

Н.Р. Сидоров

## Проблемы социальной дезадаптации несовершеннолетних



Социальная дезадаптированность — нередко встречающийся феномен, который оказывается свойственным и детям, и взрослым, и мужчинам, и женщинам, — есть *неполная приспособленность (а то и полная неприспособленность) человека к влияниям его социального окружения*. Внешне она может проявляться как в некоторой неловкости поступков, так и в полной неспособности производить какие-то необходимые и, казалось бы, простые действия. При этом подобные неловкость и неспособность имеют устойчивый характер. Нельзя назвать дезадаптированностью внезапную растерянность, вызванную какой-то неожиданной для нас причиной, но если состояние растерянности повторяется из раза в раз, то — «Здравствуй, Дезадаптация!»

Для меня ярким и несколько обескураживающим примером социальной дезадаптации оказалось поведение вышедшего в отставку полковника, пришедшего на работу в школу. Он прошел огонь и воду Афганистана, а, судя по правительственным наградам, — еще и медные трубы, но все привычные для него способы общения с людьми не срабатывали. Они часто вызвали противодействие окружающих, что еще более осложняло ситуацию. Ему потребовалось два года на то, чтобы оказаться «в своей тарелке» в гражданской жизни. И весь этот период был периодом острой социальной дезадаптации. Трудно представить, каким было его настроение. Ведь социальная дезадаптация проявляется не только в поведенческом плане, но при определенных условиях может довольно сильно угнетать человека, вызывая в нем тяжелые душевные переживания. Депрессии, психосоматические заболевания, попытки суицидального ухода из жизни — это тоже следствия и проявления социальной дезадаптации.

Социальная дезадаптированность порождает серьезные проблемы в личной жизни отдельных людей. И она же может порождать криминализацию жизни общественной (в той степени, в какой отдельный человек может влиять на социально-психологический климат социальных групп), поскольку в большинстве случаев криминальное поведение несовершеннолетних, которые лет через десять-пятнадцать будут делать социальную «погоду» на улицах родного города, также обусловлено их социальной дезадаптацией.

Начало многим случаям социальной дезадаптации лежит в детстве, и тому есть свои причины. Рассмотрению этих причин — в основном — и посвящена настоящая статья. Хочется надеяться, что работники образовательных учреждений, ознакомившиеся с этой работой, найдут ее небесполезной для себя. Большинство мыслей, здесь изложенных, возникли по ходу анализа

**Николай Русланович Сидоров** — окончил факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Работал директором Экспериментального комплекса социальной помощи детям и подросткам «Лосинный остров» Московского департамента образования (ЭКСПДиП) — первого, по сути, специального учебно-воспитательного учреждения открытого типа для детей и подростков с девиантным поведением. Первые Психолого-медико-социальные центры в Юго-Западном, Западном, Северном, Северо-Западном административных округах и г. Зеленограде организовывались как филиалы ЭКСПДиП при непосредственном участии Н.Р. Сидорова.

В 1999 году он был удостоен премии Президента РФ в области образования за разработку и внедрение концепции «Система психолого-социального обеспечения развития столичного образования» для общеобразовательных учреждений и психолого-педагогических центров г. Москвы.

С 2002 года и по настоящее время работает заведующим лабораторией «Психологические проблемы детей с девиантным поведением» Московского городского психолого-педагогического университета. Им была разработана методика раннего выявления детей и подростков группы риска по социальной адаптации и личностному становлению.

Кандидат психологических наук. Имеет многочисленные статьи по проблемам девиантного поведения и социальной дезадаптированности несовершеннолетних. Сфера научных интересов — психология отклоняющегося поведения и философия образования.



результатов той профессиональной деятельности, которой занимались сотрудники *Экспериментального комплекса социальной помощи детям и подросткам Московского департамента образования «Лосиный остров»* в 1992—2000 годах. Через их жизни прошли, без преувеличения, десятки тысяч социально дезадаптированных мальчишек и девчонок из всех районов Москвы. Этим людям и посвящается данная работа, их обобщенный опыт здесь описывается.

Хочется сразу заметить, что социальная дезадаптация преодолима, но при двух неперемennых условиях: во-первых, надо слышать и понимать ребенка лучше, чем самого себя, и, во-вторых, необходима организация комплексной целенаправленной деятельности многих специалистов разного профиля: учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, врачей различных специальностей, психологов, дефектологов, социальных педагогов и социальных работников и так далее...

### **1. Существо социальной дезадаптации. Определение понятия**

Прежде, чем переходить к рассмотрению существования социальной дезадаптации и более или менее строгому определению данного понятия, необходимо хотя бы коротко остановиться на понятии *психического, психики*.

