
А.М. Сергеев, И.В. Рыжкова

ДЕТСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ НА СЕВЕРЕ: ПРОБЛЕМА ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ (на материале международного проекта «Дети Арктики»)

Статья поступила
в редакцию
в январе 2009 г.

Проблемы детства и образования на Севере рассматриваются в рамках методологии международного проекта «Дети Арктики», участниками которого были четыре страны: Финляндия, Норвегия, Швеция и Россия. Центральная категория проекта, объединяющая научные интересы стран-партнеров, — это психосоциальное благополучие, имеющее как различия, так и сходство в образовательных пространствах указанных стран. Представлен философский и социально-педагогический анализ особенностей внутреннего мира ребенка. Приведены данные исследования психосоциального благополучия населения Мурманской области.

Аннотация

Ключевые слова: северные народы; проект «Дети Арктики»; психосоциальное благополучие; социальная педагогика.

Психосоциальное благополучие детей в первую очередь основано на формах и способах коммуникации взрослых с детьми. В связи с этим необходимо, на наш взгляд, продумать основания самой возможности установления таких контактов. Вот почему важно остановиться на проблеме различий между миром ребенка и миром взрослого человека. Возможно, тогда нам станет понятно и нечто другое: например, почему каждый из нас, взрослых, с ностальгией вспоминает детские годы и периодически возвращается к переживанию событий своего детства, чувствуя или осознавая, что нечто ушло от него безвозвратно. В чем истоки такой ностальгии? Почему каждый из нас сталкивается с некоторой нехваткой себя взрослого по сравнению со своим детским образом? И как исходя из понимания, что взрослея, человек многое приобретает, но что-то важное и теряет, мы можем строить процесс воспитания и образования своего и тем более чужого ребенка — если профессионально связываем свою жизнь с делом воспитания и образования?

Мир
ребенка —
мир взросло-
го: свое
и чужое

Разумеется, отличий мира ребенка от мира взрослого, как и специфических черт детской психики, бесконечно много. Попробуем остановиться на *различии отношения* и на частичной (в рамках данного текста) характеристике структуры отношений ребенка и взрослого к одним и тем же вещам и событиям, явлениям и процессам¹.

Первоначально заметим, что дети с легкостью отказываются от забот, проистекающих из взрослой жизни и связанных с непосредственным поддержанием существования. Вместе с тем пространство забот, в которых пребывает ребенок и под воздействием которых формируется его психика, не только есть, но и неуклонно расширяется. Такие — детские, как мы считаем, — заботы связаны с внутренним измерением жизни ребенка, с его жизненным миром. Они касаются детских дел, связанных, например, с игрой и с событиями игры. Иначе говоря, заботы ребенка связаны с тем, что раскрывается в процессе игры, и проистекают из того, что он считает связанным с *собой и своим*.

В контексте такой занятости ребенок не может воспринимать тот круг забот, которые примеривает к себе взрослый и которые он готов взвалить на свои плечи. Как раз стремление подставить свое плечо под возрастающее количество забот и быть ввергнутым в круг озабочивания свидетельствует о том, что перед нами взрослый, а не ребенок. В перспективе перманентной озабоченности и втянутости во все новые и новые заботы, связанные с существованием, у взрослеющего человека формируется чувство ответственности — не только за свои действия и поступки, но и даже за свои помыслы. Ответственность — это то, что отличает взрослого от ребенка, это граница и барьер на пути от мира ребенка к миру взрослого и наоборот.

Погружаясь в измерение забот, взрослый человек все меньше и меньше занят своим *присутствием*. В его внутренний, т.е. *свой* и вроде бы больше *ничей*, мир вторгается *чужое*. Теперь, когда такое проникновение *чужого* в *свое* случилось, взрослый вынужденно считает его своим, хотя и понимает, что этого делать не стоит. Понимает, что совершена некая подмена. Не кроется ли исток нет-нет, да и захватывающей нас ностальгии по утраченному детству в потере себя и независимо от нас совершающейся деформации нашего внутреннего мира?! Наверное, в какой-то мере это так.

Процесс взросления и формирования психики взрослеющего человека, когда вышеуказанные процессы воспринимаются обостренно и явно преувеличенно ввиду отсутствия предшествующего опыта, требует пристального внимания. В противном случае в процессе замещения *своего чужим*, т.е. внутреннего опыта ребенка все более увеличивающимся потоком другого опыта, связанного с коммуникацией с миром взрослых, деформация психики принимает патологические формы.

