

Социальная среда как объект психолого- педагогических исследований: ретроспектива и сегодняшний день

М.В. Никитский,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной
педагогике и психологии
Московского педагогического
государственного университета,
Москва, РФ

Е.А. Никитская,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной
педагогике и психологии
Московского педагогического
государственного университета,
Москва, РФ

В статье анализируется динамика отечественных и зарубежных исследований социальной среды в XX и начале XXI веков, а также в наши дни как особого фактора развития и формирования личности человека. Делается акцент на важности нахождения реальных и потенциальных педагогических возможностей социальной среды, которые необходимо использовать при организации социального воспитания.

• социальная среда • личность • социальное воспитание • педагогизация среды • воспитательное пространство

Одной из характеристик современного этапа развития психолого-педагогической науки и сферы деятельности является устойчивый интерес к изучению социально-педагогических и социально-психологических факторов, влияющих на воспитание и развитие личности человека, становление его индивидуальности. Стремительные преобразования в общественной жизни, осуществляемые в российском государстве в последние годы, существенно меняют объективные условия социализации подрастающих поколений, на фоне чего происходит актуализация роли и функций различных социальных институтов и организаций, ставящих перед собой цели конструктивного изменения социокультурной среды в соответствии с транслируемыми ими ценностями.

Об изучении проблематики окружающей среды как некоего потенциала, хранящего в себе позитивные и негативные тенденции, способные так или иначе влиять на развитие ребёнка и человека вообще, известно весьма давно. Вместе с тем начало осуществления целенаправленных и систематизированных исследований, связанных с анализом реаль-

ных и потенциальных педагогических возможностей социальной среды, обязано возникновению на рубеже XIX — XX веков такого научного направления, как *педагогическое средоведение*.

Основоположником его принято считать немецкого учёного Адольфа Базумана. Полагая, что основной предпосылкой общей теории воспитания является наука о влиянии среды, исследователь заключил: необходима специальная наука о среде для достижения педагогических целей. Он выпустил первую часть «Педагогического средоведения» и работу «Педагогическое учение о среде». К области педагогического средоведения можно отнести и труды соотечественников Базумана — Генриха Каутца («Под сенью фабричных труб»), А. Вольфа (статья «Типы среды») и других.

Как некую теоретическую и в известном смысле практическую основу исследования педагогического потенциала социальной среды, в нашей стране можно считать так называемую *педагогика среды*. В отличие от средоведения педагогика среды была детищем отечественной научно-педагогической мысли. Ее основателями принято считать С.Т. Шацкого (ему же приписывается авторство самого термина), а также Н.Н. Иорданского, М.В. Крупинину, хотя очевидно, что еще до них К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов и другие педагоги-мыслители ставили вопрос об исследовании воспитательных возможностей среды.

Надо отметить, что педагогика среды — это не просто совокупность воззрений на среду и зависимость от нее человеческого поведения. Это вполне определенная технология. Сегодня можно сказать, что педагогика среды — это направление педагогической мысли и практики, ориентированное на учёт, организацию и использование возможностей среды в воспитательных целях.

Отечественная библиография насчитывала к началу XX века более пятисот работ по проблематике педагогики социокультурной среды, а уже к 20 — 30-м годам «средовая» проблематика занимала исключительное место в исследованиях педологов, реактологов, рефлексологов, психологов и педагогов. Показательны высказывания учёных и организаторов образования тех лет:

- «Вопрос о воздействии окружающей среды, об организации этих воздействий является центральным для нашей педагогики» (А.С. Пинкевич, 1929; с.10);
- «Социальная среда — есть истинный рычаг воспитательного процесса, вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» (Л.С. Выготский, 1991; с. 89);
- «Воспитывает не сам воспитатель, а среда» (А.С. Макаренко);
- «Нет среды — нет воспитания» (Н.Н. Иорданский).
- «Во всяком педагогическом воздействии можно выделить три момента: 1) того или тех, кто является организатором (т.е. субъектом — М.Н.) этого воздействия; 2) того или тех, кто находится под воздействием субъекта; 3) ту среду, которая создается в целях педагогического воздействия (А.Г. Калашников, 1990; с. 75).

