

ресурсы и вызовы
в образовании школьников

КОЛЛЕКТИВ, ГРУППА, СООБЩЕСТВО:



**КОЛЛЕКТИВ,
ГРУППА,
СООБЩЕСТВО:**
ресурсы и вызовы
в образовании
школьников

Сборник статей



Институт образования

Проектно-учебная лаборатория
«Молодежная политика»

КОЛЛЕКТИВ, ГРУППА, СООБЩЕСТВО: Ресурсы и вызовы в образовании школьников

СБОРНИК СТАТЕЙ

Под научной редакцией
Д.И. Земцова, С.Г. Косарецкого, И.Ю. Иванова

Издательский дом
Высшей школы экономики
Москва, 2025

УДК 371.013.42+371.311
ББК 74.66
К60



<https://elibrary.ru/mbdkhr>

Рецензенты:

В. С. Басюк, доктор психологических наук,
академик Российской академии образования;

К. Н. Поливанова, доктор психологических наук, профессор,
научный руководитель Центра исследований современного детства
Института образования НИУ ВШЭ

Коллектив, группа, сообщество: ресурсы и вызовы в образовании
К60 школьников : сборник статей / под науч. ред. Д. И. Земцова, С. Г. Ко-
сарецкого, И. Ю. Иванова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа эконо-
мики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2025. — 224 с. —
100 экз. — ISBN 978-5-7598-4362-7 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-4434-1
(e-book).

Этот сборник написан, чтобы показать всю многогранность того, как коллективы, группы и сообщества вносят вклад в социализацию и воспитание детей, подростков и молодежи. Хотя для современности характерны сдвиг к индивидуализму, процессы глобализации и цифровизации, тем не менее коллективные практики остаются значимыми для личностного развития, формирования ценностей и гражданской ответственности. Авторы сборника переосмысливают подходы, опирающиеся на советское наследие, и адаптируют их к современному социально-экономическим реалиям. Они рассматривают коллективы как пространства социальной сплоченности, поддержки и развития инициативы через совместную деятельность. Ключевая идея сборника — показать сложную природу коллективов: они служат ресурсом развития через сотрудничество и эмпатию. В то же время сообщества и группы, как более широкие социальные образования, могут порождать институциональные вызовы, включая риски конформизма, подавления индивидуальности или возникновения девиантного поведения.

В сборник вошли как теоретические работы, так и практические кейсы для анализа эволюции коллективности в педагогике. Опираясь на исторические модели и методологию коллективных творческих дел, авторы продвигают концепцию трансформирующей инициативы, создающей возможность для баланса индивидуальных и коллективных интересов. Роль взрослых как наставников, а также инновации, например инициативное бюджетирование или модели масштабирования просоциальных сообществ, открывают перспективы для воспитательной работы в школе, учреждениях дополнительного образования, детских и молодежных общественных организациях. В контексте российской образовательной политики, делающей акцент на коллективной ответственности, сборник отвечает глобальным вызовам, связанным с цифровой изоляцией, и представляет возможные направления работы с детьми, подростками и молодежью, способствующие развитию навыков сотрудничества.

УДК 371.013.42+371.311
ББК 74.66

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<http://id.hse.ru>

doi:10.17323/978-5-7598-4362-7

ISBN 978-5-7598-4362-7 (в обл.)
ISBN 978-5-7598-4434-1 (e-book)

© Авторы, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

И.Ю. Иванов, Д.И. Земцов

Вместо предисловия. Коллективы и сообщества
в социализации школьников: ресурсы,
риски, перспективы 5

Б.В. Куприянов

Место коллективности в укладах жизни
детско-взрослых воспитательных сообществ
(теоретическая реконструкция отечественного
и зарубежного опыта образовательных учреждений)..... 16

П.Д. Азыркин

Реконструкция теоретических основ педагогики
коллективного воспитания и практических способов
ее реализации в советское время — от идей Макаренко
к коммунарскому движению 41

М.Е. Гошин, П.С. Сорокин, А.А. Андриюшков

От автономной к кооперативной агентности:
социальная направленность созидательного
инициативного действия на примере сообществ
Кружкового движения НТИ России 64

П.Д. Азыркин, В.С. Майоров

Потенциал низкопороговых досуговых пространств
в контексте социализации подростков
и формирования детских коллективов 90

И.Ю. Иванов

Детские и молодежные объединения и проекты:
реальные практики и концептуальные подходы
к анализу за рубежом..... 106

С.Г. Косарецкий

Феноменология и механизмы влияния группы
на социализацию и поведение подростков
в современных зарубежных исследованиях 141

П.Д. Азыркин

Профилактика девиантного поведения детей
и подростков средствами коллектива
и коллективной деятельности..... 160

М.А. Новикова

Школьный класс как малая группа. Влияние
статусно-ролевой структуры класса на риск
возникновения школьного буллинга 182

С.Д. Поляков

Молодежные объединения:
ретроспектива и перспектива.....206

Используемые сокращения 220

Авторы 221

И.Ю. Иванов, Д.И. Земцов

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ. КОЛЛЕКТИВЫ И СООБЩЕСТВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ: РЕСУРСЫ, РИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Социализация школьников — процесс формирования личности через усвоение социальных норм, ценностей и навыков взаимодействия — остается ключевым предметом образовательных исследований. Вместе с тем воспитание, направленное на формирование гармоничной личности, развитие нравственных ценностей и гражданской ответственности, составляет неотъемлемую часть этого процесса, особенно в контексте образовательной политики постсоветских государств, где коллективные практики традиционно играют значимую роль. В постсоветском контексте, где цифровизация, эффекты глобализации и «индивидуалистический разворот» являются значительными факторами трансформации социальных институтов, детско-взрослые воспитательные сообщества играют особую роль в образовании и развитии детей и подростков. В настоящем сборнике статей сделана попытка рассмотреть и проанализировать воспитательный потенциал коллективов и их влияние на развитие школьников, а также институциональные вызовы в условиях изменения образовательных систем.

Советская педагогическая традиция, делающая акцент на коллективности, продолжает формировать образовательные практики, в то же время требуя переосмысления и адаптации в новых социально-экономических условиях школы и детства. Коллективы обеспечивают сплоченность, поддержку и развитие через взаимодействие, создавая уникальные пространства для формирования социальной зрелости и гражданской активности. Они также служат инструментами воспитания, способствуя развитию гармоничной личности через совместную деятельность, ориентированную на ценности сотрудничества, ответственности и гуманизма, что особенно актуально в условиях государственной политики, на-

правленной на укрепление гражданской идентичности. В то же время сообщества и группы, как более широкие социальные образования, могут порождать институциональные вызовы, включая риски конформизма, подавления индивидуальности или возникновения девиантного поведения. Изучение этих аспектов позволяет выявить стратегии воспитания, усиливающие позитивные эффекты и минимизирующие риски.

В условиях социальных вызовов, таких как изоляция и рост асоциального поведения, сообщества становятся инструментом формирования гражданской позиции, нравственных ценностей и гармоничного личностного развития, что соответствует приоритетам образовательной политики постсоветских государств, стремящихся к воспитанию активных и ответственных граждан.

Настоящий сборник статей представляет институциональный анализ роли сообществ, обобщая советский и зарубежный опыт и выдвигая подходы к модернизации воспитательных практик. Авторы исследуют социализацию школьников через сообщества с разных ракурсов, опираясь на теоретические рамки и практические кейсы. Ключевые темы охватывают эволюцию коллективности в педагогике, развитие агентности через групповую деятельность, профилактику девиации и буллинга, а также роль неформальных досуговых пространств.

Б.В. Куприянов в статье *«Место коллективности в укладах жизни детско-взрослых воспитательных сообществ (теоретическая реконструкция отечественного и зарубежного опыта образовательных учреждений)»* реконструирует опыт детско-взрослых сообществ, выделяя социальную, педагогическую и гуманистическую функции коллектива. В статье систематизируются уклады — хозяйственный, полисный, коммунальный, клубный — через кейсы практик А.С. Макаренко, Я. Корчака, Фрунзенской коммуны и школы № 825; акцентируется школьное инициативное бюджетирование (ШКИБ) как пример современного коллективного взаимодействия.

П.Д. Азыркин в обзоре *«Реконструкция теоретических основ педагогики коллективного воспитания и практических способов ее реализации в советское время — от идей Макаренко к коммунарскому движению»* анализирует теоретические основы советского кол-

лективного воспитания — от опыта А.С. Макаренко до коммунарского движения И.П. Иванова. Автор систематизирует концепции коллектива, его модели и методы реализации, подчеркивая их роль в формировании активной личности через самоуправление и совместную деятельность.

М.Е. Гошин, П.С. Сорокин и А.А. Андрюшков в публикации *«От автономной к кооперативной агентности: социальная направленность созидательного инициативного действия на примере сообществ Кружкового движения НТИ России»* исследуют переход от автономной к кооперативной агентности в рамках Кружкового движения Национальной технологической инициативы (НТИ), показывая, как сообщества создают условия для инициативы и совместных проектов, формируя социально ответственную личность.

П.Д. Азыркин и В.С. Майоров в работе *«Потенциал низкопороговых досуговых пространств в контексте социализации подростков и формирования детских коллективов»* рассматривают низкопороговые досуговые пространства как «третьи места» по Ольденбургу, анализируя их вклад в формирование коллективов, субъектности и позитивной социализации подростков.

И.Ю. Иванов в статье *«Детские и молодежные объединения и проекты: реальные практики и концептуальные подходы к анализу за рубежом»* сопоставляет советские и современные, в том числе зарубежные, подходы к коллективной деятельности, исследуя концепции «ученического голоса», «вовлечения молодежи» и «социального служения», и подчеркивает роль групп в развитии лидерства и социальной ответственности.

С.Г. Косарецкий в публикации *«Феноменология и механизмы влияния группы на социализацию и поведение подростков в современных зарубежных исследованиях»* обобщает зарубежные исследования влияния групп на социализацию подростков, выделяя позитивные (поддержка, просоциальное поведение) и негативные (девиация) эффекты, с акцентом на механизмы группового влияния и устойчивость к негативным воздействиям.

П.Д. Азыркин в *«Профилактике девиантного поведения детей и подростков средствами коллектива и коллективной деятельности»* фокусируется на профилактике девиантного поведения через

коллективные практики, анализируя программы коллективных творческих дел (КТД) и инициативы Центра святителя Василия Великого, подчеркивая значение просоциальных норм и наставничества.

М.А. Новикова в статье *«Школьный класс как малая группа. Влияние статусно-ролевой структуры класса на риск возникновения школьного буллинга»* исследует школьный класс как малую группу, анализируя связь статусно-ролевой структуры с рисками буллинга и предлагая подходы к его профилактике через реструктурирование групповой динамики.

