, включение в совместную деятельность, дискуссии, «круглые столы», создание проблемных ситуаций и др. Используется группа *приёмов*, ориентированных на закрепление социально желательных моделей поведения, что позволяет подросткам полнее проявить свой личностный потенциал, отойти от привычных шаблонов и стратегий поведения. По своей функции она связана с созданием необходимой педагогической поддержки для преодоления возникших в ходе решения проблемных задач личностных и иных затруднений. Палитра приёмов этой группы широка: выдвижение





гипотез, организация обсуждения, подсказка, драматизация, проектирование будущей ситуации с противоположным значением, парадокс, приём «зеркало», приём аналогий, параллелей, приём «дилемма», стимулирование общения и деятельности, включение подростков в оценочно-рефлексивную деятельность и др.

Разработанная антимифологемная технология успешно апробирована в средних общеобразовательных школах города Сочи и показала свою эффективность.



ШКОЛЬНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Журнал для школьных администраторов. Практические материалы по разным аспектам школьного управления. Рубрики: «Теория и технология», «Организационное планирование», «Базисный план и учебный процесс», «Планирование воспитательной и внешкольной работы».

Четыре номера в год.

Индекс — 81151, 47006

[5 - 34]
Методология
воспитания

50