Проблема теоретического и практического изучения среды, к которой следовало адаптироваться детям или которая должна была приспособливаться к детям, в педагогике среды была самой острой. Педагоги по-разному смотрели на среду, по-разному её типологизировали. Популярными были такие словосочетания: «среда для ребёнка», «среда учреждения», «социально-организованная среда», «классово-дифференцированная среда», «социально-

бытовая», «деревенская», «городская», «своя», «возрастная», «духовная среда» и др. Однако представителей педагогики среды объединяло видение педагогического процесса в виде трехчастной схемы: *объект — среда — субъект*.

Вместе с тем, имелись значительные расхождения в ответах на вопрос: *как и что* следует изучать в среде? Одни исследователи предполагали изучать её объективные характеристики, а для этого пользоваться преимущественно объективными и социологическими методами сбора и обработки информации (М.С. Бернштейн, С.С. Моложавый, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина). Предлагались разнообразные схемы обследования среды. (Установление системы показателей и измерительных единиц для педагогического учёта и изучения воспитывающей роли среды эти авторы мыслили как составную часть плана участия педагогов-исследователей в переделке среды.) Другие считали изучение объективных характеристик среды недостаточным. Они полагали, что практикующийся обычно метод изучения среды путём пространственных таблиц и анкет или общих социологических схем не может дать ни положительных объективных результатов, ни удовлетворения исследователю-педагогу. «Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды, как обстановки, — писал Л.С. Выготский, — полагая, что, зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребёнка. ...Изучать среду надо не как такую, не в её абсолютных показателях, а в отношении к ребёнку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для ребёнка 1 года, 3, 7 и 12 лет» (Л.С. Выготский, 1991; с. 91). Практически изучать среду, с точки зрения этого учёного, значило **определять в ней роль разнообразных факторов воспитания** для того, чтобы разобраться, что хорошо, что плохо в воспитании, которое дается средой, а также чтобы оказать организационное

воздействие на нее, т.е. найти такие её элементы, которые могли бы сработать на оживление социокультурного пространства.

Интересно мыслил и изучал среду С.Т. Шацкий — как с субъективных, так и с объективных позиций. Он считал важным изучать среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму, а также втягиваться мало-помалу в более серьезное, объективное изучение среды. Он считал, что для педагога важны две точки зрения: *детская* (индивидуальная, специфическая) и *объективная* (приближающаяся к научной). Этот педагог считал эффективными следующие способы изучения среды: анализ детских высказываний, рисунков, сочинений, отражающих жизнь среды, анализ того, что перед ними происходит, чтобы по выражению лица ребёнка, по его навыкам, привычкам, поведению определять ту среду, откуда он вышел и в которой находится.

В те годы было получено множество данных, подтверждающих зависимость от социальной среды различных способностей, свойств, качеств, черт личности ребёнка, да и не только ребёнка, речевых навыков, мышления и способности суждения (А.Р. Лурия, Е.И. Тихеева), целей, мотивов, всего содержания жизни (М.Я. Басов). Утверждалось, что личность не только продукт среды, но она также «проявляет себя в реакции на внешние и внутренние условия среды: стоит измениться социальной среде, как сейчас же меняется и поведение человека» (С.С. Маложавай). То есть возникает некая динамика, гибкость процесса взаимодействия человека и среды, при этом нет простого и однозначного результата, обусловленного (видимого) изначально. Справедливо сказать, что изучение окружающей социальной среды педагоги рассматривали как условие для последующего изучения

личности, для составления планов работы и организации средовых воздействий.

Весомый вклад в изучение педагогической составляющей понятия «социальная среда» внесла социальная психология. Под социальной средой в социальной психологии обычно подразумеваются окружающие человека условия его существования, формирования и деятельности, т.е. условия, являющиеся объектом его психологического отражения. Авторы пишут: «Понятие "социальная среда" обозначает конкретное своеобразие общественных отношений на определенном этапе их развития и характеризует не сущность общественных отношений, а их конкретное проявление» («Социальная психология», 1975; с. 33).