С.Д. Поляков в работе *«Молодежные объединения: ретроспектива и перспектива»* классифицирует молодежные объединения по принципам формирования, нормам и ценностям, акцентируя их воспитательные функции и роль в становлении и развитии гражданской идентичности.

Центральная идея сборника — представление коллективов, сообществ и групп как ключевых пространств для социализации и личностного развития. Сообщества, будь то школьные классы, молодежные объединения или неформальные группы сверстников, рассматриваются как динамичные системы с мощным воспитательным потенциалом. Они формируют мировоззрение, прививают ценности и задают нормы поведения, позволяя молодому поколению развивать индивидуальные способности и учиться действовать в интересах общего блага. Авторы статей делают акцент на том, что коллективы предоставляют возможности и платформы для участия детей, подростков и молодежи в принятии решений и реализации инициатив, развивая навыки сотрудничества, лидерства и эмпатии.

Советское педагогическое наследие, особенно вклад А.С. Макаренко и И.П. Иванова, составляет фундаментальную основу сборника. Макаренко видел коллектив как структурированную систему, связанную дисциплиной, общей целью и самоуправлением, гармонизирующую индивидуальные и общественные интересы. Методология коллективных творческих дел по Иванову, основанная на добровольности, совместном планировании и рефлексии, обогащает эту традицию, фокусируясь на творчестве и социальной ответственности. Принципы самоуправления и коллективно-

го творчества сохраняют актуальность, проявляясь в современных практиках, таких как школьное инициативное бюджетирование, которое стимулирует учащихся совместно управлять ресурсами и развивать гражданскую активность.

Концепция агентности и инициативы — еще одна ключевая идея сборника, который опирается на концепт «трансформирующей агентности», включающей автономный и кооперативный аспекты. Автономная агентность отражает индивидуальную инициативу, кооперативная — проявляется в группах, где общие цели и поддержка усиливают коллективное воздействие. Переход от автономной к кооперативной агентности через поиск единомышленников и формирование команд служит механизмом развития детей, подростков и молодежи. Сообщества, например в рамках Кружкового движения НТИ, создают условия для этой агентности, позволяя школьникам и студентам инициировать проекты и вносить вклад в социальные изменения.

Роль проектной и творческой деятельности как механизма социализации — еще одна сквозная тема данного сборника статей. Совместные инициативы, такие как исследовательские проекты или творческие мероприятия, рассматриваются как педагогические инструменты, развивающие коммуникацию, обеспечивающие распределение ролей и поиск компромиссов. Методология КТД, с ее структурированным подходом к планированию и рефлексии, иллюстрирует этот принцип, формируя навыки социальной интеграции. Практики вроде инициативного бюджетирования побуждают учащихся брать ответственность за школьную среду, развивая инициативу и финансовую грамотность.

Двойственная природа группового влияния — его потенциал для позитивного развития и риски девиации или буллинга — позволяет рассмотреть комплексно феномен детских коллектива и сообщества, которые могут способствовать просоциальному поведению и личностному росту, как в трудовых колониях Макаренко или современных досуговых центрах. Однако при доминировании антисоциальных норм или отсутствии компетентного руководства они становятся очагами негативного поведения. Буллинг, связанный с групповой динамикой, представляет собой дополнительный риск, где свидетели часто следуют групповым нормам, поддержи-

вая агрессию. Профилактика через просоциальные альянсы и поддерживающие среды подчеркивает необходимость осознанного дизайна и подхода к функционированию коллективов.

Роль взрослых и среды в эффективной социализации — еще одна важная идея. Компетентные педагоги и наставники необходимы для поддержки инициатив, разрешения конфликтов и создания благоприятной атмосферы. Низкопороговые досуговые пространства, или «третьи места», такие как клубы, обеспечивают безопасные условия для общения и формирования коллективов. Взрослые выступают партнерами, а не контролерами, укрепляя коллективную субъектность и вовлеченность молодого поколения.

Взаимодействие индивидуального и коллективного отражается нюансированным пониманием социализации. Кооперативная агентность укрепляет автономные стратегии, предоставляя платформы для самовыражения. Практики вроде инициативного бюджетирования позволяют индивидуумам вносить вклад в общие цели, поддерживая баланс личного и общественного. Идея распространения инноваций связывает выводы авторов с социальными перспективами. Модель «инкубаторов», «мультипликаторов» и «репликаторов» предлагает подход к масштабированию просоциальных сообществ, поддерживая креативность и стандартизацию методик.

Тема сборника неразрывно связана с концепцией коллективизма, понимаемого как механизм гармоничного сочетания индивидуальных и общественных интересов, способствующий развитию личности через взаимодействие в группе. Коллективизм в этом контексте не подавляет индивидуальность, а выступает ресурсом для воспитания активных, социально ответственных граждан, что особенно актуально в условиях постсоветского транзита, характеризующегося индивидуализацией общества и ростом социальных рисков.

Коллективы, будь то школьные классы, молодежные объединения или досуговые пространства, рассматриваются как динамичные системы с высоким воспитательным потенциалом. Они создают платформы для совместной деятельности, где школьники и студенты учатся сотрудничать, разрешать конфликты и осозна-

вать свою роль в обществе. Например, участие в коллективных творческих делах развивает ответственность и творческий подход к решению задач, укрепляя социальную зрелость школьников (*Азыркин*).

Развитие агентности через коллективную деятельность напрямую связано с коллективизмом как ресурсом для формирования инициативных личностей (*Гошин, Сорокин, Андриюшков*). Концепция трансформирующей агентности, включающая автономные и кооперативные аспекты, демонстрирует, как группы усиливают индивидуальную инициативу, предоставляя возможности для совместных проектов и преобразования социальной среды. Коллективы, такие как те, что формируются в рамках Кружкового движения НТИ, создают условия для перехода от индивидуальной активности к совместным действиям, где школьники и студенты учатся искать единомышленников и реализовывать общие цели.

Проектная и творческая деятельность как механизм социализации подчеркивает ценность коллективизма (*Куприянов, Азыркин*). Совместные инициативы, такие как школьное инициативное бюджетирование или коллективные творческие дела, требуют от участников коммуникации, распределения ролей и поиска компромиссов, что укрепляет их социальные навыки и чувство сопричастности. Коллективы становятся пространством, где школьники учатся действовать в интересах группы, сохраняя индивидуальную активность, что соответствует гуманистическому пониманию коллективизма как баланса между личным и общественным.

Авторы статей указывают на двойственную природу группового влияния, подчеркивая, что коллективизм несет не только ресурсы, но и риски (*Косарецкий, Новикова, Азыркин*). Коллективы могут способствовать просоциальному поведению и взаимной поддержке, но при доминировании антисоциальных норм или отсутствии компетентного руководства со стороны взрослых они становятся фактором риска, усиливая девиантное поведение или буллинг. Школьный буллинг, например, тесно связан с групповой динамикой и статусно-ролевой структурой, где агрессия может использоваться для утверждения социального статуса. Это указывает на необходимость осознанного подхода к организации

коллективов, чтобы минимизировать риски конформизма или подавления индивидуальности и максимизировать воспитательный потенциал.

Роль взрослых и среды в формировании эффективных сообществ подчеркивает важность коллективизма как управляемого процесса (*Азыркин, Майоров*). Низкопороговые досуговые пространства, такие как подростковые центры, создают безопасные условия для общения, самоопределения и формирования коллективов, усиливая чувство принадлежности и субъектность. Взрослые, выступая в роли наставников и партнеров, играют решающую роль в поддержке молодежных инициатив, разрешении конфликтов и создании просоциальных норм.

Взаимосвязь индивидуального и коллективного углубляет понимание коллективизма как синергии личного и общественного (*Иванов, Поляков*). Такие практики, как ШКИБ, демонстрируют, как индивидуальная инициатива интегрируется в коллективные усилия, соответствуя системным воспитательным ценностям. Коллективизм выступает ресурсом для развития личности, способной гармонично сочетать собственные интересы с общественными, формируя основу для социальной ответственности и активной гражданской позиции.

Идея распространения инноваций в молодежной среде обогащает представление о коллективизме как динамичном процессе, адаптирующемся к современным вызовам (*Поляков*). Модель «инкубаторов», «мультипликаторов» и «репликаторов» предлагает структурированный подход к масштабированию просоциальных сообществ, подчеркивая необходимость креативности и стандартизации успешных практик. Это указывает на потенциал коллективизма как инструмента не только воспитания, но и социального преобразования, обеспечивающего устойчивость инновационных подходов к социализации.

В контексте российской образовательной практики, где воспитание в духе коллективной ответственности остается приоритетной задачей, концепция коллективизма сохраняет высокую актуальность. Такие практики, как школьное инициативное бюджетирование или «Движение первых», иллюстрируют адаптацию принципов коллективного воспитания к современным реалиям,

способствуя формированию активных и социально ответственных граждан (*Куприянов, Поляков*). Эффективный коллективизм требует учета рисков, таких как девиантное поведение или буллинг, и активного участия взрослых в создании поддерживающей среды (*Косарецкий, Новикова*). При грамотной организации коллективизм становится мощным ресурсом для социализации школьников и студентов, обеспечивая баланс между индивидуальным развитием и общественной ответственностью.

Расширение темы подчеркивает ее значение в контексте глобальных образовательных тенденций. В условиях стремительных технологических изменений и нарастающего индивидуализма роль сообществ в укреплении социальной сплоченности и эмоциональной устойчивости приобретает особую актуальность. Коллективы выступают противовесом изолирующим эффектам цифровых сред, предоставляя пространства для развития межличностных навыков и чувства принадлежности. Акцент на кооперативной агентности соответствует международной дискуссии о необходимости формирования и развития универсальных компетенций: сотрудничества, критического мышления и гражданской активности. Фокус на низкопороговых досуговых пространствах как «третьих местах» перекликается с международными исследованиями неформальных образовательных сред, предполагая, что такие пространства могут связывать формальное образование с жизнью сообщества, усиливая социальную интеграцию (*Азыркин, Майоров*).

Коллективы, группы и сообщества как предмет научного исследования представляют собой перспективное поле для анализа. Как объекты изучения они охватывают психологические, социологические и педагогические аспекты, требуя междисциплинарных подходов для понимания их динамики. С психологической перспективы коллективы формируют индивидуальную идентичность и поведение через механизмы социального научения, влияния сверстников и групповых норм (*Косарецкий*). С социологической — они отражают более широкие общественные структуры и властные отношения, как это видно в статусных иерархиях, поддерживающих феномен буллинга (*Новикова*). С педагогической — коллективы представляют собой целенаправленно созда-

ваемые системы для достижения образовательных целей, где исторические модели, такие как трудовые колонии Макаренко, или современные практики вроде школьного инициативного бюджетирования служат аналитическими кейсами (*Куприянов, Азыркин*). Амбивалентность коллективов — их способность как расширять возможности, так и создавать ограничения — ставит перед исследователями задачу выявления факторов, определяющих их влияние. Эта сложность делает коллективы плодотворным полем для теоретического осмысления, эмпирических исследований и практических инноваций.