Самая главная функция психики любого живого существа состоит в сохранении жизни этого самого существа. Сохранение и поддержание жизни в первую очередь обеспечивается обязательным и своевременным удовлетворением витальных (жизненных) потребностей: в пище, в жидкости, в удалении из организма продуктов его жизнедеятельности и так далее. В общем, все живое ради жизни активно участвует в обмене веществ со средой своего обитания, в том числе поедая слабых и прячась от сильных. Адекватную регуляцию всех этих процессов в полном объеме обеспечивает именно психика. Простейшие организмы, существуя в гомогенной (однородной) среде, запросто обходятся без психики: у них со всех сторон питательный бульон, и никуда передвигаться не нужно. Жизнь в сложно организованной предметной среде без психики уже не обходится, и чем сложнее эта жизнь, тем сложнее устроена психика существ. Одновременно, чем сложнее устроена психика, тем с большим количеством проблем может справиться существо. (Все это блестяще изложено в книге А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики».) Но в целом, повторю, психика обеспечивает живым существам природосообразное равновесие системы «организм — среда обитания».

Сказанное выше справедливо и по отношению к человеческим существам. Но с человеком все сложнее и интереснее.

Во-первых, потому что у человека две среды обитания: биосфера, как и у всех остальных живых су-

ществ на нашей планете, и социосфера — человеческое сообщество. В связи с этим надо заметить, что сказка о Маугли так навсегда сказкой и останется: детеныш биологического вида *homo sapiens* никогда не станет человеком в общепринятом смысле этого слова без общения с другими людьми.

Во-вторых, человеческая психика отягощена сознанием, которое часто буквально заставляет людей вытворять не сообразные природе вещи. Понятие «психического» много шире понятия «сознательного». Например, не все потребности осознаются. И данный феномен надо иметь в виду при осуществлении тех или иных воспитательных мероприятий. Последние, как правило, обращены к сознанию воспитуемого и редко учитывают несознаваемые (то есть, никак не поддающиеся сознательной регуляции) аспекты его психики.

В-третьих, человеку присущи не только физиологические потребности, но и потребности социальные. И если базовые социальные потребности не будут удовлетворяться, человек перестанет быть человеком. Существуют разные точки зрения на то, каков набор этих базовых социальных потребностей, но ни у кого из специалистов не вызывает сомнения сам факт их существования и чрезвычайная важность их удовлетворения.

Одной из таких потребностей является, например, потребность в признании и одобрении со стороны других людей. Для работников образовательных учреждений понимание и принятие в расчет данного феномена необходимо: они должны знать, что если данная социальная потребность ребенка не удовлетворяется ни дома, ни в школе, то он будет искать и обязательно отыщет в социальной сфере место, где его «обогреют» и подбодрят. Не исключено, что таким местом будет подворотня или подвал.

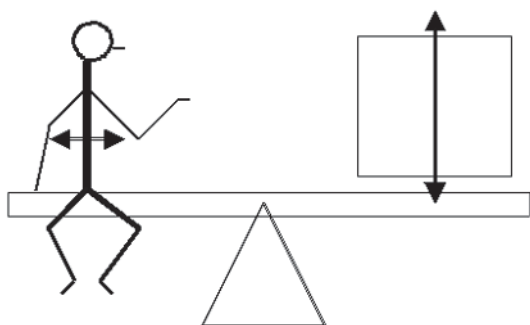
Человеческая психика потенциально является самой сложной и самой богатой по сравнению с психикой любых других живых существ, но и она несет ту же функцию: обеспечение равновесия системы «человек — среда его обитания». Вот только среда обитания у человека, как мы уже говорили, иная.

Казалось бы именно в социосфере — специфической среде человеческого обитания — должно работать такое специфическое образование человеческой психики, как сознание. Но и здесь в человеческую жизнь и человеческие отношения врываются «первоприродные» регуляторы — эмоции. А если еще учесть существование бессознательных регуляторов человеческого поведения, хорошо описанных З. Фрейдом и его последователями, то становится еще более понятным, почему педагогические воздействия, обращенные исключительно к сознанию воспитуемого, не всегда срабатывают.

Обстоятельства, в которых протекает наша жизнь, постоянно изменяются, однако характер этих изменений различен. Какие-то изменения незначительны и настолько привычны, что не сразу и осознаются, если

осознаются вовсе; другие изменения требуют напряжения всех сил организма, чтобы выйти из новой ситуации без потерь для здоровья и психологического благополучия. Так или иначе, но мы необходимо приспособляемся к изменениям среды своего обитания. В этом и есть существо адаптации. Адаптация — это приспособление. Она происходит на разных уровнях жизнедеятельности: биохимическом, физиологическом, психологическом, социальном.

