



ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

ОСВОБОДИТЬСЯ ОТ АРХЕТИПИЧЕСКОЙ ИНФЕКЦИИ «ГРУППЫ РИСКА»*?

Марина Мазниченко,

заместитель первого проректора, доцент кафедры педагогики Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, кандидат педагогических наук,

Наталья Нескоромных,

доцент кафедры социальной педагогики и педагогики начального образования СГУТиКД, кандидат педагогических наук

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

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.

Анализ источников позволяет заключить, что архетип — это форма коллективного бессознательного, мифологема — смысловое наполнение этой формы,

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





и правонарушения, 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 Интернету). 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;

— *мифологема авторитарной педагогики* — ряд исследователей (Милитарев В.Ю., Алиханьян Н.А., Зандворнов М.С. Мифы педагогического сознания // Культура. Традиции. Образование: Ежегодник. Вып. 2. М.: Росинт-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»). Мифологема 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 т.д. — 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 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 мифологема, 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 («жалая 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 мифологема и архетипы могут выступать не только причиной детской беспризорности и безнадзорности, но и **средством их профилактики**. Иллюстрируем в качестве примера использование мифологема *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 мифологема *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 мифологема *Дома* в воспитательной системе гимназии, И.Б. Ольбинский замечает: «Мифологема *Дома* призвана вносить порядок в мышление челове-

ка, 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, ответственность 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* приобре-

Марина Мазниченко, Наталья Нескоромных
ОСВОБОДИТЬСЯ ОТ АРХЕТИПИЧЕСКОЙ
ИНФЕКЦИИ «ГРУППЫ РИСКА»



тает 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 не определён. 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 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 беспоощен, 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 **са-мость**. 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.) рассматривает влияние на развитие личности *архетипа Первобытного отца* — формы коллективного бессознательного, в которой аккумулярована психология насильника и властолюбца. Автор выделяет в структуре этого архетипа «родительскую» и «детскую» половину. Первая





Функции мифологем подростка: *мировоззренчески-деформирующая* (формируют мировоззрение подростка, отражая информацию, противоречащую устоявшимся представлениям, в том числе и ошибочным); *смыслообразующая* (определяют систему личностных смыслов); *проектно-регулятивная* (задают модели-образцы поведения и мышления, влияют на стратегии самоопределения и деятельности подростка); *эгозащитная* (поддерживают внутреннюю устойчивость личности, обеспечивают психологическую защиту).

Проектирование процесса коррективы 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 личностного опыта); лингвистические (отсутствие точных определений, влияние лексики), установочные (регидность, 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 авто-

ритета), факторы воздействия ложной информации (суггестия, ложное убеждение).

Социально-педагогическая работа по предупреждению возникновения мифологем и психолого-педагогическая работа с мифологемами должны 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 существенных 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 умение 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. Существенный признак мифологем школьников — двойственность выпол-





няемых 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 мифологема абсолютизируется, это негативно влияет на педагогический процесс. Например, абсолютизация мифологема «от родителей зависит всё» снижает активность подростка.

— *Принцип «цепной реакции»* указывает, что эффективность профилактики подростковой беспризорности и безнадзорности снижают прежде всего не мифологема 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 мифологема. Поэтому корректировать мифологема необходимо не только на уровне сознания, мышления, но и деятельности.

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

Принцип опосредованности функционирует в зоне диагностики мифологема, принцип опережения — в зоне предупреждения их возникновения, принцип полярности — в зонах

коррекции и позитивной опоры на мифологема, принцип «цепной реакции» — в зонах коррекции и самопроектирования.

Целефункциональные характеристики представлены деревом целей.

Генеральная цель — коррекция мифологема 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 мифологема, 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 мифологема. Основные *методы*, применяемые на этом этапе: диагностическая беседа, индивидуальные консультации для подростка и его родителей, анкетирование, тестирование; анализ продуктов деятельности, метод социальных биографий (сбор инфор-