Научное изучение коллективов поднимает методологические вопросы. Лонгитюдные исследования, как подчеркивается в анализе динамики буллинга, необходимы для отслеживания эволюции групповых взаимодействий и их долгосрочного воздействия на социализацию (*Новикова*). Подходы, сочетающие качественный анализ групповой культуры с количественными измерениями поведенческих результатов, могут обеспечить более полное понимание влияния коллективов (*Косарецкий*). Сравнительные исследования, сопоставляющие исторические и современные модели коллективизма, как это реализовано в данном сборнике, открывают перспективы для выявления универсальных принципов и контекстно-специфичных адаптаций (*Иванов*). Вызов заключается в создании надежных аналитических рамок, учитывающих взаимодействие индивидуальной агентности, групповой динамики и внешних факторов, чтобы результаты исследований находили применение в образовательных стратегиях.

В заключение необходимо отметить, что этот сборник стал итогом открытых обсуждений вопросов детских и молодежных практик и сообществ в рамках семинаров Проектно-учебной лаборатории «Молодежная политика» НИУ ВШЭ. Синтезируя концепции о трансформирующей силе коллективов, интеграции исторических и современных педагогических подходов, амбивалентности группового влияния и потенциале инноваций, авторы предлагают комплексную дискуссию о возможностях и вызовах коллективизма. Акцент на формировании поддерживающих, инклюзивных сообществ подчеркивает практическую ценность этих идей для педагогов и образовательной политики. Как предмет

исследования коллективы стимулируют дальнейшие изыскания, обобщающие новые знания для совершенствования образовательных практик и воспитания социально активных, устойчивых личностей. Сборник служит одновременно основой и импульсом для будущих исследований, подтверждая непреходящую значимость сообществ в формировании будущего образования и общества.

Важный вклад в организацию и проведение семинаров Проектно-учебной лаборатории «Молодежная политика» НИУ ВШЭ, а также в подготовку настоящего сборника статей внесли С.Г. Косарецкий, проректор по научной деятельности ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», и А.В. Захаров, ведущий эксперт лаборатории.

Б.В. Куприянов

МЕСТО КОЛЛЕКТИВНОСТИ В УКЛАДАХ ЖИЗНИ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ (теоретическая реконструкция отечественного и зарубежного опыта образовательных учреждений)

Главной тенденцией школы становится
превращение ее в школу воспитывающую.

В.А. Караковский, 1989 год

Актуализация в современном российском обществе задачи воспитания подрастающего поколения в коллективе требует инвентаризации существующих концепций и наиболее ярких образцов отечественного и зарубежного опыта. По численности приверженцев, по степени влияния на практики воспитания исключительное место в отечественном образовании занимает научная школа Людмилы Ивановны Новиковой; усилиями представителей этого сообщества разработана теория воспитания ребенка в детско-взрослом сообществе¹. В рамках подхода Л.И. Новиковой развитие коллектива всегда рассматривалось в контексте развития ребенка, которому отводилось первое место, в то время как детский коллектив позиционировался в качестве психологической общности, которая давала ребенку возможность самопознания, самоутверждения, развития творческой индивидуальности; внимание обращалось именно на общение детей и на реализацию индивидуальных интересов [Новикова, 2010, с. 3–8]. Ключом к по-

¹ Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, М.В. Шакурова обозначили направление научных разработок школы Л.И. Новиковой так: «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи», см.: [Селиванова, Степанов, Шакурова, 2014, с. 37].

ниманию ценностного вектора рассматриваемой теории является трактовка коллективности как товарищества в контексте традиций российской педагогики конца XIX — начала XX века (П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Г.А. Роков, О.Ю. Шмидт и др.). Интерпретация текстов Л.И. Новиковой позволяет обозначить три взаимосвязанные грани детского воспитательного коллектива: **социальную** (объективно существующая часть общества, естественная составляющая социальной реальности); **педагогическую** (специально проектируемый взрослыми и используемый инструмент воспитания детей); **гуманистическую** (пространство детской жизни, пространство удовлетворения ребенком своих потребностей).

Следует признать, что понимание коллективности в гуманистическом ключе имело место и в других научных школах, скажем, в ленинградской: «Настоящий коллектив ставит во главу угла воспитание человечности, понимания и переживания ценности, уникальности человеческой личности» или «главные ресурсы подлинного коллектива и коллективизма — человечность общения и взаимоотношений, испытываемая в связи с этим радость и удовлетворенность» [Казакина, 2006, с. 21, 73].

Для наших дальнейших построений наиболее важны несколько положений: «школьная жизнь, будучи устроена определенным образом усилиями взрослых и детей, способна выступить главным воспитателем человека» [Там же, с. 2]; «детский воспитательный коллектив — своеобразная модель общества» [Новикова, 1973, С. 11–16]; с одной стороны, пространство детства — элемент воспроизводства общества и культуры, а с другой — самоценный жизненный мир подрастающего поколения [Демакова, 2012, с. 42–49]. Результаты изучения гуманистических воспитательных систем, реализованных в научной школе Л.И. Новиковой, на наш взгляд, заложили основу для разработки представлений об укладах жизни детско-взрослых воспитательных сообществ [Воропаев, 2003; Гуманистические воспитательные системы..., 1998; Мудрик, 2005, с. 128; Управление воспитательной системой школы..., 2010, с. 24–32]. Вообще оформление идеи об «укладе школьной жизни» связывают с именем А.Н. Тубельского, однако похожие мысли обнаруживаются у многих отечественных авторов с XIX века по настоящее время: «духовная физиономия школы», «дух шко-

лы (класса)», «образовательная среда», «уклад школы», «школьная реальность» и др. [Вачкова, 2012, с. 93–103; Григорьев, 2016, с. 147–164; Куприянов, 2015, с. 147–154; Остапенко, 2020, с. 6–27; Толстой, 1948, с. 158–159; Фрумин, 1999, с. 26, 94, 106, 112, 115, 159; Ясвин, 2020, с. 16, и др.]

Концепция социального воспитания А.В. Мудрика, ее органичная часть — идея об укладах жизни воспитательных организаций, послужила источником нашего исследовательского поиска. С 2003 года нами осуществлялись попытки охарактеризовать устойчивые форматы жизни детско-взрослых воспитательных сообществ, для обозначения которых применялись такие словосочетания, как: «модель осуществления социального воспитания», «вариант социального воспитания», «форма социального воспитания в дополнительном образовании детей», «институциональная форма внешкольного образования», «уклады школьной жизни», «программы летних загородных лагерей» [Куприянов, Кудряшев, Арапова, 2023, с. 14–17].

Новым этапом в разработке теоретических представлений стало использование нами идей известного французского мыслителя Мишеля Фуко; особенно важными представляются следующие положения:

- изучение субъекта следует осуществлять таким образом, чтобы исследуемый выступал в качестве результата языковых и общественных практик;
- историческая реконструкция явлений предусматривает их трактовку как порождаемых (конституируемых) социальными практиками, а также дискурсами;
- исследование дискурса (общественной практики существования языка и вещей) может осуществляться не только в историческом или культурном, но и в социальном плане — как исследование властных, управленческих отношений;
- при исследовании социальных явлений интегративное единство обнаруживаемых в них дискурсов, конституирующих практик и социальных отношений следует именовать диспозитивом [Фуко, 2002; 2016]. *Диспозитив* в качестве базовой теоретической конструкции позволяет выйти на новый уровень обобщения, преодолев ограничения наших

предыдущих концептуализаций. В этом случае уклад (дис-позитив) выступает как *установившийся в детско-взрослом сообществе порядок отношений, образ совместной жизни, образующий специфическую общественную форму воспитания (образования), предназначенную для социокультурного воспроизводства*. Другими словами, уклад жизни детско-взрослых воспитательных сообществ отражает:

- образ жизни детско-взрослого сообщества, в определенной мере воспроизводящий социокультурный прототип — специфическую разновидность социальной организации;
- способ воспроизводства личности определенного типа (например, предпринимателя, государственного служащего, социально активного общественника, интеллигента, фермера и т.д.);
- органичное соединение традиционных форм организации учебных и внеучебных занятий;
- порядок, который складывается в процессе длительной эволюции отношений, не исключающей отдельные перемены; порядок отношений между учеником и учителем, учителем и родителем, руководителем и учителем и т.д.

Широко известны прогностические сценарии Ф. Ванискотт («Школа, которая учит», «Селекционная школа», «Школа в социокультурной системе», «Технологическая школа», «Дифференцированная школа») [Вульфсон, 2012, с. 20]. Свою версию типов укладов сформулировал А.Н. Тубельский: авторитарный, демократический, патриархальный, традиционалистский, семейный [Тубельский, 2000, с. 57–61].

Необходимо упомянуть и экологический (системно-экологический) подход — работы Дж. Гибсона, исследования Ecological Psychology, Ecological Approach; в нашей стране исследования Г.А. Ковалева (и его учениц: Ю.Г. Абрамовой (Панюковой), Е.Н. Смоленской). Авторами предлагаются различные основания и типологии образовательных сред, например: «догматическая», «творческая», «безмятежная», «карьерная» [Ясвин, 2020, с. 78–87]; фиксируется и теоретическая конструкция «коллективистский школьный уклад» [Казаккина, 2006, с. 32; Остапенко, 2020, с. 8–12].

За более чем 20 лет анализа отечественного и зарубежного опыта образовательных учреждений нами было предложено множество типов уклада жизни детско-взрослых воспитательных сообществ: гимназический (школьный), лицейский (студийный), ремесленный, дачный, военно-служебный, клубный, санаторный, коммунальный.

На основе всего вышеизложенного сформулируем задачу теоретической реконструкции отечественного и зарубежного опыта образовательных учреждений — *определить место коллективности в укладах жизни детско-взрослых воспитательных сообществ.*

Для реализации приведенных теоретических положений использовался широкий массив текстов: работы В.А. Караковского, А.С. Макаренко, И.П. Иванова; исследования опыта Колонии им. М. Горького и Коммуны им. Ф.Э. Дзержинского (тексты С.И. Аксенова, М.В. Богуславского, С.В. Кульневича, А.А. Фролова, Е.Ю. Илалтдиновой и др.); реконструкции практик воспитания детей-сирот в «Доме сирот» и в «Нашем доме» (Р.А. Валева, Д.Н. Грибков, Т.В. Забута, И.Д. Демакова); исследования Фрунзенской коммуны Ленинграда (Д.В. Димке, М.Г. Казакина, С.В. Кульневич, С.Д. Поляков и др.); обобщения практики школьного инициативного бюджетирования (В.В. Вагин, Е.М. Карпова, А.А. Овсянников, М.А. Шевелев).