А дезадаптация, наоборот, — устойчивая неприспособленность к тем или иным влияниям, которые также могут возникать на разных уровнях. Говоря о дезадаптации социальной, мы подразумеваем прежде всего неприспособленность индивида к влияниям его человеческого окружения, его неспособность сохранить равновесие межличностных отношений. Во вторую очередь мы подразумеваем неспособность индивида производить обычные действия, которые вполне доступны тысячам других людей его возраста и уровня развития.



Рассматривая социальную дезадаптацию мы должны верно оценить особенности социальной среды, ее изменения, и те ресурсы (прежде всего — психологические), которыми обладает человек для сохранения равновесного положения взаимоотношений с этой средой своего обитания. Предполагается, что чем выше уровень психического развития субъекта, тем дальновиднее его поступки в смысле приготовления к возможным изменениям. Хотя это весьма упрощенный подход к проблеме, но большая доля правды в нем есть. И потому дети и подростки — мы об этом будем говорить дальше — имеют повышенный риск оказаться социально дезадаптированными, по сравнению со взрослыми людьми, обладающими большей психологической устойчивостью и жизненным опытом.

Есть два подхода в понимании механизмов адаптации.

В соответствии с первым из них адаптация есть приспособление существа к изменению ситуации, в которой он находится, посредством адекватной ответной реакции тех или иных органических или психических систем. То есть, реакции организма становятся

полностью соответствующими изменениям внешней среды. Тогда нарушенное было равновесие восстанавливается. Природа как бы говорит: «Пошевелись, и все снова будет хорошо». Вот организм и шевелится, реагирует.

Такой подход можно условно назвать «*реактивным*».

Другой подход — «*активный*». Он предполагает, что человек планирует и активно формирует ту ситуацию, в которой находится или будет находиться. То есть, на первый план выступает активное выстраивание человеком будущей среды своего обитания в целях предупреждения сохранения равновесия.

Первый подход безусловно верен для уровня биохимических или физиологических реакций — они запускаются на бессознательном уровне и, как правило, сознательно не регулируются. Ответные поведенческие реакции здесь, конечно, также имеют место быть. И в то же время имеют место быть не только ответные, но и самостоятельные спонтанные активные действия человека по созданию чего-то нового, чего не было раньше, но чего хочется. Активность людей не подвергается сомнению. Так что оба подхода имеют право на существование. Одновременно. Важно понять, какая из двух точек зрения больше нравится *нам самим*. Принимая первый подход, можно долго обсуждать проблему, до какого предела, например, тот или иной человек готов изменить себя, чтобы приспособиться к новой ситуации, не изменяя самому себе. При принятии второго подхода можно обсуждать проблему творчества как проявления человеческой сущности. Это все вопросы больше теоретические.

Для повседневной педагогической практики оказывается важным, каким подходом в понимании механизмов адаптации руководствуются конкретные педагоги при осуществлении своих воспитательных мероприятий. Ведь ученик должен адаптироваться к именно их конкретным требованиям. Учителя играют значимую, если не ключевую, роль в формировании непосредственного социального окружения каждого школьника, сферы его обитания.

На практике педагогические работники, принимая «реактивный» подход, ожидают от школьника готовности всегда правильно реагировать на замечания учителя, безусловно принимать все школьные правила, не иметь двоек, и вообще никоим образом не мотать нервы учителям своим поведением. Принимая второй подход, учителя вместе с тем готовы принять некоторую самостоятельность ученика, пусть и неожиданную, да и вообще согласны не считать учебу главной в жизни школьника. Нет правильного ответа, какую позицию принять. Она у каждого учителя своя, но нельзя забывать, что проблема границ нормы социального поведения, проблема границ нормальности поступков, остается в любом случае.

Человек, поступки которого не вписываются в границы нормы, принятой в его социальном окружении,





оказывается социально дезадаптированным. При условии, повторю, что он **неспособен** адекватно реагировать на предъявляемые к нему требования или **не владеет** социально приемлемыми формами проявления собственной активности. Особое место занимают случаи, когда человек нарушает принятые в обществе нормы преднамеренно, отчетливо осознавая все последствия собственных поступков. Это уже не дезадаптация, это — злонамеренность.

## 2. О нормах биологических, психологических, социальных

Когда мы обсуждаем — в разных ситуациях — развитие того или иного ребенка, первое, на что мы обращаем внимание: нормален ли он или нормально ли он развивается. К разбору особенных черт его характера или каких-то других свойств мы переходим уже во вторую очередь.