Интересно, что во второй половине шестидесятых годов XX века на грани психологии, социологии, дизайна, архитектуры, градостроительства и еще некоторых традиционных наук возникла область исследования, самым признанным названием которой является «психология среды» (*environmental psychology*), которая охватывает и объединяет такие направления, как экологическая психология, поведенческая экология, психология архитектуры, социальная экология и другие. Что же изучает психология среды? «Все живущие организмы находятся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости с их окружением, в ходе чего они его изменяют и изменяются сами» — таково кредо психологии среды (Г.А. Ковалёв, 1993; с. 13), научного направления, предметом исследования которого являются системные взаимосвязи человека и его окружения. Предмет изучения психологии среды можно определить и так: «изучение поведения и познания лиц или групп во взаимосвязи с их физическим окружением, особенно с тем повседневным окружением жизнедеятельности, которое известно под назва-

нием "искусственная среда" («Человек, среда, общение», 1980; с. 49).

Опираясь на это определение, с 1973 года в Эстонии группа психологов специализировалась на психологических проблемах жилой среды, в особенности на изучении проблем пространственного фактора в деятельности и взаимоотношениях человека. Как видно, понятие «среда» очень тесно связано с понятием «образ жизни», которое по определению весьма психологизировано. Образ жизни формируется в среде, в которой человек находится (или находился в прошлом). По мнению Ю. Круусвалла, исследуя строение среды и влияние происходящих в среде процессов на формирование образа жизни, мы больше узнаем о человеке, точнее сумеем оценить и прогнозировать его поведение («Человек, среда, общение», 1980; с. 49).

В этом плане интересны исследования, касающиеся изучения педагогического потенциала социальной среды различных типов поселений (города, села, поселка). Именно как «педагогически особая среда» жизнедеятельности человека, как фактор социализации личности, тип поселения и интересует педагогику, точнее, такую отрасль педагогического знания, как социальная педагогика, которая изучает социальное воспитание человека в контексте социализации [В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, В.Д. Семёнов и др.]. В силу известных урбанизационных процессов особое внимание в современных отраслях гуманитарного знания уделяется городу как средоточию материальной и духовной культуры. Главной особенностью города как фактора социализации является наличие и предоставление им потенциальных возможностей его жителям выбора во всех сферах жизнедеятельности (А.В. Мудрик, 2010; с. 181 – 183). В связи с этим можно говорить о наличии в городе широкого спектра **институтов социализации**,

то есть групп людей и организаций, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразным транслятором социального опыта (Г.М. Андреева, 2001; с. 373), а также **институтов воспитания**, т.е. специально создаваемых обществом и государством организаций, основной функцией которых является целенаправленное планомерное создание условий для развития людей определенного возраста и (или) определенного социально-профессионального слоя (Ф.А. Мустаева, 2001; с. 414).

Если на начальных этапах развития личности институционально социализация во многом схожа у жителей крупного, небольшого города и у жителей села (семья, дошкольные детские учреждения), то в дальнейшем институциональный выбор, предоставляемый городом, относительно доргодских поселений значительно расширяется: школы с различными образовательными и воспитательными системами, внешкольные педагогические учреждения и организации, референтные группы, и далее, учебные заведения для продолжения образования, профессиональные сферы, деловые круги и т.д. В этом плане, согласно исследованиям А.В. Машляковской, можно говорить о разнице социально-психологических портретов личности городских и провинциальных школьников (А.В. Машляковская, 1996; с. 58 – 61).

Имея в виду интерес педагогики к типу поселения как фактору социализации, можно сказать, что главные педагогические задачи здесь связаны с вычленением из социальной среды таких её элементов, которые можно использовать в социально-педагогических целях, с организацией структурированной, целенаправленной педагогической деятельности по оптимизации функционирования воспитательных организаций, а также структур, по своему предназначению специально не

призванных участвовать в разрешении педагогических вопросов, но заинтересованных в эффективном развитии воспитательной и образовательной среды. Таким поиском элементов, в частности городской среды, в педагогических интересах занялась в середине 70-х годов XX столетия группа учёных и практиков из Екатеринбурга. Изучение «педагогики среды» 20 – 30-х годов XX века помогло педагогам разработать концепцию интеграции всех культурно-воспитательных сил города как населенного пункта с целью ценностно-структурного преобразования реально существующей среды жизнедеятельности детей в среду воспитывающую. Тогда этот процесс преобразования среды жизнедеятельности детей был назван **негарогизацией среды**. Этот процесс стал не только сугубо педагогическим, но и социальным, поскольку его субъектами становились не только педагоги и дети, а его объекты выходили за пределы школы, в различные микросоциумы. Тогда впервые и появились знаменитые «социально-педагогические комплексы», идея которых распространилась во многих городах страны: Москве, Н. Новгороде, Туле и др.