Указанные материалы позволили реконструировать несколько укладов жизни детско-взрослых воспитательных сообществ: «хозяйственный» (детско-взрослое воспитательное сообщество как хозяйство); «полисный» (детско-взрослое воспитательное сообщество как полис/коммуна, республика); «коммунальный» (детско-взрослое воспитательное сообщество как идейная община); «клубный» (детско-взрослое воспитательное сообщество по интересам).

Хозяйственный уклад жизни детско-взрослого воспитательного сообщества (опыт А.С. Макаренко). Начиная с Октябрьской революции 1917 года и до примерно середины 1930-х годов взгляды на воспитание формировались в рамках советского проекта «выращивания» нового человека — строителя коммунизма (активного, самостоятельного, инициативного созидателя-преобразователя). В педагогическом наследии А.С. Макаренко образ «нового чело-

века» включал в себя в том числе и «хозяйственную позицию по отношению к окружающему миру», черты «гражданина-хозяина». В процессе воспитания должна была вырабатываться новая «логика хозяйствования», инициатива, «творческая воля» [Аксенов, 2011, с. 16; Вагин, Карпова, Куприянов, 2023, с. 215; Фролов, 2013, с. 88]. Основанием для формулировки цели и содержания воспитания у А.С. Макаренко является тезис о том, что положение человека в обществе определяется его положением в системе производства [Аксенов, 2011, с. 7, 11]. Теоретически А.С. Макаренко свои идеи оформил в тезисе о «крупном педагогическом и хозяйственном комплексе» [Там же, с. 12], где общими усилиями происходят: осознание наличной хозяйственной проблемы, поиск ее решения в интенсивном диалоге персонала и воспитанников и практическая реализация плана [Макаренко, 1988, с. 58–59, 149, 152, 156–160]. Производственный подход проявляется даже в организации театра в Колонии им. М. Горького: серийность продукта, четкая организация процесса, разделение труда и т.д. [Макаренко, 2018, с. 252–277].

Ключом к пониманию опыта А.С. Макаренко является формула «воспитывать — значит руководить жизненной практикой человека», особенность такого подхода — материальная база экономически эффективного труда. Социально-этической основой являлось понимание труда как способа проявления личности и таланта, как главного условия самостоятельности, свободы и достоинства человека. Труд представлял собой хозяйственную (экономическую) заботу (трудовое хозяйство), в этом проявлялись готовность распорядиться своей и чужой работой, общее стремление к повышению производительности труда [Фролов, Илалдинова, Аксенов, 2015, с. 91–92]. В то же время для А.С. Макаренко были очевидны рамки участия воспитанников в производительном труде, а именно — удержание педагогических приоритетов, где труд лишь средство, но не самоцель, и труд (производство) всецело подчиняется задачам воспитания и обучения. Весьма симптоматично использование метафоры «педагогизация производства», что предусматривает отказ от сугубого прагматизма, от безраздельного господства прибыли над интересами детей. В Коммуне им. Ф.Э. Дзержинского помимо производительного труда

применялся хозрасчет, воспитание было связано с «внедрением коллектива в управление хозяйством», включением педагогов и воспитанников в «процесс хозяйствования», «поиском лучших форм хозяйственно-трудовой организации коллектива» [Аксенов, 2011, с. 11–12, 16; Гриценко, 2010, с. 79–84]. То, что Колония им. М. Горького изначально развивалась не только как воспитательное учреждение, но и как сельскохозяйственное предприятие, было вызвано прежде всего экономическими обстоятельствами, необходимостью продовольственного самообеспечения в период хозяйственной разрухи [Фролов, Илалтдинова, Аксенов, 2015, с. 90].

Для А.С. Макаренко основополагающее значение имела детско-взрослая общность, функционирующая на принципах партнерства и сотрудничества, а формой организации коллективной жизнедеятельности являлось детско-взрослое самоуправление, которое рассматривалось лишь в сочетании с общественно полезной трудовой деятельностью [Кулагина, 2013, с. 10; Фролов, 2013, с. 85–88]. Самоуправление в колонии, а потом и в коммуне осуществлялось на основе постоянной ротации временного руководства: перед назначением в советы командиров происходило публичное обсуждение с обязательной аргументацией всех «за» и «против» каждой кандидатуры.

Особенностями самоуправления выступали: равноправие детей и взрослых, значимость эффективного делового взаимодействия; примат общественного над личным, коллективного над индивидуальным, приоритет общественного мнения, дружеское единение; проектирование перспективы развития сообщества и личности, хозяйства и производства; очерченные полномочия и реальные права органов самоуправления и т.п. [Аксенов, 2011, с. 9; Гриценко, 2010, с. 79–84]. Следует отметить, что у А.С. Макаренко управление воспитательным коллективом подчеркнуто базировалось на моральных нормах (доверие, чувство долга, честь и достоинство, совесть, стыд) [Вагин, Карпова, Куприянов, 2023, с. 221; Фролов, 2013, с. 87; Фролов, Илалтдинова, Аксенов, 2015, с. 91–92].

В опыте А.С. Макаренко обозначается порядок организации жизни детско-взрослого сообщества и совместной деятельно-

сти, целый ряд технологических приемов им описан подробно. Организационные процедуры существовали в опыте Колонии им. М. Горького и Коммуны им. Ф.Э. Дзержинского как традиции жизни коллектива, фактически становясь нормами, обязательными как для воспитанников, так и для воспитателей. А.С. Макаренко можно считать автором такого педагогического изобретения, как *социальное творчество* — предоставление детям и взрослым возможности «творить формы своей жизни и быта» [Кулагина, 2013]. Современные исследователи подчеркивают противоречивость созданных А.С. Макаренко детско-взрослых сообществ, парадоксально соединивших коммунистический коллективизм и гуманизм [Бондаревская, Кульневич, 1999].

Значение хозяйственного уклада воспитательных сообществ в современных условиях подчеркивает движение агрошкол, активно поддерживаемое журналом «Народное образование» [Вифлеемский, 2015, с. 75–82].

Для описания **полисного уклада жизни детско-взрослого общества** реконструируем практики воспитания в «Доме сирот» и в «Нашем доме», опыт польского педагога, писателя и врача Януша Корчака (1878–1942). Исследования показывают основную линию литературного наследия и взглядов Я. Корчака — отсутствие у детей прав в мире взрослых, убежденность взрослых в том, что детям и не нужны права [Куприянов, 2012, с. 10–11; Валеева, 2014; Грибков, 2009, с. 68]. Именно поэтому в сообществах, созданных Я. Корчаком, регулятором отношений выступали гражданско-правовые нормы, дети и взрослые становились «гражданами этих мини-государств». Социокультурными прототипами такого уклада можно считать республиканскую форму политической организации общества — «гражданскую общину» (древнегреческий полис и средневековую городскую коммуны), где действовала прямая демократия. Многие авторы определяют способ существования правовых норм в «Доме сирот» и «Нашем доме» как «игру в демократическую республику и ее институты». Упоминаются атрибуты-регуляторы жизни сообщества: правовые документы (Конституция и Кодекс); товарищеский суд; формы детско-взрослой коммуникации (доска для контактов, почтовый ящик для переписки воспитанников с воспитателями, стенгазе-

та); совет самоуправления; сейм (высший орган детского самоуправления) [Грибков, 2009, с. 68–70].

Товарищеский суд можно квалифицировать как разновидность детского самоуправления, облеченного в игровую форму. Функциями этого института в детском доме являлись: утверждение равноправия в межличностном взаимодействии; регулирование отношений между воспитанниками, а также между воспитанниками и воспитателями; обеспечение для каждого воспитанника таких субъективных переживаний, как чувство защищенности и ощущение собственной значимости для окружающих; охват заботой каждого ребенка; обеспечение разумной позиции воспитателей. Регламент суда предполагал: возможность обращения с иском каждого участника сообщества (детей на детей, детей на взрослых, взрослых на детей); соблюдение гласности решений и свободы высказывания при слушании дел; исполнение воспитанниками роли судей, а взрослыми обязанностей секретарей [Валеева, 2014, с. 9].

Совет самоуправления осуществлял распределение между воспитанниками обязанностей по самообслуживанию; выступал как исполнительный орган суда; разрабатывал правила общественной жизни; включал 10 детей и воспитателя в качестве председателя и секретаря. Указанные функции выполнялись советом через проблемные комиссии [Там же, с. 11].

Сейм состоял из 20 депутатов, избирался раз в год путем всеобщего голосования; принимал/отклонял постановления совета самоуправления, устанавливал праздники и знаменательные даты в жизни детского дома, присуждал награды; участвовал в утверждении решений о приеме и исключении воспитанников [Грибков, 2009, с. 70].

Гражданско-правовые системы, созданные Я. Корчаком, имели явно выраженную гуманистическую направленность, были нацелены на обеспечение справедливости. Их важнейшими принципами являлись: отношение педагога к воспитаннику как к полноценному субъекту отношений, уважение личности и прав ребенка, доверие к нему, каждодневное проявление заботы об обеспечении хорошего самочувствия ребенка, помещение интересов и потребностей воспитанника в центр взаимоотношений с воспитателем.

Так как в данном случае детско-взрослое воспитательное сообщество функционировало в детском доме, необходимым условием повседневной жизни была организация самообслуживания (поддержание чистоты и порядка, организация хозяйственных работ). Эти задачи также решали органы детского самоуправления наряду с охраной собственности и организацией совместного времяпрепровождения. Формой выполнения воспитанником обязанностей по самообслуживанию были дежурства (поручения по выполнению отдельных работ). Дежурства нес каждый воспитанник, причем характер поручения менялся ежемесячно, дети участвовали в выборе дежурства — в конце каждого месяца подавали заявление на следующий месяц. Распределение поручений осуществлялось на основе этих заявлений советом самоуправления. Важными элементами были тщательный учет и контроль проделанной работы, выполнение обязанностей (несение дежурств) оценивалось в единицах. Имелись и другие способы стимулирования качества и количества труда: когда воспитанник набирал 500 единиц труда, он получал памятную открытку труда, за выполнение специальных работ выплачивались деньги («доходные дежурства»). Практика контроля за выполнением дежурными своих обязанностей включала санкции: маловажные упущения заносились в список мелких недосмотров, хронические недостатки разбирались товарищеским судом. В последнем случае провинившийся мог быть сурово наказан — отстранен от дежурства до конца месяца. Кроме внешней оценки труда по самообслуживанию, практиковалась и самооценка (оценка затраченных ребенком усилий) [Валеева, 2014, с. 12; Грибков, 2009, с. 68–69].