Нормальность или ненормальность ребенка при обсуждении на бытовом уровне *чувствуется*, но на уровне научном, иначе как по результатам специфических измерений и последующего сравнения, ничего сказать нельзя. В частности, для вынесения обоснованного и строгого суждения чаще всего привлекается статистическое понятие *нормального распределения*. Сложность, однако, заключается в том, что не все в человеке поддается непосредственному измерению. Измерить — значит соотнести с какой-то мерой: установить, сколько таких мер (единиц) содержится в измеряемом или какую часть данной меры составляет измеряемое. Так, измеряя рост ребенка, мы можем сказать, что в нем 90 или 150 или 180 сантиметров. То же с весом или возрастом, или с содержанием гемоглобина в крови. А как и чем измерить глубину сыновней любви? Или нежность? Или безразличие? Процессы развития, совершающиеся с человеком в его детском возрасте, неоднородны и многоплановы, и не ко всем из них применимы общепринятые процедуры измерения и оценки. Мы можем обычным образом, в известных цифрах оценить «прирост» и «привес» тела дитяти за какой-то период времени и сравнить с теми данными, которые есть у педиатров. Понятно, что увеличением размеров и массы тела не исчерпывается развитие ребенка, и не в этом состоит существование развития человека.

Иной аспект человеческого развития проявляет себя в количественном и качественном изменении психики. Нет сомнений, что у высших животных наличествуют и память, и внимание, и мышление, и другие функции психики, но лишь у человека они приобретают качественно иной, социокультурный, характер. Эту сложную психологическую проблему мы не будем сейчас рассматривать, отметим только, что качественные изменения, происходящие в структуре и содержании высших психических функций человека, гораздо важнее изменений количественных. Здесь тоже есть свои нормы развития, но для оценки ситуации необходима уже другая мера и другие принципы измерения.

В психологии чаще других применяется выборочный статистический подход при исследовании и для последующей оценки тех или иных свойств психики конкретного ребенка. Суть его заключается в том, что для начала надо изучить это же свойство у многих других детей из однородной по возрасту, полу, другим общим признакам выборки, а потом сравнить с полученным таким образом средним результатом то, что мы увидим у интересующего нас ребенка. Например, процедура исследования уровня развития интеллекта давно известна и применяется многие десятилетия: ребенку предлагается ряд задач, и его успешность в этом деле сравнивается с успешностью многих других детей того же возраста. Если он справляется «как все», то исследователи выносят суждение о его нормальном, по возрасту, развитии; если он решил задач больше, то его интеллектуальное развитие выше нормы, и наоборот — меньшее количество решенных задач свидетельствует о недостатках интеллектуального развития *по сравнению со многими детьми той же возрастной группы*. Для детей других возрастов применяются уже другие задачи, и к ним предъявляются уже другие требования, но принцип оценки остается прежним.

И в первом, биологическом, и во втором, психологическом, подходе к определению уровня развития ребенка привлекается понятие статистической нормы. То есть, по результатам изучения тысяч и тысяч детей выводятся средние величины показателей измеряемых свойств и именно они принимаются за норму с некоторым допустимым (нормальным) отклонением в ту или иную сторону.

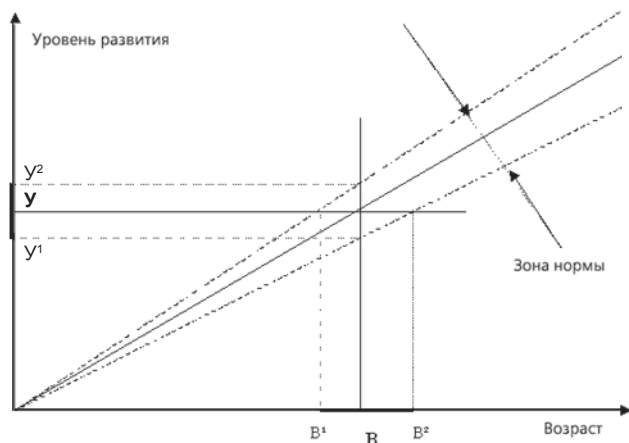


На представленном выше графике проиллюстрирован метод определения нормы по результатам массовых исследований. На линии абсцисс «Величина показателя» откладываются числовые значения величины исследуемого признака. Например, вес. Средний вес 7-летних детей в начале 80-х годов XX века составлял 24,9 кг при допуске  $\pm 3$  кг. То есть, нормальный вес имели все те дети, которые весили от 21 кг 900 г до 27 кг 900 г. Это — зона нормы веса для семилеток на то время. На другой оси, оси ординат, откладывается количество детей, у которых имеются

показатели какой-то конкретной величины. Здесь больше всего детей со средним весом; чуть меньшее количество детей имеют вес, соответствующий показателям одной или другой границы нормы; детей, вес которых выходит за границы нормы в ту или другую сторону, еще меньше. Все это и описывается кривой линии графика, а сам этот график носит название *кривой нормального распределения*.