¹ Последующие размышления основаны на развитии и уточнении уже высказанных нами ранее соображений, см.: [12. С. 92–148].



Понятно и другое: опыт сохранения ребенком целостности внутреннего мира способен кое-чему научить и взрослого. И потому стоит внимательнее присмотреться к детскому способу отношения к заботам. По-видимому, ребенок отстраняет от себя именно те заботы, которые связаны непосредственно с существованием, когда он оставляет этот круг забот взрослым и всецело сосредоточивается на открытости своему миру. Будучи профессиональным педагогом и сознательно идя на преобразование мира ребенка, взрослый должен отдавать себе отчет в том, что ребенка в первую очередь затрагивают события его внутреннего мира, но не пространство существования, где разворачивается демонстрация власти взрослых, связанная с ускользанием внутреннего через его сравнение с опытом других людей. Несколько отходя в сторону от основной канвы рассуждения, заметим, что там, где взрослый прерывает свои отношения с измерением забот и ответственности за их выполнение, он уподобляется ребенку, «впадает в детство» и становится инфантильным.

Взросление является процессом крайне противоречивым. Осознаем, во-первых, что не взрослеть мы не можем. Во-вторых, исходя из неустрашимости взросления поймем, что замещение *своего чужим*, о котором говорилось выше, неизбежно, желаем мы этого или нет. Вот почему необходимо принять само направление развития человека, когда его мир раскрывается для вторжения нового и непривычного. В контексте воспитания и развития приобретает особое значение переведение *чужого* к *своему*, когда *чужое* способно войти в состав *своего*. Это осуществляется там и тогда, где и когда *чужое* начинает восприниматься в качестве *другого*, т.е. как опыт, который ребенок принципиально может совместить с собой и своим миром. Понятно и то, что если это осуществить не удастся, противоречивость взросления приобретает антиномичную, т.е. неразрешимую, форму.

Общим для всех людей, переживающих период взросления, является опыт ориентации, когда события и явления жизненного мира взрослых выступают для ребенка в качестве форм, образующих и структурирующих его отдельные жизненные содержания. Тем самым внутреннее пространство жизни ребенка выстраивается уже по иным принципам, отличным от единства его индивидуального мира. Фактически события жизненного мира взрослого становятся формами, связывающими разные содержания собственной жизни ребенка на новых, «взрослых» условиях. В этом отношении стоит привлечь внимание к одной из таких ориентирующих ребенка форм — к телу, изменяющемуся в процессе роста и развития. Встреча взрослеющего ребенка со своим телом желанна, но способна испугать; она неизбежна, но проблематична.

Распад внутреннего единства содержаний психики, с которым перманентно сталкивается ребенок, проистекает от встреч со своим телом, которое может вести себя неожиданно: оно изменяется, набухает и становится *не своим*. По сути, этот распад

Взросление и телесность

связан с разрушением именно детских содержаний и формированием новой конструктивной телесной позиции, напрямую связанной со становлением «взрослого» тела. Напротив, взрослому удастся иметь знакомую и принципиально знаемую размерность своего тела, определенную с позиций собственного сознания. Тело взрослого — это его собственность, могущая приносить ему жизненные дивиденды.

Тело есть у каждого, и каждый, как ребенок, так и взрослый, вынужден считаться с его проявлениями. И разумеется, натиск тела может обернуться неожиданностью не только для окружающих, но и для самого носителя тела. Между тем важно подчеркнуть, что в отличие от взрослого ребенок не знает языка своего тела, которое в процессе своего изменения начинает вести себя незнакомым ребенку образом. Закрепление за отдельными телесными движениями вполне конкретных значений ведет ребенка к тому, чтобы он начал изучать свое тело. Здесь исключительное значение имеет культурная перспектива, которая допускает или не допускает возможность постижения ребенком изменений своего тела.