Одной из характерных особенностей полисного уклада можно считать корпоративный статус члена сообщества (взрослого или ребенка). Так, после года пребывания в детском доме в статусе «новичка» воспитанник и педагог могли получить «гражданское звание». В «Нашем доме» и «Доме сирот» названия этих статусов отличались; в первом случае: «товарищ», «жилец», «безразличный жилец», «обременительный пришелец»; во втором: «обременительный пришелец», «равнодушный квартирант», «милый друг», «гражданин», «король и друг детей», «работник», «заслуженный работник». Действие корпоративных статусов («гражданских зва-

ний») выражалось для воспитанника в ряде ограничений, прав и привилегий. Присвоение статуса осуществлялось советом самоуправления на основе результатов опроса всех участников сообщества («плебисцита доброжелательности и недоброжелательности»). При решении вопроса о повышении статуса учитывалось множество параметров (заработанные единицы труда по самообслуживанию, академические успехи, количество судебных дел). Это была своего рода воспитывающая игра, позволяющая оценить поведение ребенка (по принципу непосредственных последствий), призванная стимулировать рефлексию и самосовершенствование. Кроме плебисцитов, способом выражения общественного мнения в детско-взрослых сообществах, созданных Я. Корчаком, была еженедельная газета детского дома [Грибков, 2009, с. 70–71].

Подводя итог двух эскизов коллективных укладов, отметим, что они были реализованы в условиях хотя и относительной, но изолированности от внешнего мира. И в том и в другом случае воспитанниками выступали дети, не поддерживавшие постоянных контактов с родителями (дети-сироты, беспризорники или изолированные от общества вследствие нарушения закона). Более того, Колония им. М. Горького, Коммуна им. Ф.Э. Дзержинского, «Дом сирот» и «Наш дом» определенным образом противостояли окружающим социальной и культурной средам.

Лучше понять **коммунальный уклад жизни детско-взрослого воспитательного сообщества** можно, если рассмотреть его в контексте социокультурного прототипа коммуны как идейной общины совместно живущих людей, объединившихся на основе общих взглядов. Наиболее известным примером коммунального уклада является Фрунзенская коммуна — объединение пионеров-активистов и вожатых, созданное на базе Дома пионеров Фрунзенского района города Ленинграда группой энтузиастов под руководством И.П. Иванова в 1959 году [Димке, 2012, с. 310]. Уклад жизни сообщества в значительной степени определило то, что коммуна создавалась как школа пионерского актива при Фрунзенском районном пионерском штабе. Можно назвать еще ряд обстоятельств, повлиявших на характер уклада Фрунзенской коммуны: членство в ней не было обязательным, объединение не было связано со школьными классами, формы общения и контроля здесь сильно отличались

от обычных (школьных и пионерских), руководители имели особый статус (не совсем официальный). Юные фрунзенцы ощущали себя участниками специфической общности (в какой-то степени избранными) [Димке, 2015, с. 363].

Философским основанием коллективного воспитания выступала идея «заботы» («Педагогика общей заботы») — улучшение жизни для окружающих и самих себя. Концептуально формула выглядела так: не «мир воздействует на ребенка, воспитывая его, а дети в содружестве со взрослыми целенаправленно воздействуют на мир, меняют его и поэтому воспитываются» [Бондаревская, Кульневич, 1999]; для понимания культурного прототипа больше всего подходит определение этого сообщества как миссионерского. Веря в советский проект, участники Фрунзенской коммуны хотели осуществить утопию, лежащую в его основе, стремились изменить жизнь школы и пионерской организации, руководствуясь своими представлениями о жизни в соответствии с официально провозглашаемыми этическими нормами. И здесь, конечно, они наткнулись на то, что провозглашенные нормы противоречили реальным правилам, по которым существовали советское общество, школа и пионерская организация.

Пафос равенства в борьбе за преобразование окружающего мира выразился в минимизации различий в положении взрослых и детей в Коммуне: взрослые имели статус «друзей» («друг Коммуны», «друг отряда») [Димке, 2015, с. 368]. В то же время не все участники сообщества имели статус коммунар: «Решение принималось общим открытым голосованием. Чтобы стать коммунаром, необходимо было съездить на несколько сборов Коммуны... отличиться в собственно коммунарских делах... и тем самым доказать, что ты достоин этого звания» [Там же, с. 369–370]. Практиковалось также и исключение из Коммуны за несоответствие «Требованиям к коммунару» (например, если человек не улучшал по мере сил пионерскую работу в школе) или за нарушение общих законов Коммуны (например, за формализм, лицемерие, фальшь). «...Одной из причин исключения самого И.П. Иванова из Коммуны стала именно его “неискренность” с коммунарками, поскольку, как выяснилось, Коммуна для Иванова была “педагогическим экспериментом”» [Там же, с. 370].

Жизнь детско-взрослого воспитательного сообщества строилась как организация функционирования микрогрупповых формирований (звено, бригада, команда, небольшой сводный отряд, временная инициативная группа). Такую группу эффективнее и удобнее объединить общим делом, обеспечить вовлеченность каждого, в этом случае более вероятна самодеятельность. Коллективно-творческое воспитание — это формирование воспитательных отношений в малой группе, выращивание общих целей, обеспечение продуктивного межличностного взаимодействия. Именно поэтому такое внимание уделялось эмоциональности и повышенной контактности. Систематическое и интенсивное переформатирование сообщества на микрогруппы достигалось сменяемостью актива, несколько нарочитой моделью «чередования творческих поручений» (серией постоянных дел, которые выполняются по очереди каждой первичной микрогруппой для всего сообщества) [Бондаревская, Кульневич, 1999, с. 160–163]. Динамичность формата воспитательного сообщества сочетается с тем, что объединяющим началом выступает не деятельность, а процесс ее творческого преобразования. Соединение преобразования общности, совместной деятельности и окружающей действительности является одним из открытий И.П. Иванова — принципом социального творчества.

Еще одним элементом жизни Фрунзенской коммуны была выработка оптимального решения в ходе дискуссии, процедура которой была технологично оформлена: неизменное обсуждение регламента собрания; право каждого быть выслушанным, высказать свою точку зрения в комфортных условиях общей тишины; правило конструктивного обсуждения проблемы. Субъективная вовлеченность участников в диспут обеспечивалась специально поддерживаемым эмоциональным накалом коллективного обсуждения. Отдельного внимания заслуживают практики коллективной нравственной рефлексии, реализуемые в формах вечернего «огонька» и откровенного разговора. Функциями «огонька» и откровенного разговора можно считать «удовлетворение потребности участников сообщества в эмоциональной связи со значимыми другими» [Куприянов, 2023, с. 21–33].

Многие исследователи наследия И.П. Иванова подчеркивают различия в номинальной обращенности к воспитанию коллек-

тивистов и фактической направленности на воспитание и развитие личности в групповых отношениях, при этом указывается на заблуждения автора в оценке своей концепции [Бондаревская, Кульневич, 1999; Мудрик, 2018, с. 152]. Отмечается, что в данном случае целью коллективистского воспитания становится обеспечение роста и расцвета каждой личности, развития у детей таких качеств, которые помогут реализовать каждого ребенка и как существо общественное, и как неповторимую индивидуальность со своими специфическими запросами и индивидуальными способами самореализации.

Клубный уклад жизни детско-взрослого воспитательного сообщества (опыт В.А. Караковского). Особого внимания заслуживает опыт школы № 825 города Москвы. В это образовательное учреждение в 1977 году пришел новый директор — Владимир Абрамович Караковский, принесший с собой социально-педагогическую инновацию — практику коллективно-творческого воспитания. Эта инновация была им реализована в годы работы в челябинской школе № 1, благодаря ученикам, вернувшимся из Всероссийского пионерского лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленок». Традиционно опыт воспитания в школе № 825 города Москвы трактуют как пример реализации коммунарской методики, сам В.А. Караковский неоднократно на это указывает и в своих диссертационных работах, и в множестве других публикаций. Однако представляется, что если в челябинской школе уклад жизни детско-взрослого воспитательного сообщества действительно был преимущественно коммунального профиля, то в Москве произошли существенные перемены, особенно в 1980–1990-х годах. Для доказательства приведем следующие доводы.

Анализ одного из последних прижизненных изданий работ В.А. Караковского (книга «Воспитание для всех», объединившая статьи 1998–2007 годов) показывает, что слово «досуг» автор упоминает 11 раз в следующих контекстах: необходимость досуга для развития человека; организация досуга детей как педагогическая задача; критика отождествления воспитания и организации свободного времени; сфера досуга как относительно свободная область, подходящая для воспитания; досуг в школе как условие полноценной жизни и воспитания ребенка; трактовка школьных

церемоний как примеров организации досуга и т.д. [Караковский, 2008, с. 23, 27, 101, 147, 187, 207, 208].

Общим местом в исследованиях опыта школы № 825 было то, что сфера досуга выступила стартовым пространством для формирования воспитательной системы этой школы [Караковский, 2008, с. 123, 131, 213; Управление воспитательной системой школы..., 2010, с. 24]. Однако и в дальнейшем организация занятий школьников в свободное время оставалась главной, удачно дополняя учебный процесс (основное предназначение любой школы). Место технологии воспитания директор школы № 825 определил так: «Используя коммунарскую методику, мы убедились в том, что она наибольший эффект дает в организации досуга, свободного времени школьников» [Караковский, 1989, с. 10].

Клубность наиболее явно просматривается в легендарных клубах выходного дня — ТУ (творческая учеба), характеризовавшихся Караковским как «балаган»: «...нет точного плана, отработки текста и действий, нет заранее прогнозируемого результата. Зато много экспромтов, выдумки, юмора, творчества»; дети и взрослые «общаются, рассказывают интересные истории, устраивают друг другу шуточные экзамены, придумывают и тут же разыгрывают забавные сценки из школьной и внешкольной жизни» [Караковский, 2008, с. 133].

В качестве элемента клубного уклада рискнем позиционировать и ключевые (комплексные) дела в опыте школы № 825. Здесь многое строится на межвозрастном взаимодействии: в созидание включаются школьники, учителя, родительский актив, выпускники и друзья школы. Объединить столь разных людей могут только интерес к общению, интерес к общему делу, клубная традиция. Клубность проявляется и в учете интересов воспитанников, яркости, захватывающем характере совместной деятельности, отказе от монотонности и шаблона [Караковский, 1989, с. 8–9].

Весьма лаконичным в этой практике было ученическое самоуправление: «дежурные командиры», избираемые в первичных коллективах (ученических классах) на один месяц, и «Большой совет» (детско-взрослый представительный орган, собиравшийся 3–4 раза в год для решения принципиально важных вопросов школьной жизни). Сама по себе работа Большого совета строилась

с максимальным обеспечением интересов всех участников (разговор на кругу, мозговая атака, групповая дискуссия, моделирование и т.д.). Кроме постоянных в школе функционировали разовые органы детско-взрослого соуправления — так называемые «советы дела». Как и в практике Фрунзенской коммуны, советы дела создавались для подготовки, проведения и анализа отдельного мероприятия [Караковский, 2008, с. 132–133].