Это по поводу веса тела. Аналогично выявляются и другие нормы. Например, норма объема кратковременной памяти  $7 \pm 2$ . То есть, если ребенок непосредственно запоминает от 5 до 9 элементов предъявляемого ему для запоминания ряда, то он показывает *нормальный* результат.

Мы предполагаем, что с течением времени совершеншается развитие нашего ребенка: чем он старше, тем выше уровень его развития. Если еще принять во внимание то, что мы говорили о нормах развития, тогда вся эта картина может быть представлена следующим образом:

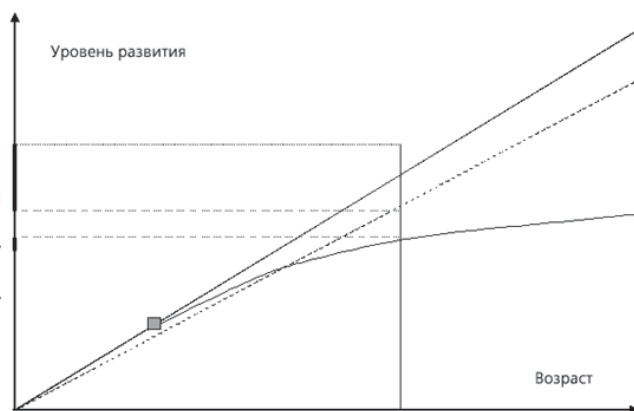


Если рассматривать этот график «математически», то можно увидеть, что возрасту **B** нашего ребенка соответствует уровень развития **Y**, однако развитие ребенка не связано жестко с его фактическим, или, иначе говоря, паспортным возрастом. Отсюда понятно, что «по жизни» дети в возрасте **B** могут иметь уровень развития **Y<sup>1</sup>** или **Y<sup>2</sup>**, или что-то между ними, и все это будет укладываться в границы нормального развития. (Вспомните приведенный выше пример про вес семилеток.) И наоборот — дети, находящиеся на уровне развития **Y**, могут быть помладше (**B<sup>1</sup>**) или постарше (**B<sup>2</sup>**), но и в одном, и в другом случае уровень их развития и их возраст будут взаимно соответствовать.

Взрослые соотносят свои требования к детям и подросткам с уровнем развития последних, и нередко ошибаются, переоценивая или недооценивая этот самый уровень. Чаще всего мы рассматриваем детей как «маленьких взрослых», прощая им недостаток жизнен-

ного опыта и, одновременно, предполагая, что они воспринимают ситуацию так же, как и мы сами. Это в принципе неверно, поскольку, прежде чем дойти до «взрослого» уровня, психические функции детей должны пройти ряд *качественных* изменений. То есть, дети *по-другому* воспринимают мир, *по-другому* думают и переживают.

Вот эти завышенные или заниженные требования взрослых к несовершеннолетним являются одной из причин их социальной дезадаптированности. В основе многих других случаев социальной дезадаптации несовершеннолетних лежат отклонения в их развитии, аномалии процессов и результатов развития (что тоже не всегда очевидно):



Здесь представлена графическая модель аномалий развития, возникающих под влиянием неблагоприятных факторов (серый квадрат), о чем гораздо более подробно мы будем говорить позже. А сейчас еще раз остановимся на некоторых аспектах психического развития в детском возрасте.

Главное содержание психического развития человеческих детенышей состоит в овладении сугубо человеческими способами жизнедеятельности, в присвоении — в результате научения — тех ее смыслов и тех орудий труда (в широком значении этого слова), которыми руководствуются и которые используют в своей жизни окружающие их люди. Научиться читать, научиться держать нож и вилку; научиться понимать, что и зачем делают другие, научиться видеть смешное и научиться печалиться; научиться основам наук и их применению в быту; научиться дружить и любить без предательства; научиться учить других. И все это сделать своей человеческой жизнью.

Здесь тоже есть нормы, но — это очень важно! — данные нормы устанавливаются совсем не так, как устанавливаются нормы биологического развития или нормы развития отдельных психических функций. Это нормы социокультурные, и в них отражаются традиции, общественные ценности, вообще принятые способы межличностного взаимодействия. Причем, нор-



мы эти разноуровневые, и бывает так, что они не совпадают между собой.