Если культурная среда строится на нивелировании телесного опыта или сведении его к негативным культурным знакам, то тело вынуждено проговариваться странным и «некультурным» образом. Знаки, в которые тело как-то помещает себя, в этом случае не могут быть многочисленными и воспринимаются как вызов по отношению к культуре. Тогда в культурном поле возникают бреши, в которых и пытается выжить тело: в этих проемах страсти и аффекта культурные значения могут перерождаться в свою антикультурную противоположность. И если у тела не находится способов для «нормального» и «культурного» проявления, оно непременно проявляет себя аффективно, например в крике, драке и буйстве чувств. В таком спонтанном «выхождении из себя» телесный опыт, конечно, быть переданным не может, так как он всецело замкнут на себя. Если же у ребенка имеется предоставляемая ему культурой возможность изучать язык тела, причем не только тела артиста на сцене, тела спортсмена в состязании или тела модели на подиуме, но и язык изменений своего тела, то взросление его осуществляется быстро и продуктивно. В этом случае тело ребенка не становится для него самой проблемой, оно, напротив, понимается как измерение совершающегося события его взросления.

В связи с опытом взросления как переживанием изменения тела нельзя обойти вниманием феномен прикосновения. Каждый взрослый знает, что ребенок испытывает острую нужду в прикосновении. Он непременно желает пережить прикосновение к «элементам взрослой жизни» именно телесным образом, он и решает эту задачу посредством прикосновения к телу взрослого. Он хочет «на ручки», хочет, чтобы взрослый его обнял, погладил. Процесс взросления связан с появлением умения прикасаться к чему бы то ни было не телом, а взглядом и слухом, вкусом и обонянием. У ребенка формируются способы замещения тактильных реакций



в отношении к действительности, выступающие по отношению к ним как артефактические дополнения. Взросление предстает искусством и техническим умением человека преодолевать соматическую зависимость.

По мере перестройки спектра ощущений и избавления от непреходящей осязательности, т.е. от желания коснуться, у ребенка меняется отношение к прикосновению, и подросток его уже едва терпит, нередко воспринимая прикосновение к своему телу чуть ли не как насилие. Погладить взрослеющего ребенка по головке или коснуться его тела при определенных условиях становится все более трудно.

Но вместе с тем у взрослеющего и окончательно повзрослевшего человека крепнет ностальгия по прикосновению, ностальгия в двойном смысле. С одной стороны, она проявляется острой тягой взрослого к тому, чтобы погладить подростка, даже если он этого никак не желает, даже провоцируя тем самым психологический конфликт с взрослеющим ребенком. С другой стороны, взрослый и сам жаждет прикосновения, жаждет настолько, что временами попадает в ситуации «потери сознания». Думается, что значимость эротического измерения в современной жизни напрямую связана с потребностью взрослого человека в прикосновении и невозможностью обретения им приемлемых «культурных» форм для этого. Разнообразнейшие сексуальные средства современной культуры и эротизация чувств являются последствиями господства над осязанием относительно поздних в смысле природной эволюции чувств: обоняния, вкуса, зрения и слуха. Таков исторический ответ на «культурную» утрату взрослыми природной связи со своим телом, легко достигаемой посредством осязания.

Обратим внимание на то, что любовь ребенка основана на прикосновении к объекту его страсти и конституирована такими касаниями. Каждый взрослый, если он способен взаимодействовать с глубиной своего внутреннего мира, помнит события влюбленности, связанные с прикосновениями к объекту обожания, и периодически обращается к ним. Однако доминирующие тенденции развития взрослой жизни связаны не с платонической любовью, основанием которой является прямое телесное прикосновение или прикосновение взглядом к отдельным частям тела того, в кого влюбляется ребенок, а с половой любовью, связанной с артикуляцией таких касаний и их преобразованием в техническую ритмику сокращений своего тела. Таким образом, страсть реализует себя в инструментальном измерении отношения к своему телу, связанном с сугубо техническим ее воплощением в определенную культурную форму.

Проблема столкновения детского и взрослого типов сознания разрешается в различных культурах по-разному. Одни культуры, неспособные решить эту проблему в принципе и постоянно подчеркивающие «недостаток времени», ориентируют на быстрое взросление и «советуют» ребенку как можно быстрее перестать быть ребенком. В архаических культурах детское сознание не

только допускалось как некая стадия развития взрослого, которую необходимо было преодолеть, но и было реабилитировано по существу. Напротив, цивилизационное отношение к жизни как раз и связано с установлением запрета в отношении к самой возможности спонтанного проявления своих чувств, выражающих себя вне каких-либо нормативов.