Важную роль в функционировании рассматриваемого клубного сообщества играли старшеклассники; воспитание их с позиции носителей традиций школы, активных участников общественной жизни обеспечивал так называемый «трехдневный лагерный сбор актива» [Там же, с. 133]. Состав участников сбора был разновозрастным, но роль учеников старших классов нельзя недооценивать. Фактически сбор актива выступал социальным тренажером, позволяющим сформировать у участников образцы отношений, общения и деятельности, стимулирующие функционирование детско-взрослого сообщества (так ежегодно происходил перезапуск школьной жизни). Важными характеристиками сбора были обеспечение эталонности происходящего, эмоциональная напряженность, интенсивность разнообразной коллективной деятельности, модельность по отношению к годовому циклу школьной жизни, наглядные изменения в позиции и поведении участников.

Постепенно важную роль в обеспечении активной общественной позиции старшеклассников в школе стали играть педагогические классы, содержание образования в которых предусматривало подготовку к общению и работе с людьми: «Особое значение придается работе с людьми и для людей» [Караковский, 1989, с. 10].

Вместо традиционной коммунарской направленности на преобразование окружающей среды в случае школы № 825 общественная активность направлена внутрь детско-взрослого сообщества. Причины такой деформации связаны с тем, что под влиянием общественно-политической ситуации в СССР (эпохи застоя) происходило «замыкание» участников в своих коммунарских сообществах, снижался социальный пафос движения [Поляков, 1990, с. 16].

Конечно, за рамками этой статьи осталось много различных практик: использование коллективной творческой деятельности в

учебном процессе, общественно полезная работа в микрорайоне школы и за его пределами (в детском доме, детских садах, в лесничестве, в зоопарке, на реставрации исторических памятников и т.д.). Но главным представляется то, что существенными составляющими всех этих активностей являлись преодоление рутины, застоя, стремление справиться с формализмом и казенщиной [Караковский, 1989, с. 10].

Вообще прототип клубного уклада жизни детско-взрослых воспитательных сообществ — это клубы, возникшие в Англии в конце XVII века. Эти общности упорядочивали современное общество, выступая пространством общения (разговоры, сплетни, анекдоты и приятное времяпрепровождение). Членов клуба привлекали и успокаивали соблюдение известных формальных правил поведения и гостеприимство (ритуалы и регалии, гражданские процессии и филантропические жесты). Клубные общности помогали человеку найти свое место в жизни, делали его самобытной личностью, а в тяжелые минуты члены клуба могли рассчитывать на дружескую поддержку.

Все описанные выше уклады рассмотрены на примере функционирования образовательных организаций, далее нам представляется важным показать локальный пример, являющийся частью жизни детско-взрослого воспитательного сообщества.

Коллективное воспитание в зарубежном и отечественном опыте школьного партисипаторного (инициативного) бюджетирования. В контексте обсуждения коллективности в жизни детско-взрослых воспитательных сообществ внимания заслуживает практика School Participatory Budgeting — школьного партисипаторного бюджетирования. Вообще партисипаторное бюджетирование возникло в 1980-е годы в городе Порту-Алегри (Бразилия). Разработка этого проекта была ответом на социальное отчуждение населения от власти, утрату доверия избирателей к органам местного самоуправления, на рост социальной апатии в обществе и т.д. Для преодоления этих тенденций было решено передать населению права на непосредственное распоряжение частью местного бюджета (до этой новации всем бюджетом распоряжались исключительно депутаты). Отсюда и Participatory Budgeting — бюджет участия, соучаствующее бюджетирование (партисипация, партиципация,

партисипаторный, партисипативный [от англ. participation — участие, соучастие, причастность; participative — участвующий]) [Школьное инициативное бюджетирование..., 2021, с. 35–37].

Механизм участия населения предусматривает выдвижение отдельными гражданами инициатив, требующих финансирования, а затем выбор наиболее актуальных проектов путем общего голосования. Практика партисипаторного бюджетирования стала популярной во всем мире, а в 2005 году в регионе Пуату-Шарант (Франция) ее успешно модифицировали для общеобразовательных школ. Школьное партисипаторное бюджетирование в настоящее время успешно реализуется в Европе (Великобритания, Испания, Италия, Польша, Португалия, Франция, Чехия), Латинской Америке (Аргентина, Бразилия, Колумбия, Мексика, Перу), а также в США, Канаде, Южной Корее и других странах. Что касается нашей страны, то на сегодняшний день страновая версия школьного партисипаторного бюджетирования («школьное инициативное бюджетирование, ШКИБ») зафиксирована в 28 субъектах Российской Федерации [Вагин, Карпова, Куприянов, 2023, с. 209].

Теоретическое и методическое обеспечение развития и распространения указанной практики осуществляет Центр инициативного бюджетирования Научно-исследовательского финансового института Министерства финансов Российской Федерации. Сотрудниками центра разработана оригинальная модель ШКИБ, сущностью которой является *«вовлечение участников образовательных отношений (преимущественно обучающихся) в распределение части бюджета общеобразовательных организаций через разработку и реализацию инициативных проектов школьников, направленных на улучшение условий для реализации общеобразовательных программ»* [Школьное инициативное бюджетирование..., 2021, с. 16–17]. Ведущая идея модели ШКИБ — *педагогизация практик соучаствующего бюджетирования*, что выражается в приоритете образовательных задач над финансово-экономическими и хозяйственными; широком использовании педагогических средств, обеспечивающих вовлечение обучающихся, родителей и педагогических работников в изучение и преобразование жизни школьного сообщества; интеграции представлений и опыта, полученных обучающимися в ходе участия в практиках школьного инициативного бюджетирования.

рования, в содержание общего образования. Можно сказать, что «школьное инициативное бюджетирование — это не про деньги, это про детей» [Куприянов, 2023, с. 119–130].

В практике ШКИБ разрабатываются и реализуются разные инициативные проекты, но фактически все сводится к совершенствованию образовательной инфраструктуры (организация пространств, оборудование), что в итоге улучшает условия для участников образовательных отношений (питание, питьевой режим, релаксация, рекреация и т.д.), а также к непосредственной организации образовательного процесса (дополнительные общеобразовательные программы, образовательные события).

Школьное инициативное бюджетирование представляет собой социальную технологию — последовательность решения задач, которую на данный момент принято называть циклом. В этот цикл включены:

- организация информирования потенциальных акторов — участников образовательных отношений;
- содействие обучающимся в выдвижении инициатив (формулировке проектных идей);
- содействие участникам образовательных отношений в объединении в проектные команды (группы), обучение таких команд;
- содействие участникам проектных команд в разработке проекта путем развития и модификации проектных идей;
- организация экспертизы инициативных проектов, содействие участникам проектных команд в доработке и переработке инициативных проектов, а также в подготовке к публичной презентации этих проектов;
- организация публичной презентации инициативных проектов, проведение процедуры отбора инициативных проектов для реализации (голосование);
- организация процесса воплощения отобранных проектов, обеспечение участия представителей проектных команд (победителей отбора) в контроле и непосредственной реализации своего проекта;
- торжественная церемония публичной презентации результатов реализации инициативных проектов [Куприянов,

Карпова, Шевелев, 2022, с. 132–138; Школьное инициативное бюджетирование..., 2021, с. 16–17].

В Португалии, где школьное партисипаторное бюджетирование представляет собой общенациональную программу, этапы цикла осуществляются одновременно во всех школах страны; скажем, голосование за инициативные проекты происходит в единый день в марте.

Анализ опыта школьного инициативного бюджетирования в нашей стране свидетельствует о том, что использование рассматриваемой практики не превращается пока в целенаправленную деятельность по достижению социальных и образовательных результатов, поэтому правомерно говорить лишь об эффектах ШКИБ (социальных и образовательных).

Социальные эффекты школьного инициативного бюджетирования можно зафиксировать так: возвращение к коллективному образу школьной жизни, преодоление отчуждения и потребительства, возрождение процедур ученического самоуправления, формирование коллективистского уклада жизни школы, усиление функции школы как центра территориального развития. Школьное инициативное бюджетирование создает условия для реализации общеобразовательных программ; *образовательные эффекты* можно описать в следующих плоскостях: воспитание активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, чувства хозяина в своей школе, формирование субъективной значимости общественного блага, повышение финансовой грамотности [Школьное инициативное бюджетирование..., 2021 с. 23–28].

Если попытаться проанализировать содержание коллективных занятий в школьном инициативном бюджетировании, то можно выделить:

- собственно совместную проектную деятельность («от идеи до продукта»);
- общественно ориентированный маркетинг (продвижение инициативного проекта в школьном сообществе «от считывания общественных потребностей до предъявления способа их реализации»);
- организацию совместной деятельности проектной команды и обеспечение эффективной коммуникации в группе

(развитие первичной группы от конгломерата до кооперации);

- бухгалтерские практики расчета бюджета, изучения ассортимента товаров и услуг, их стоимости.

Специфической чертой школьного инициативного бюджетирования является локальность: детско-взрослое сообщество занято соответствующими практиками с разным уровнем интенсивности и в разном составе. Высокий уровень вовлеченности отмечается в ситуации презентации проектными командами своих разработок, при общешкольном голосовании (выборе проекта), в ходе церемонии открытия объекта (реализованного проекта). Кроме того, разработчики могут привлекать сверстников для выявления актуальных общественных потребностей (социологические опросы, фокус-группы и т.д.). Однако работа команды по превращению инициативы в полноценный проект, совершенствованию его социальных акцентов и технических параметров, подготовке сметы и т.п. разворачивается для небольшого числа обучающихся. Для преодоления этого недостатка используется многоступенчатость выдвижения инициатив (проектных идей): на первой ступени в учебных классах, на второй — на общешкольном уровне.

Подводя **итог** всех представленных выше фактов и их интерпретаций, зафиксируем множественность вариантов коллективности в укладах жизни детско-взрослых воспитательных сообществ. Следует отметить обусловленность формирования уклада конкретными обстоятельствами возникновения и существования образовательных учреждений (детский дом, колония для правонарушителей, внешкольное объединение, общеобразовательная школа). Отдельное место уделено новой практике школьного партисипаторного (инициативного) бюджетирования, в которой проявляется ряд ключевых сторон традиций коллективного воспитания: реализация хозяйской (хозяйственной) позиции воспитанников по отношению к образовательной организации; осуществление своего права на участие в управлении учреждением, в том числе и частью его бюджета; демократические процедуры принятия решений; претворение в жизнь философии общественного блага; самореализация в продуктивной общественно полезной деятельности; факультативность своей активности; добро-

вольность [Вагин, Карпова, Куприянов, 2023, с. 223–224]. Можно утверждать, что идеи инициативного бюджетирования в полной мере соответствуют основным ценностям системного подхода в воспитании (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, А.В. Мудрик и др.).