Главным педагогическим завоеванием того периода стало то, что в результате координации усилий всех ведомств с привлечением общественных воспитателей удалось открыть сотни новых кружков, клубов, объединений без дополнительных финансовых затрат, более рационально используя имеющуюся материальную базу. Педагогизация реальной среды позволила создать детям сотни комфортных ниш и «наполнить их социально возвышенными стихиями» (Ю.С. Мануйлов). Создание новых воспитательных центров (новых скверов и школьных теплиц, микростадионов и игровых площадок) объективно меняло соотношение воспитывающих и антивоспитывающих для детей «ниш» в реальной среде города. И хотя, как констатирует Ю.С. Бродский, все

остальные ниши оставались (чердаки, подвалы и другие «проблемные» городские точки), для детей, подростков и юношей они уже не укладывались во вновь обретенные смыслы, т.е. переставали быть комфортными («Воспитательное пространство как...», 2000; с. 121).

Идеи педагогики среды и педагогизации среды нашли отражение уже в наше время в теории «воспитательного пространства», успешно реализуемой на практике в ряде российских городов: Владимире, Туле, Н. Новгороде, Перми, в том числе и малых — Кольчугине, Вязниках, Козьмодемьянске, Конакове и др. (М.В. Никитский, 2010; с. 227 — 233). В основе этого направления социального воспитания лежит понимание воспитательного пространства как среды, механизмом организации которой является, по выражению Д.В. Григорьева, «педагогическое событие детей и взрослых» («Развитие личности школьника...», 2001; с. 8). Главным отличием воспитательного пространства от воспитательной среды, по мнению авторов, является понимание среды как данности, а не результата конструктивной деятельности, тогда как воспитательное пространство — результат деятельности, созидательной и интегрирующей («Воспитательное пространство как...», 2000; с. 143).

В наши дни одной из отличительных черт научного изучения психолого-педагогического потенциала социальной среды является широчайшая тематическая веерность исследуемых проблем. Таковая предлагается сегодня преподавателями и учёными кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, и здесь главный исследовательский вектор направлен на изучение различных аспектов социализации человека, при этом сама социализация понимается как развитие и самоизменение человека в процессе

усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей того общества, в котором человек живёт или находится (Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник..., 2009; с. 8 — 9). Как известно, этот процесс проходит во взаимодействии с многочисленными и многообразными факторами, функция и значимость которых на различных этапах становления личности не только взаимодополняемы, но и часто противоречивы. Задача выявить и обосновать социально-психологический и социально-педагогический потенциал конкретных факторов личностного развития и социализации человека в конкретной социальной среде в конечном счете и определяет основные направления большинства последних исследований. Вот, лишь некоторые из направлений, которые можно признать в качестве наиболее широко исследуемых и востребованных в рамках научно-исследовательской работы сегодня: исследование проблематики создания условий для развития и ценностной ориентации личности в воспитательных организациях различного типа (А.В. Мудрик, Е.А. Леванова, М.В. Никитский, Е.А. Никитская); исследование проблематики семьи, семейных и детско-родительских отношений (Н.П. Болотова, И.П. Клемантович, М.Ю. Чибисова); исследование феноменологии подростковых и юношеских субкультур (А.В. Мудрик, Е.А. Леванова, М.В. Никитский); социально-психологический феномен киберсоциализации человека в интернет-пространстве (В.А. Плешаков, К.А. Плешакова); педагогика и психология девиантного поведения, конфликтология (Е.А. Леванова, Е.А. Михайлова, Е.А. Никитская); исследование идентичности (социальной, семейной, групповой, религиозной) как фактора жизнеспособности человека в социуме (Л.В. Тарабакина, М.Ю. Чибисова); этнопсихология, межкультурная коммуникация, профессиональная педагогика и рели-

гиозное воспитание (И.А. Керимова, М.Ю. Чибисова, Е.А. Никитская); психосоциальное развитие индивида и общества, инновации социального развития личности (В.А. Ильин, Д.В. Свирин); дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, технологии здоровьесбережения (Е.А. Леванова, Н.П. Болотова). Это далеко не полный предметный перечень научных изысканий, осуществляемых сегодня в реализации исследовательских задач сотрудниками кафедры, поскольку конкретная проблематика и тематика научно-исследовательских работ фактически обновляется и формулируется ежегодно.