Проект «Дети Арктики»: интегративный подход

Международный образовательный проект «Дети Арктики» (ArcticChildren) возник как попытка сопоставить и совместить различные подходы к пониманию детства, взросления ребенка и его интеграции во взрослую жизнь, что, разумеется, связано с аналитическим рассмотрением ключевых механизмов включения детского сознания и проистекающей из него активности в современный социум. Данный проект осуществляется на территории Финляндии, России, Швеции и Норвегии, причем основанием для совмещения культурных пространств народов этих стран и характерных для них образовательных традиций является Север.

Специфика северного пространства и времени очевидна. Она связана со многими особыми феноменами северной жизни, присущими Лапландии (Финляндия), Мурманской области (Российская Федерация), Норботтену (Швеция), Финнмарку (Норвегия). С этой спецификой, т.е. с резко и зримо заявляющими о себе чертами, сталкивается каждый северянин, будь он взрослым или ребенком: это и длительность темноты полярной ночи зимой, и насыщенность полярного дня летом, и резкость цветов и запахов на морозе, и привычность полярного сияния, и суровость северного ландшафта, связующего потоки морской воды, красоту северных озер и рек с горами и скалами, и, конечно, хвойные леса, перемеживающиеся с теряющимся за горизонтом пространством тундры. Все эти северные феномены, как и комплекс иных, взаимосвязанных с ними черт северной жизни, не могут не оказывать глубинного и длительного воздействия на формирующуюся психику ребенка, и потому влияние это подспудно пронизывает процесс социализации человека, воспитание и образование ребенка.

Уникальность северного измерения стран, в которых осуществляется проект «Дети Арктики», связана также с тем, что на их территории живет имеющий многовековую историю народ саами (саамы, лопари). Этот небольшой этнос численностью примерно 62 тыс. человек (примерно 40 тыс. саамов проживают в Норвегии, около 12 тыс. — в Швеции, 8–9 тыс. — в Финляндии и около 2 тыс. — на территории Мурманской области) сегодня интегрирован в государственное, культурное и образовательное пространство четырех стран. Оставляя за рамками данного текста специфику взаимоотношений саамов с другими северными народами и более многочисленными нациями, как и со сформированными их усилиями разными государственными образованиями, стоит акцентировать внимание на ценности исторического опыта этого маленького народа в деле воспитания и образования и на взаимоотношениях



детей и взрослых различных северных культур. Саамский народ интегрирован в совершенно различные по своему внутреннему устройству культурно-воспитательные и образовательные системы, что позволяет рассматривать опыт такой исторически сложившейся интеграции с совершенно разных сторон, в разных культурных перспективах и разных смысловых аспектах, присущих воспитанию.

Неудивительно в связи с этим, что при всем разнообразии составляющих проекта «Дети Арктики» одной из важных черт и непременным условием его реализации является работа исследователей четырех стран в местах компактного проживания саамов, которые оказались исторически разбросаны по громадной территории. Наряду с изучением различных аспектов образования и воспитания, присущих культурным системам Финляндии, России, Швеции и Норвегии, постоянная и систематическая работа осуществляется в местах компактного проживания саамов, в своеобразных столицах этого народа в четырех северных странах — Сееветтиярви, Ловозере, Йокмокке, Карашоке.

Разумеется, саамский сегмент проекта — это только одна, хотя и знаковая, часть его реализации. Участников проекта «Дети Арктики» интересует не только интеграция психики саамского ребенка в сложный и многогранный социальный мир нашего времени, но и то, насколько успешными или, напротив, проблематичными являются разные формы, способы и механизмы как воспитательного, так и образовательного воздействия мира взрослых людей на мир ребенка. И в этом отношении значим опыт сравнительного анализа специфики финской, российской, шведской и норвежской систем воспитания и образования.

Продолжительный по времени реализации проект «Дети Арктики» может рассматриваться как уникальное культурно-образовательное пространство, обладающее большим потенциалом. Фактически можно говорить о творческой лаборатории, объединяющей ученых Лапландского университета (Финляндия), Мурманского государственного педагогического университета (Россия), Технического университета Лулео (Швеция) и Финнмаркского университетского колледжа Альты (Норвегия) с учителями школ четырех северных стран, в которой осмысливается опыт взаимодействия детского и взрослого миров и способы интеграции ребенка в систему социальных отношений, поддерживаемую усилиями взрослых. При условии нахождения и выработки условий для экспликации этого разнообразного опыта данный проект без сомнения обладает большим будущим. Однако уже сейчас, после пятилетнего периода исследований — проект стартовал в 2003 г., — можно сделать вывод о том, что проект состоялся.