Данная статья не претендует на исчерпывающее изложение всех укладов жизни детско-взрослых воспитательных сообществ, да и представленные примеры скорее лишь обозначены по контуру. Задачей анализа было назвать ориентиры и сконструировать множество.

Список литературы

- Аксенов С.И.* Становление и развитие взглядов А.С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2011.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. М., Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999.
- Вагин В.В., Карпова Е.М., Куприянов Б.В.* Школьное партисипаторное бюджетирование и отечественная традиция воспитания // *Science for Education Today*. 2023. Т. 13. № 6. С. 209–232.
- Валеева Р.А.* Педагогическая система Януша Корчака как образец гуманистической парадигмы в воспитании // *Актуальные вопросы воспитания, обучения, сопровождения детей и взрослых в различных образовательных и социальных учреждениях: сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, посвященной 135-летию со дня рождения Януша Корчака*. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. С. 5–18.
- Вачкова С.Н.* Феномен уклада школы в современных образовательных условиях // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2012. № 2 (20). С. 93–103.
- Вишневский А.Б.* Институционализация школ-хозяйств // *Народное образование*. 2015. № 6 (1449). С. 75–82.
- Воропаев М.В.* Теоретические основы построения типологии воспитательных систем: дис. ... докт. пед. наук. М., 2003.
- Вульфсон Б.Л.* Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // *Экономика образования*. 2012. № 1. С. 17–20.

- Грибков Д.Н.* Социально-педагогические условия воспитания детей-сирот в малочисленном детском доме: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2009.
- Григорьев Д.В.* Политика идентичности и уклад школы // Народное образование. 2016. № 2–3. С. 147–164.
- Гриценко Л.И.* Деятельностная основа педагогики А.С. Макаренко // Педагогика. 2010. № 8. С. 79–84.
- Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред.-сост. Е.И. Соколова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. М.: Пед. общество России, 1998.
- Демакова И.Д.* Педагогика и психология о феномене «пространство детства» // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 1 (13). С. 42–49.
- Димке Д.В.* Советские детские игры: между утопией и реальностью // Антропологический форум. 2012. № 16. С. 309–332.
- Димке Д.В.* Юные коммунары, или Крестовый поход детей: между утопией декларируемой и утопией реальной // Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е): колл. монография. М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 360–397.
- Забута Т.В.* Детское самоуправление в педагогическом наследии Януша Корчака: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1997.
- Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.
- Казакина М.Г.* Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. СПб.: Книжный дом, 2006.
- Караковский В.А.* Воспитательная система школы как объект педагогического управления: автореф. дис. ... докт. пед. наук / АПН СССР. НИИ общ. педагогики. М., 1989.
- Караковский В.А.* Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008.
- Кулагина С.С.* Развитие идеи ученического самоуправления в педагогическом наследии А.С. Макаренко: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
- Куприянов Б.В.* Гуманизация воспитания как утопия (в социально-педагогической антиутопии Януша Корчака) // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5. С. 8–12.
- Куприянов Б.В.* Уклады школьной жизни // Народное образование. 2015. № 8. С. 147–154.
- Куприянов Б.В.* Пространство воспитания советских школьников в пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок» 1962–1966 гг. // Журнал психолого-педагогических исследований. 2023. № 3. С. 21–33.

- Куприянов Б.В.* Диагностика школьной вовлеченности обучающихся — участников практик инициативного бюджетирования // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 1 (110). С. 119—130.
- Куприянов Б.В., Карпова Е.М., Шевелев М.А.* Школьное инициативное бюджетирование как воспитательная технология // Народное образование. 2022. № 6 (1495). С. 130—140.
- Куприянов Б.В., Кудряшев А.В., Арапова П.И.* Внешкольные пространства социализации советских школьников (социально-педагогическая реконструкция): монография. М.: Изд-во ООО «Сам Полиграфист», 2023.
- Макаренко А.С.* Воспитание гражданина / сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. М.: Просвещение, 1988.
- Макаренко А.С.* Педагогическая поэма: полная версия. М.: АСТ, 2018.
- Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 5-е изд., доп. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
- Мудрик А.В.* Три года, породившие легенду // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник / под общ. ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. Арзамас: Изд-во Арзамасского гос. пед. ин-та, 2011. С. 147—154.
- Мудрик А.В.* О нетоталитарных концепциях в отечественной педагогике советского периода (к столетию со дня рождения Л.И. Новиковой) // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 151—156.
- Новикова Л.И.* О методологическом подходе в исследовании воспитательного коллектива // Измерения в исследовании проблем воспитания: сб. статей. Тарту: Тарт. ун-т, 1973. С. 8—20.
- Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2010.
- Остапенко А.А.* Неявная педагогическая реальность. Ч. 2. Типы школьных укладов. М.: НИИ школьных технологий, 2020.
- Поляков С.Д.* О новом воспитании (очерки коммунарской методики). М.: Знание, 1990.
- Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В.* Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1 (16). С. 37—45.
- Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948.
- Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57—61.

- Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения: учеб. пособие / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Издательский центр «Академия», 2010.
- Фишман Л.Г.* Эпоха добродетелей. После советской морали. М.: Новое литературное обозрение, 2022.
- Фролов А.А.* Труд и «хозяйствование» — основа социальной педагогики А.С. Макаренко // Народное образование. 2013. № 4 (1427). С. 85–88.
- Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксенов С.И.* Идеи свободы и трудового хозяйствования в педагогической работе с несовершеннолетними правонарушителями (наследие А.С. Макаренко и современность) // Человек: Преступление и наказание. 2015. № 10. С. 89–94.
- Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах: монография. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1999.
- Фуко М.* Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с фр.; сост. и послесл. В.П. Визгина. М.: Праксис, 2002.
- Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы: пер. с фр. М.: Ad Marginem Press, 2016.
- Хархордин О.В.* Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности. СПб., 2018.
- Школьное инициативное бюджетирование в общеобразовательных организациях Российской Федерации: учеб.-метод. пособие / В.В. Вагин, Н.М. Филиппова, М.В. Кураколов, Б.В. Куприянов. М.: Изд-во ООО «Сам Полиграфист», 2021.
- Ясвин В.А.* Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум. М.: Просвещение, 2020.

П.Д. Азыркин

РЕКОНСТРУКЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ПЕДАГОГИКИ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВЕТСКОЕ ВРЕМЯ — ОТ ИДЕЙ МАКАРЕНКО К КОММУНАРСКОМУ ДВИЖЕНИЮ

Введение

В отечественной науке изучение такого сложного социально-психологического феномена, как коллектив, его структуры и функций характеризуется особенной глубиной в силу историко-культурной традиции, особенно в советский период, когда ценности коллектива и «коллективности» стали частью государственной политики и идеологии. Советская Россия восприняла не только экономические преобразования социалистического толка, разработанные К. Марксом, но и передовые на тот момент концепции воспитания, основанные на идее коллектива как центрального элемента культуры и общества. Педагогическая идея о воспитательной функции коллектива получила поддержку на государственном уровне, что отражено в официальных документах по образованию и в работах таких политических деятелей и идеологов, как Н.К. Крупская и А.В. Луначарский. Все это было обусловлено задачами объединения народа, диктуемыми конкретной исторической обстановкой, решение которых возлагалось на систему образования.

Можно утверждать, что в СССР развивалось отдельное научно-практическое направление на границе психологии и педагогики — *педагогика коллективного воспитания*. Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.И. Новикова, Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский и их последо-

ватели заложили основы теории коллектива. Общая идея, которая пронизывает работы данных авторов, заключается в том, что коллектив — это не просто малая группа людей, объединившихся для достижения общей цели, но и уникальное пространство с серьезным воспитательным потенциалом, в котором формируются мировоззрение, ценности, нормы и правила, определяющие поведение человека. В условиях коллектива человек не только реализует свои индивидуальные способности, но и ощущает принадлежность к чему-то большему, решает не только свои задачи, но и задачи коллектива, удовлетворяет не только свои, но и общие потребности. Исследования коллектива стали не только значимым теоретическим вкладом в отечественную и мировую науку, но и повлияли на многие практические аспекты в педагогике и нашли применение в различных советских школах, трудовых и молодежных объединениях.

В данном обзоре мы ставим перед собой задачу реконструкции теоретических основ советской педагогики коллектива, а также анализа ключевых концепций и идей, разработанных советскими педагогами и психологами. Особое внимание будет уделено тому, каким образом эти концепции и идеи воплощались в образовательной практике и влияли на формирование мировоззрения молодого поколения. Нам видится, что такой обзор является актуальным сюжетом для научной дискуссии о методах воспитания в современной образовательной системе Российской Федерации. В первой части статьи мы проследим подходы разных ученых к определению понятия «коллектив» и методам измерения «коллективности», далее разберем практические способы реализации идей коллективного воспитания в рамках макаренковской и коммунарской педагогических культур. В основе этой публикации — материалы докладов В.Л. Ситникова, В.Р. Хилтунена, М.И. Рожкова на семинаре Проектно-учебной лаборатории «Молодежная политика» и Института образования НИУ ВШЭ на тему «Сообщества как фактор социализации школьников: риски и ресурсы».

Понятие коллектива в отечественной науке

В трудах отечественных авторов сформировалось множество определений понятия «коллектив», каждое из которых отражает различные аспекты этого феномена.

Обзор было бы правильным начать со Станислава Теофиловича Шацкого, который начал свою педагогическую деятельность еще до Октябрьской революции 1917 года и прихода к власти большевиков, но оказал сильное влияние на развитие идей Н.К. Крупской и А.В. Луначарского. Уже в начале XX века Шацкий рассматривал развитие детского коллектива как ключевое направление воспитательных усилий педагогов, способствующее созданию благоприятных условий для формирования личности ребенка. Работая с подростками в рамках первых российских детских обществ «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», он обнаружил, что дети по своей природе стремятся к объединению и совместной творческой деятельности, оказывают при этом взаимное влияние друг на друга, которое зачастую сильнее воспитательного воздействия педагогов [Богуславский, 2005]. Это наблюдение подтолкнуло его к выводу, что детское сообщество является мощным инструментом воспитания и, следовательно, одна из основных задач педагогики заключается в сплочении детей посредством разнообразной и интересной им деятельности.

Н.К. Крупская разделяла точку зрения С.Т. Шацкого, считая, что насыщенная жизнь детей и подростков в коллективе способствует их социализации и воспитанию. Она видела коллектив как группу, объединенную общими переживаниями, интересами, работой и дружбой [Крупская, 1958]. Такой подход акцентировал внимание на значимости эмоциональной и идеологической общности между членами группы, что в условиях развития советской педагогики имело большое значение. Переживания и интересы, общая работа и товарищество в этой интерпретации становились не просто характеристиками группы, но основой ее целостности и эффективности.