Подытоживая обзор проблематики изучения педагогического потенциала социальной среды, необходимо подчеркнуть, что последняя все активнее становится объектом исследования специалистов многих научных дисциплин, поскольку она выступает фактором, аккумулирующим широкий спектр реальных и потенциальных возможностей создания условий для развития и ценностной ориентации человека. Одним из перспективных направлений исследований в этом плане является изучение фактически или потенциально «опасных» социальных сред, влияющих или могущих повлиять на формирование поведенческих девиаций детей, подростков, юношей и девушек в условиях современных социокультурных реалий.

Оптимальное решение проблем социальной среды как педагогического феномена предполагает прежде всего её целостное и профессиональное видение, а также необходимость координации сил по нахождению таких её составляющих, которые могли бы быть использованы при организации социально-педагогических процессов, способствующих развитию, становлению, формированию и самореализации личности. Очевидно, что междисци-

плинарная интеграция педагогической и психологической отраслей знания позволяет находить и формулировать предметные области изучения феномена социальной среды, что, в свою очередь, даёт возможность представлять исследуемую проблематику в более полном объёме, а также позволяет эффективно решать задачи психолого-педагогической подготовки, переподготовки и повышения квалификации будущих и действующих специалистов всех уровней общего и профессионального образования.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учеб. для студентов. — М., 2001. — 373 с.
2. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н.Л. Селивановой. — Калуга: ИУУ, 2000. — 248 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 89.
4. *Калашников А.Г.* Избранные труды. — М., 1990. — С. 75.
5. *Керимова И.А.* Особенности ценностных ориентаций подростков, ориентированных на различные референтные группы (на примере коренных жителей и мигрантов) // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — №2. — С. 7–11.
6. *Ковалев Г.А.* Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии, 1993, №1.
7. *Леванова Е.А., Серякова С.Б., Пушкарёва Т.В., Звонова Е.В.* Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы — от концепции к оперантной модели // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. — №1. — С. 6–13.
8. *Машляковская А.В. и др.* Конкретизация очевидного: Размышления об учителе и ученике города и провинции // Мир образования. — 1996. — №11–12.
9. *Мудрик А.В.* Область и предмет исследования социальной психологии вос-

- питания. В сборнике: Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе / Под ред. Т.Т. Щелиной. — 2017. — С. 9–10.
10. *Мудрик А.В.* Социализация человека: уч. пособие. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 624 с.
 11. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2009. — 224 с.
 12. *Мустаева Ф.А.* Основы социальной педагогики: Учеб. для студентов. — М.: Академпроект, 2001. — 414 с.
 13. *Никитская Е.А.* Формы психолого-педагогической работы по преодолению негативных факторов в профессиональном самоопределении подростков с девиантным поведением. — Психология и право. 2017. — Т. 7. — № 1. — С. 25–33.
 14. *Никитская Е.А., Маркова С.В.* Ценностные ориентации подростков с девиантным поведением, обучающихся в специальной общеобразовательной школе. — Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2011, № 3 (22). — С. 89–94.
 15. *Никитская Е.А., Никитина Е.О.* К вопросу о необходимости совершенствования работы субъектов профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних. Наука и школа. — 2018. — № 5. С. 182–188.
 16. *Никитский М.В.* Единое воспитательное пространство: муниципальный уровень. / Народное образование. — 2010. — № 1.
 17. *Никитский М.В.* Междисциплинарный анализ и социально-педагогический контекст понятия «городской образ жизни». Педагогическое образование и наука, № 4, 2016.
 18. *Пинкевич А.С.* Основы советской педагогики. — М., 1929. — с. 10.
 19. *Плешаков В.А.* Теория киберсоциализации человека / Под ред. А.В. Мудрика. — М.: МПГУ: Homo Cyberus, 2011. — 400 с.
 20. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Под ред. Н.А. Селивановой. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 284 с.
 21. Социальная психология: Краткий очерк / Под ред. Г.П. Предвечного. — М.: Политиздат, 1975. — 319 с.
 22. Человек, среда, общение / Под ред. Х. Миккен — Таллин: ТПИ, 1980. — 135 с.
 23. *Чибисова М.Ю., Хухлаева О.В.* Работа психолога в многонациональной школе. Учебное пособие. — М.: Форум, 2011. — 175 с.