Анализ теоретических и практических оснований сложившихся государственных систем взаимодействия взрослых и детей в северном измерении социального мирового пространства выявил спектр разнообразных методологий. Если шведская и норвежская

составляющие проекта находятся в стадии развития, то специфика финского и российского подходов к структурированию взаимодействия ребенка и взрослого определилась в существенной мере.

Так, финские исследователи делают упор на воспитательной и образовательной деятельности за пределами образовательного пространства школы (это выражается словосочетаниями *adventure pedagogic* и *outdoor activity*). Положение дел в сфере психосоциального благополучия напрямую связывается именно с феноменальным, т.е. вещным и событийным, измерением жизненного опыта ребенка, который не может не учитываться педагогом.

Российская составляющая проекта в свете региональной специфики

Модуль, разрабатываемый российскими исследователями в рамках проекта «Дети Арктики», ориентирован прежде всего на рассмотрение проблем детства средствами социальной педагогики.

Естественно, в разных странах существуют разные подходы к определению статуса социальной педагогики как науки, пониманию ее предмета и объекта, основных задач и областей исследования. Социально-педагогическая терминология, сущность ведущих социально-педагогических категорий и понятий определяется в разных культурах по-разному в зависимости от историко-культурных традиций и уровня развития общества. Вместе с тем сущность самой науки едина: социальная педагогика имеет дело с проблемами, которые на определенном этапе встают перед любым обществом, — это проблемы взаимодействия личности и социума, проблемы образования и воспитания подрастающего поколения, проблемы детей-сирот, детей группы риска и другие социальные вызовы.

Устойчивость и преемственность подходов этой отрасли педагогики, связанная с акцентом на процессах социализации ребенка и детского внутреннего мира во взрослую жизнь и российское социальное пространство, в то же время достаточно емко отражает трансформацию традиционных российских систем воспитания и образования. Социальная педагогика, выросшая в недрах традиционной педагогики, является значимой составной частью современного образовательного пространства на Севере и может трактоваться как поддержка школьного обучения.

Характеризуя демографическую ситуацию интересующего нас региона, необходимо отметить, что численность детского населения Мурманской области на 2006 г. составляла 167,2 тыс. человек, или 19,3% общей численности населения. В 2006 г. в области родились 8,5 тыс. человек. Численность детского населения (с младенчества до 17 лет) за год сократилась на 6,9 тыс. человек и на начало 2007 г. составляла 160,3 тыс. человек. При этом наибольшее снижение численности отмечается в возрастной группе с 7 до 17 лет — на 7,8 тыс. Вместе с тем в возрастной группе с 3 до 6 лет число детей растет: в 2005 г. — на 0,7 тыс., в 2006 г. — на 1,1 тыс. [9. С. 8].

На начало 2006/2007 учебного года в области функционировали 235 общеобразовательных учреждений государственной



системы образования, а также одно негосударственное учреждение и одно вневедомственное учреждение Министерства обороны России. Из 235 общеобразовательных учреждений 219 являются дневными, а 16 — вечерними. Сеть дневных общеобразовательных учреждений включает 22 учреждения начального общего образования, 4 — основного общего, 176 — среднего (полного) общего образования, 17 — для детей с ограниченными возможностями здоровья [9. С. 13].

Мурманская область является одним из самых урбанизированных регионов России с низкой плотностью населения в сельской местности. На долю городских жителей приходится 91,4%, что определяет пространственную структуру сети образовательных учреждений. Среди 235 государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений только 44 сельские школы, что составляет 18,7% от общего числа. При этом в сельских школах обучаются 6339 человек, т.е. 7,2% общей численности школьников [11. С. 18]. Ставка социального педагога введена во всех школах города и области, при этом детские дошкольные образовательные учреждения подобных должностей в штате не имеют.

С российской стороны участниками проекта «Дети Арктики» являются муниципальное образовательное учреждение — средняя образовательная школа № 3 города Мурманска, одно из старейших учебных заведений региона, расположенное в социально неблагополучном районе, что и определяет специфику выбора контингента, а также средняя школа и школа-интернат села Ловозеро Мурманской области, где локализовано саамское население России.