Впервые ребенок встречается с социокультурными нормами в родительской семье. Семейные нормы почти никогда нигде не прописаны, но они есть, и семья живет в соответствии со своим пониманием, что такое хорошо и что такое плохо. Здесь не бывает мелочей (для ребенка вообще до некоторых пор недоступно понимание, что такое «мелочи») — здесь бывает то, что бывает, и ребенок все это впитывает. У вопроса: «Откуда что берется?!», — есть только один ответ: «От взрослых членов семьи». Часто наши дети становятся таким отчетливым и откровенным отражением нас самих — и нередко именно в «мелочах», — что попросту берет оторопь. Это в манере ходить и сидеть, в манере разговаривать и реагировать на окружающее, убирать/не убирать игрушки, чаще смеяться, чем плакать, или наоборот и так далее, и тому подобное.

В лоне родительской семьи закладывается и формируется в основных своих чертах самое главное, что будет в человеке всю его последующую жизнь — образ мира. В этом смысле весьма примечательно следующее замечание: «...Были получены качественные переменные, которые рассматривались как факторы внешних условий развития подростка. Таковыми выступили те переменные ближайшего социального окружения, которые связаны с условиями жизни подростка в семье и предположительно влияют на риск возникновения у него психологических проблем и поведенческих расстройств. Ими являлись состав семьи (полная, неполная), факты жестокого обращения с ребенком и насилия в семье и вне ее, алкоголизация в семье (пьет мать, отец, отчим, все члены семьи), криминализация (кто-то из родственников в тюрьме или был судим), смерть одного или обоих родителей, факты лишения родительских прав.

Ряд авторов связывают такую дефицитарность с семейным неблагополучием, когда угрожающая и оскорбительная семейная обстановка способствует формированию образа мира как в целом угрожающего (социального) окружения. Такая позиция переносится подростком из семьи на другие межличностные взаимодействия» (Корнилова, 2001).

Здесь много примечательного...

Во-первых, в семье, повторим, закладываются основы образа мира, который сам по себе есть не просто картинка жизни, как она есть, но субъективно сконструированное поле открывающихся возможностей. А также поле возможной траектории движения по жизни и возможных (допустимых) средств достижения поставленных целей. Кто-то считает нормальным, и потому возможным, идти по головам, а кто-то считает недопустимым обидеть ближнего.

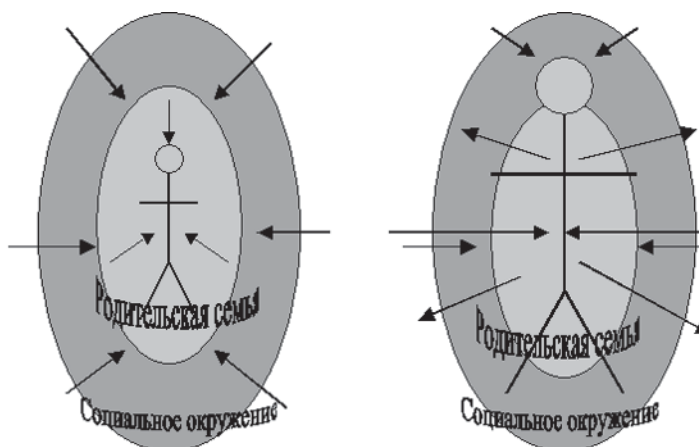
Во-вторых, семья сама живет в некотором непосредственном для нее социальном окружении и поэтому:

А) Нормы семьи и нормы ее непосредственного социального окружения могут и не совпадать.

Б) Семья до некоторого времени выполняет функцию «питомника» для детей, в том числе и защищая последних от встречи с социальными нормами «большого мира».

В) В-третьих, семья избирательна в собственных контактах внутри своего непосредственного социального окружения и осуществляет эти контакты внутри подходящего ей социального слоя, своего *страта*. Люди разных слоев живут в одном городе, в одном районе, в одном доме, но не пересекаются между собой, так как друг другу не очень подходят.

Г) В-четвертых, дети рано или поздно вырастают и выходят в собственных социальных контактах за границы семьи. Они встречаются с нормами своего страта или нормами более высокого уровня, и не всегда эти встречи осуществляются бесконфликтно. А с другой стороны, вчерашние дети сами несут в мир те нормы, которые усвоили в своей семье.



### 3. Про гражданское общество и индивидуальную социализацию

Гражданское общество — это та макросоциальная среда, в которую «врастают» дети, становясь взрослыми. Думаю, что нельзя назвать возраст, в котором это происходит: в соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации человек становится гражданином России с момента своего рождения. В 14, 16, 18 лет, в 21 год у него появляются определенные права и определенные обязанности. Так когда же ребенок становится полноправным и самостоятельным членом гражданского общества? (Наши родители шли на фронты Великой Отечественной и пятнадцатилетними пацанами, а их 12-ти, 13-летние сограждане вставали к станкам и давали план наравне со всеми).