Образовательный процесс в средней школе и школе-интернате села Ловозеро определяется федеральным и региональным базисными учебными планами. Изучение саамского языка осуществляется в соответствии с потребностями обучающихся и их семей: в 1–4-х классах Ловозерской средней общеобразовательной школы-интерната — как обязательный учебный предмет, и кроме того, в начальной и основной школе — на факультативных занятиях. Одновременно дети разного возраста изучают саамский язык вместе с родителями в национальном культурном центре села Ловозеро [7. С. 40].

Социальный педагог в вышеуказанных общеобразовательных учреждениях призван работать в «лично-средовом контексте, в его социуме, окружающей среде, в сфере общения с приоритетом воспитательно-оздоровительных задач» [10. С. 34]. В задачи социального педагога входит профилактическая деятельность в различных направлениях и формах, общее оздоровление среды. Полифункциональность определяет и множество ролей, которые может выполнять социальный педагог в образовательном пространстве современной школы: посредник — связующее звено между личностью и социальными службами; защитник прав личности; участник совместной деятельности; социальный терапевт (содействие личности в контактах с соответствующими специалистами

ми, помощь в разрешении конфликтных ситуаций); эксперт (отстаивание прав подопечного) и некоторые другие роли [10. С. 34]. Вот почему социальные педагоги становятся обязательными участниками и, как правило, руководителями мультипрофессиональных групп, создаваемых в рамках реализации проекта «Дети Арктики».

Методология проекта

Социально-педагогическое измерение, выявляющее болевые точки современного образовательного пространства в целом, акцентирует внимание на психосоциальном благополучии населения как одной из наиболее актуальных проблем, решение которой предполагает рассмотрение группы социально-экономических, культуральных и психологических факторов. Понятие «психосоциальное благополучие», близкое по смыслу к понятиям «психическое здоровье» и «социальное здоровье», связано с ориентацией ребенка на здоровый образ жизни. Всемирная организация здравоохранения трактует здоровье как состояние медицинского, психологического, а также социального благополучия, чем подчеркивается необходимость комплексного рассмотрения проблемы здоровья не только с медицинской точки зрения, но и в границах социально-педагогического подхода. На современном этапе развития общества воздействие социальных и психологических факторов на состояние здоровья населения очевидно.

Состояние психосоциального благополучия можно оценивать на разных уровнях:

- физическое и психическое здоровье населения в целом и исследуемого контингента детей в частности;
- специфика образа жизни (режим учебы; способы организации отдыха и досуга; распространенность наркомании, токсикомании, злоупотребления алкоголем, табакокурения; отношение к сексу и созданию семьи; сфера социальных контактов и т.д.);
- психологические особенности детей, включая систему ценностей, жизненных интересов и установок;
- уровень социального благополучия семьи: своеобразие ее состава и структуры, специфика образа жизни родителей и реализуемой ими «социальной программы», общая социально-профессиональная ориентация;
- общение со сверстниками, взрослыми, учителями; референтные группы; специфика стиля педагогического общения в классах;
- особенности социально-экономической ситуации в населенном пункте;
- политическая стратегия и тактика органов управления, администрации и общественных структур населенного пункта в отношении благополучия населения;
- влияние глобальных общественных и природных факторов на состояние благополучия населения (геополитические проблемы, экологическая и общественная безопасность).



Все эти уровни учитывались при анализе психосоциального благополучия трех категорий населения: учеников, родителей и учителей указанных образовательных учреждений. В рамках данной статьи мы рассмотрим только показатели психосоциального благополучия родителей детей мурманской и ловозерских школ, исследованные с помощью анкеты, разработанной доктором психологических наук, профессором кафедры психологии развития МГУ А.И. Подольским.

Анкета включает три базовых блока:

- 1) условия жизни родителей, влияющие на их самочувствие: жилищные, бытовые условия в районе проживания; условия труда; уровень медицинского обслуживания; материальное благосостояние семьи; особенности экологической и политической ситуации в регионе и др.;
- 2) составные личного благосостояния (работа; отношения в семье; дети (их здоровье и благополучие); питание; отдых; материальное благополучие; общение с друзьями; положение в обществе; жизненные перспективы; любовь; сексуальные отношения; любимое занятие; здоровье);
- 3) проявления неблагополучия (самооценка тревожности, нервозности, упадка сил и напряженности — своей собственной и других членов семьи).

Всего опрошены 62 респондента: 37 человек в мурманской школе № 3 и 25 ловозерцев. Большинство родителей довольны условиями своего проживания. 48,6% опрошенных родителей в школе № 3 города Мурманска оценили свои жилищные условия как хорошие, в селе Ловозеро этот показатель составляет 40%. При оценке жилищных условий в школе села Ловозеро не было крайне отрицательных ответов — «очень плохие» и «плохие». В школе № 3 города Мурманска крайне недовольны своими жилищными условиями 5,4% опрошенных (2,7% — «очень плохие», 2,7% — «плохие»).

Уровнем бытовых услуг в районе проживания довольны 67,6% родителей учеников школы № 3 города Мурманска, тогда как только 16% ловозерцев оценили уровень бытового обслуживания в микрорайоне как хороший и очень хороший.

Условиями труда в большей степени удовлетворены ловозерцы: 52% оценили их как хорошие, 8% — как очень хорошие. При этом как хорошие оценили условия труда лишь 35,1% мурманчан. Видимо, с этим связана степень удовлетворенности своей работой: 72% у ловозерцев и 51,3% у мурманчан. Совершенно не удовлетворены работой 4% ловозерцев, в анкетах мурманчан таких ответов не было. Однако беспокоятся о своей работе 52% ловозерцев и 48,6% респондентов из Мурманска.

Уровнем заработной платы в большей степени довольны родители-мурманчане: 48,6% из них оценили свои доходы как удовлетворительные, 35,1% — как хорошие. В школе Ловозера эти показатели составили соответственно 40 и 28%. Примечатель-

О некоторых
результатах
и перспекти-
вах проекта

но, что ответ «очень хорошие» не прозвучал ни в одной анкете. Крайнюю оценку — «очень плохие» — дали 4% ловозерцев и 2,7% мурманчан. Возможностей использования денег также больше у мурманчан — жителей достаточно крупного центра в сравнении с Ловозером.

Заработная плата составляет, по-видимому, основной источник дохода в семьях респондентов, поэтому данные, приведенные выше, согласуются с оценками уровня материального благополучия: полностью уровнем материального благополучия своей семьи удовлетворены 12% ловозерцев, среди мурманчан таких не оказалось. «В какой-то мере» удовлетворены уровнем материальной обеспеченности семьи 44% ловозерцев и 37,8% мурманчан. Совершенно не удовлетворены уровнем материального благополучия семьи 8% ловозерцев и 5,4% мурманчан.

Существенные различия наблюдаются в оценках уровня медицинского обслуживания. 64,9% мурманчан оценили его как удовлетворительный, в то время как среди ловозерцев удовлетворены уровнем медицинского обслуживания лишь 20%. Соответственно крайне негативную оценку дали большинство ловозерцев: «плохой уровень» — 44%, «очень плохой» — 24%. Только 2,7% родителей школы № 3 города Мурманска считают, что уровень медицинского обслуживания очень плохой.

Состоянием собственного здоровья удовлетворены 48% ловозерцев и 45,9% мурманчан. Не удовлетворены состоянием здоровья 12% ловозерцев и 10,8% мурманчан.

Возможностей для организации досуга, спорта и развлечений значительно больше у мурманчан. Чуть более половины опрошенных мурманчан (51,4%) оценили их как хорошие, у ловозерцев этот показатель составил 24%. При этом 24% ловозерцев оценили эти условия как плохие, в школе Мурманска таких оценок оказалось 5,4%. Возможностей общения с искусством объективно значительно больше у мурманчан: 54,1% родителей считают их хорошими, в Ловозере этот показатель составил 20%.

Большинство опрошенных родителей в школе № 3 города Мурманска и в школах Ловозера чувствуют себя защищенными в социальном и правовом отношении — 73 и 68% соответственно. Гарантии свободы политических взглядов и вероисповедания считают достаточными 48% ловозерцев и 48,6% мурманчан.

Сравнительный анализ данных показывает, что более благополучная ситуация складывается в семьях ловозерцев: 88% из них удовлетворены отношениями в семье, в анкетах мурманчан этот показатель составляет 86,4%. Среди опрошенных не было тех, кто совершенно не удовлетворен отношениями в семье. Только 12% ловозерцев и 16,2% мурманчан утверждают, что отношения в их семьях отличаются нервозностью.