Оставим ответ на этот вопрос за правоведами, а сами определим гражданское общество, как устойчивое сообщество людей, проживающих постоянно на известной территории и придерживающихся в целом единых традиций и социальных норм. Для членов гражданского общества — людей даже лично не знакомых — при общении не возникает сложностей надындивидуального характера: языковых, семантических, этических и прочих. При таком подходе оказывается не очень важным, сколько лет человеку, вливающемуся «на новенького» в это самое гражданское общество.

Сложность, однако, в том, что само понятие гражданского общества в высшей степени абстрактно, поскольку уж очень разные люди его составляют. А нас в первую очередь должно интересовать *непосредственное* социальное окружение, так как именно здесь несовершеннолетние входят в жизнь такую, какой она бывает ежедневно. То есть, мы должны иметь в виду, во-первых, тот самый страт (слой) общества, к которому принадлежит конкретный индивид, и, во-вторых, ту конкретную микросоциальную группу (группы), членом которой он является: семья, учебный класс, дворовая компания, спортивная секция и т.п.

То есть, мы встаем перед необходимостью рассматривать гражданское общество как весьма сложное образование, в котором различные микросоциальные группы живут одновременно, как бы в параллельном времени, но при этом никак не пересекаются, не «сосуществуют». Когда мы говорим своим более или менее маленьким детям: «Не надо дружить с этим мальчиком (девочкой), он (она) хорошему не научит», — мы тем самым, признавая факт его (ее) бытия одновременно с нашим ребенком, не хотим их контактов, призываем к «несуществованию». Мы сами совершенно сознательно не вступаем в контакты с представителями каких-то других микросоциальных групп, оставляя их за границами нашего собственного бытия. С другой стороны, «подходящие» для нас по всем параметрам люди никак с нами не пересекаются, поскольку живут в таком удаленном от нашего дома месте, что мы с ними никогда в жизни так и не встретимся. Но все вместе мы составляем гражданское общество, в которое со временем войдут все несовершеннолетние. Только вот в определенном географическом месте и в определенный слой (страт) этого общества.

Такова идея территориально-стратовой концепции гражданского общества.

По мере того, как наш ребенок осваивает все более и более широкое социальное окружение, совершаются процессы его социализации. Мы ожидаем, что она будет адекватной. Здесь под адекватной социализацией понимается, с одной стороны, процесс, а с другой — результат присвоения индивидом как смыслов, так и способов осуществления различных видов человеческой социально приемлемой и социально одобряемой деятельности, что позволяет ему занять определенное место в общественном разделении тру-

да, выстраивая самостоятельно круг общения и взаимодействие с другими людьми так, чтобы его жизненная активность, во-первых, не ущемляла ничьих законных интересов и, во-вторых, вполне раскрывала потенциальное богатство его личности.

Адекватная социализация индивида предполагает принятие им (разной глубины осознанности) принципа равноправия всех людей, то есть признание за любым другим человеком возможности обладать теми же правами, какими обладает он сам. Вслед за тем естественным образом следует добровольный отказ от совершения правонарушений как способа решения собственных проблем или достижения собственных целей. (При этом напористость при решении собственных проблем, например, не всегда надо расценивать как агрессивность. Просто у человека характер такой.)

Широкое социальное окружение (макросоциум) характеризуется, помимо прочего, своими *традициями*; непосредственное социальное окружение того или иного индивида (микросоциум) характеризуется определенными ценностями и *ценностными ориентациями*. Каждый из нас несет в себе и традиции макросоциума, и ценности микросоциума. Причем, мы не просто держим это в себе, но, реализуя то или иное свое поведение, руководствуемся представленными в нашем сознании традициями и ценностями. И таким непосредственным образом поддерживаем традиции и утверждаем ценности. Учитель (преподаватель, педагог), по своему статусу, по сути профессии является активным членом гражданского общества, поскольку по роду своих профессиональных занятий чаще, чем другие граждане, публично проявляет свою позицию в данной сфере.

Надо принять, что школа — наряду с семьей — является институтом социализации подрастающих поколений, а учителя — наряду с родителями — становятся агентами социализации. В такой ситуации согласование позиций взрослых участников образовательного процесса направлено на предупреждение социальной дезадаптации детей и подростков. Хорошо известная задача о единстве педагогических требований из той же серии.

В силу объективных условий школьники именно в школе, более чем дома, сталкиваются с множеством разнообразных позиций разных людей, что само по себе является хорошим тренингом их социализации. Но лучше, если данный процесс осуществляется в рамках целенаправленного воспитания, а не стихийно. В этом смысле учителя не должны забывать, что при определенных условиях даже конфликты могут быть продуктивными. Поиски оптимального выхода из конфликтной ситуации, если они хорошо отрефлексированы детьми, могут сделаться устойчивой моделью их последующего поведения.

В связи с последним надо чуть более подробно остановиться на понятии *девиантного поведения*. Первая причина в том, что в повседневности произнесение учителями слов «девиантное поведение» прак-





тически всегда содержит некоторый негативный оттенок. Это неверно, поскольку *девиантное* — это не более чем *отклоняющееся от нормы* поведение. А какие нормы имеются в виду оценивающим человеком — про то не говорится. Как-то само собою подразумевается, что в подобных случаях прежде всего вспоминают про традиционные школьные правила, мало задумываясь, насколько они обоснованы во всех своих частях.

Давайте признаемся, что все мы, члены гражданского общества, в большей или меньшей степени девианты, но это даже не замечается, если отклонения в нашем поведении не выходят за границы актуальной социокультурной нормы. Более того: существование самого «коридора нормы» уже предполагает наличие не одного, а нескольких разных, но одинаково нормальных линий поведения. Вот только почему-то взрослым можно быть девиантами, а детям нельзя. Как это ни покажется парадоксальным, но очень часто девиантное поведение бывает просоциальным или социально нейтральным. Таким крайним примером может в очередной раз послужить многострадально-хрестоматийный Данко: он ведь тоже по сути своего поведения девиант. Или даже делинквент...

«Трудный» ребенок или подросток труден для понимания в плане смысла и целей его поступков с позиций взрослого человека, а кроме того, он труден не сам по себе, но в сравнении со своими сверстниками или в сравнении с образом «нормального» ребенка (подростка). Нельзя забывать, что у каждого взрослого человека есть свое представление о том, какими должны быть хорошие мальчики и девочки. Часто именно эти представления портят жизнь нормально развивающимся «живым» детям, поскольку некритично вводятся в ранг обязательной к исполнению нормы.

В этом самом месте изложения стоило бы остановиться на том факте, что не бывает норм «хороших» или «плохих». Норма — она норма и есть. То, что не входит в зону нормы — не нормально, и не более того. Это некоторым экзальтированным личностям надо сразу заняться выставлением оценок, а по сути норма есть некое числовое выражение границ числового же интервала, полученного в результате корректно проведенного исследования. Вся эта статистика, как, впрочем, и математика в целом, чужда эмоциональности. При всех отмеченных нами ранее существенных различиях норм биологических и норм социокультурных, у них есть одна общая черта: они *постериорны*. То есть, суждение о том, какова в действительности норма, можно формулировать *только после проведения исследования*. До него — априорно — ничего уверенно утверждать нельзя. Примером этого положения в области социокультурных норм можно взять программу телепередач. Люди, которые начинали знакомиться с телевидением посредством телеприемника марки КВН (это такой громоздкий ящик, фанерованный красным деревом, и с водяной линзой перед ма-а-аленьким экраном), могут четко рассказать, что такое

нормальное телевидение от конца 50-х до середины 70-х годов XX века. От середины 70-х и до начала 90-х телевидение стало другим, то есть, с другими нормами. А что стало *нормальным* для современного телевидения, вы видите и сами. Любой сарказм по этому поводу есть не более чем выражение *субъективного отношения* к объективной реальности.

Так вот, нормы, которыми руководствуются сегодняшние взрослые, отличаются как от норм, которыми руководствовались их собственные родители, так и от норм, которыми руководствуются сегодняшние подростки. Мы — «взрослые» педагоги — чаще всего оцениваем своих учеников по нормам наших собственных стратов и нашего, воспитанного с детских лет, понимания нормы. Но с тех пор социокультурные нормы значительно изменились, и это объективно. Проблема отцов и детей — еще со времен И.С.Тургенева, а может и раньше, — на том и стоит: «отцы» исходят из иллюзии незыблемой правильности норм, которыми они всегда руководствовались, и считают какие-либо отклонения со стороны кого-то из «детей» этаким неприятным частным случаем, с которым можно справиться (выправить) в рабочем порядке, и таким образом подтвердить и сохранить незыблемость традиции. Ан нет: нормы разных поколений разнятся, и формируются они вне зависимости от наших желаний. Непонимание *объективности* изменения норм выводит из себя и заставляет нервничать. Но здесь надо заниматься не немедленной эмоциональной оценкой, а внимательным рассмотрением норм современной социальной жизни.

Итак, гражданское общество — на своих территориях, в социокультурных стратах и возрастных когортах — живет по изменчивым в пространстве и во времени нормам, овладение которыми (в тех же пространственно-временных параметрах) и присвоение которых и составляет существо индивидуальной социализации.

#### ЛИТЕРАТУРА

Корнилова Т.В. и др. Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизованного интервью и листов наблюдения. // Вопросы психологии. 2001. № 1.

(Окончание в следующем номере)