В полном соответствии с вышеуказанными показателями 72% ловозерцев удовлетворены состоянием здоровья и общего благополучия детей, у мурманчан этот показатель составил 83,8%.



Не удовлетворены состоянием здоровья и уровнем благополучия своих детей 4% ловозерцев и 2,7% мурманчан.

Нервными считают себя 37,8% мурманчан и 16% ловозерцев. Отрицают утверждение «Пожалуй, я человек нервный» 84% ловозерцев и 62,1% опрошенных мурманчан.

При этом 51,4% мурманских родителей удовлетворены своими жизненными перспективами, у ловозерцев этот показатель составляет 40%. Не удовлетворены жизненными перспективами 28% ловозерцев и 10,8% мурманчан. Ответ «совершенно не удовлетворен» не прозвучал в анкетах родителей Ловозеро, в школе № 3 этот показатель составляет 2,7%.

Таким образом, наибольший диапазон расхождений был выявлен по следующим параметрам: оценка уровня развития социальной инфраструктуры и качества бытовых услуг; уровня медицинского обслуживания в населенном пункте; специфики организации досуга; ощущения жизненных перспектив. С субъективной и объективной точек зрения условия жизни ловозерцев значительно хуже, чем условия жизни мурманчан, что во многом определяет уровень их психосоциального благополучия. Вместе с тем существует ряд вариантов ответов, кажущихся парадоксальными: высокий уровень воспринимаемой социальной и правовой защищенности, который отмечают ловозерцы; их удовлетворенность своей работой. Ловозеро как небольшой населенный пункт отличается достаточно высоким уровнем безработицы, при котором сам факт наличия работы — абсолютная ценность. Видимо, значительная отдаленность от центра создает ощущение замкнутого мира, ограничивающего перспективы и вместе с тем предоставляющего некую защищенность.

Подводя итоги, необходимо заметить, что как становящаяся наука, обладающая интегративным характером, социальная педагогика влияет на социально-педагогическую практику, выявляя ее проблемы, обозначая основные направления развития, повышая общий уровень научной обоснованности. Сегодня социальная педагогика вступает в качественно новый этап своего развития, связанный с необходимостью получения нового социально-педагогического знания и активным внедрением социально-педагогических методов и технологий в реальную практику. Многочисленные модели, созданные в недрах социальной педагогики, требуют сегодня своего преобразования, расширения практики их применения в конкретных социально-педагогических условиях.

И последнее. Продумывая вопрос о дальнейшем развитии проекта «Дети Арктики», заметим следующее. Проблема психосоциального благополучия имеет много срезов и измерений своей реализации. Наряду с выработанными подходами, уже давшими некоторые практические результаты, возможно рассмотрение отдельных стадий развития психической деятельности ребенка, в частности становления зрительных и слуховых образов, обяза-



тельно интегрированных не только в индивидуально-личностную деятельность, но и в ткань социума, в его язык. При привлечении внимания специалистов из других областей, включая философов, филологов, историков, психологов и психиатров, и на основе «самской составляющей» сравнительного изучения финской, российской, шведской и норвежской воспитательных, образовательных и педагогических систем, в проекте «Дети Арктики» могут быть реализованы и новые исследовательские задачи.

Литература

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2000.
2. Арнольдов А.И. Живой мир социальной педагогики: в поддержку актуальной науки. М., 1999.
3. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. М., 1999.
4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2001.
5. Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекций. М., 2000.
6. Живущие на Севере: вызов экстремальной среде: сб. ст. / под ред. П.В. Федорова, Ю.П. Бардилевой, Е.И. Михайлова. Мурманск: МГПУ, 2005.
7. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: учеб. пособие. М., 2004.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических высших учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. М., 2000.
9. Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
10. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2002.
11. О положении детей в Мурманской области, 2006 г.: сб. информационно-аналитических материалов. Мурманск, 2007.
12. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М., 1986.
13. Сергеев А. М. На пути к себе: метафизические размышления. Петрозаводск, 2004.
14. Crystals of schoolchildren's well-being (Cross-border training material for promoting psychosocial well-being through school education) / Ahonen A., Alerby E., Johansen O.M., Rajala R., Ryzhkova I., Sohlman E., Villanen H. University of Lapland, Faculty of Education, Rovaniemi, Gummerus Printing, 2008.