А.С. Макаренко, который считается одним из основоположников теории воспитания через коллектив, рассматривал его как организованное объединение трудящихся, связанное общей целью, дисциплиной и ответственностью [Макаренко, 1947]. Его подход акцентировал внимание на управляемости коллектива, его организующей роли в воспитании личности и гармонизации социальных взаимодействий. Макаренко выделял коллектив как воспитательное пространство, где индивидуальные качества личности развиваются через участие в деятельности, подчиненной общим правилам и нормам. Следует отметить и конфликт взглядов Крупской и Макаренко, которые по-разному смотрели на то, как нужно формировать коллектив. Крупская критиковала Макаренко за недостаточное внимание к демократическому самоуправлению в коллективах, в то время как Макаренко считал дисциплину и руководство ключевыми для успешного воспитания [Фролов, 2006].

А.С. Залужный, в свою очередь, расширил понимание коллектива, подчеркнув его динамическую природу. Он выделял как ключевую характеристику способность группы коллективно реагировать на внешние стимулы [Залужный, 1931]. Это определение демонстрировало важность гибкости и адаптивности коллектива.

Л.И. Новикова и А.Т. Куракин определяли коллектив как общность, образованную в результате объединения свободных и равноправных людей, отличающуюся неантагонистическим характером своих внутренних противоречий [Новикова, Куракин, 1983]. Авторы подчеркивали важность наличия общественно полезных целей совместной деятельности в рамках коллектива, которые основаны на сочетании личных, групповых и общественных интересов. В их работах особое внимание уделялось воспитательной функции коллектива, рассматриваемого как среда, способствующая формированию социальной зрелости личности. Это определение подчеркивало роль коллектива в создании условий для социального и морального развития участников.

А.В. Петровский выделил в качестве ключевых элементов общественно значимые цели и совместную деятельность, которые служат основой для сплочения и организации коллектива [Петровский, 1980]. В его понимании коллектив был пространством,

где личностное развитие членов происходило через участие в общей деятельности, нацеленной на достижение социально ценных результатов.

Многообразие определений коллектива, представленных в советской науке, указывает на значимость этого понятия как социального, психологического и педагогического феномена. Каждое из приведенных определений отражает конкретный аспект понимания коллектива: эмоциональную сплоченность, динамическую природу, воспитательную функцию, гармонизацию интересов и общественную направленность деятельности. Если попытаться сформулировать интегративное определение коллектива, то можно рассматривать его как целостную социальную систему, объединенную общей целью и деятельностью. Коллектив обеспечивает гармоничное взаимодействие участников, способствующее их личностному развитию и социальной адаптации.

Развитие коллектива и континуум «коллективности»

Как уже было отмечено, в отечественной научной традиции коллектив является не синонимом понятия «малая группа», но высшей формой развития малой группы. Существует несколько не противоречащих, но дополняющих друг друга концепций, которые объясняют механизмы и стадийность развития малой группы от простого объединения индивидуумов в номинальную группу до коллектива как единого социального организма.

Модель развития коллектива А.С. Макаренко

Одним из первых, кто предложил модель развития коллектива, стал А.С. Макаренко, который выделял три этапа его формирования [Сумина, Белопащенко, Лосинская, 2019]. Первый этап — становление — предполагает активную организацию педагогом деятельности группы, выявление лидеров и установление первичных структур самоуправления. Вначале взрослый предъявляет

требования ко всем членам коллектива. Второй этап — стабилизация — характеризуется укреплением отношений внутри коллектива, формированием активного ядра, способного самостоятельно поддерживать дисциплину и организовывать работу. Взрослый предъявляет требования уже к активной группе, которая передает эти требования всему коллективу. Третий этап — расцвет — это стадия, когда коллектив становится зрелой социальной единицей, способной активно влиять на развитие своих членов. На этом этапе коллектив выступает как инструмент воспитания и развития, позволяя каждому его участнику раскрывать свои таланты и способности. Детское самоуправление формируется именно на этом этапе.

Следующий этап изучения динамики коллектива относится к 1960-м годам. В этот период двумя объединениями исследователей были разработаны две концепции, касающиеся развития и функционирования малых групп: параметрическая концепция Л.И. Уманского и стратометрическая концепция А.В. Петровского.

Параметрическая концепция Л.И. Уманского

Одним из центральных элементов теории Л.И. Уманского является изучение коллектива через параметры, отражающие ключевые аспекты его функционирования. К этим параметрам относятся нравственная направленность, организованность, подготовленность и психологическая коммуникативность [Кирпичник, 2010]. *Нравственная направленность* группы связывается с ее ценностями, идеалами, мотивацией и целями. Это неотъемлемый элемент, который определяет внутреннюю сплоченность группы и ее способность действовать в интересах общества. *Организованность* группы характеризуется ее способностью к самоуправлению, налаживанию эффективных механизмов взаимодействия и управления процессами внутри группы. *Подготовленность* включает навыки, умения и опыт участников, которые обеспечивают их способность выполнять совместные задачи. *Психологическая коммуникативность* объединяет интеллектуальные, эмоциональные и волевые

аспекты взаимодействия, что позволяет группе эффективно решать задачи, согласовывать действия участников и поддерживать устойчивость в сложных ситуациях.

Формирование группы как коллектива рассматривается как поэтапный процесс, который проходит через несколько стадий, отражающих развитие ее социальной зрелости: *номинальная группа*, *группа-ассоциация*, *группа-кооперация*, *группа-автономия* и *коллектив*.

На начальном этапе образуется *номинальная группа*, состоящая из случайно собранных индивидов, чьи взаимодействия минимальны и ситуативны. На этом этапе участники не идентифицируют себя с группой и их отношения носят поверхностный характер. Примером могут быть участники, впервые оказавшиеся вместе, например, в лагере. Следующий этап — *группа-ассоциация* — характеризуется появлением единой жизнедеятельности и формированием начальных элементов структуры. Это проявляется в принятии участниками общих целей и начальных форм взаимодействия. Далее группа достигает стадии *кооперации*, где ее участники объединяются вокруг выполнения конкретных задач, а межличностные взаимодействия приобретают деловой характер. Здесь начинает формироваться эффективная организационная структура, а успех деятельности группы основывается на единстве ее целей и действий. После стадии кооперации группа может перейти к уровню *автономии*, который характеризуется высоким уровнем внутренней интеграции. Участники начинают идентифицировать себя с группой, что приводит к усилению ее внутреннего единства и интеграции ценностей. На этом этапе группа достигает высокой степени сплоченности, которая выражается в наличии единства норм, ценностей и целей. Однако на стадии автономии существует риск изоляции, когда группа может замкнуться на собственных интересах, что может привести к развитию корпоративного эгоизма и снижению социальной зрелости. Высшей точкой развития является *коллектив*, который отличается не только внутренней сплоченностью, но и способностью эффективно взаимодействовать с внешними группами и обществом в целом. Такой коллектив демонстрирует высокую социальную ответственность и устойчивость к внешним стрессовым факторам.

Инструмент самодиагностики коллектива А.Н. Лутошкина

Методика самодиагностики коллектива, разработанная учениками Л.И. Уманского — А.Н. Лутошкиным и А.Г. Кирпичником, является интересным практическим инструментом, позволяющим оценить внутренние процессы в группе, ее сплоченность, динамику и развитие [Лутошкин, 1978]. Эта методика направлена на оценку психологических характеристик коллектива: его эффективность, устойчивость и способность к решению совместных задач. Авторы предложили подход, который основывается на активном участии самих членов группы в процессе диагностики, что помогает не только провести оценку развития коллектива, но и активизировать его членов, способствуя росту их вовлеченности в коллективную деятельность. Лутошкин и Кирпичник выделили пять уровней развития коллективов, которые символически обозначили так:

- 1) **«песчаная россыпь»** — коллектив на данном этапе представляет собой механическое объединение людей, где отсутствуют сплоченность, общие цели и стабильные связи между участниками;
- 2) **«мягкая глина»** — начальный этап формирования коллектива, на котором члены группы начинают осознавать необходимость взаимодействия и определенного порядка, но еще не обладают устойчивыми связями и общей мотивацией;
- 3) **«мерцающий маяк»** — коллектив, который уже обретает основные черты сплоченности и совместной деятельности, однако в нем еще проявляются нестабильность целей и недостаток общей вовлеченности;
- 4) **«алый парус»** — высокоразвитый коллектив, характеризующийся прочной сплоченностью, осознанными ценностями и четкими целями. Участники активно поддерживают друг друга, а эмоциональная атмосфера способствует личностному и групповому развитию;
- 5) **«горящий факел»** — высший уровень развития коллектива, где достигаются полное единство целей, высокая степень эмоциональной связи и готовность участников к самоотверженной работе на благо общего дела.

Эти уровни служат не только инструментом диагностики, но и путеводителем в развитии коллектива. Лутошкин подчеркивал, что переход от одного этапа к другому требует как осознанных усилий самих участников, так и квалифицированного руководства, направленного на развитие эмоционального потенциала и сплоченности.

Теоретические идеи Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина воплотились в жизнь в рамках системы подготовки комсомольского актива. В 1970-х годах в СССР особенно активно искали эффективные способы организации молодежного самоуправления. Научные труды Уманского, Лутошкина и других авторов, связанные с ролью коллектива в воспитании личности, стали основой для работы комсомольских лагерей. Одним из первых таких лагерей стал «Комсорг» в Курской области. Там были заложены основы коллективных методов воспитания, ориентированные на развитие организаторских способностей у старшеклассников. Позже, когда Уманский и Лутошкин переехали в Кострому, они инициировали создание одноименного лагеря в Костромской области. Дети и подростки учились там не только организаторской работе, но и методам самоуправления, развивали лидерские качества и приобретали опыт ответственности за общие результаты. В лагере использовались «дневники настроения», которые позволяли отслеживать эмоциональное состояние коллектива, постоянно проводились коллективные собрания, работала психологическая служба, помогавшая подросткам осознавать свои эмоциональные состояния. Отряды проводили самоаттестацию в рамках системы Лутошкина: от «песчаной россыпи» до «горящего факела». Важным элементом программы были традиции совместных обсуждений и диспутов, развивавших критическое мышление и сплоченность.

Стратометрическая концепция А.В. Петровского

Стратометрическая концепция коллектива, предложенная А.В. Петровским, представляет собой иной подход к анализу внутригрупповых процессов, который основан на понимании многослойной

структуры коллектива [Петровский, 1980]. Теоретическим основанием стратометрической концепции была идея, впервые в отечественной психологии сформулированная Л.С. Выготским, а затем развитая А.Н. Леонтьевым в теории деятельности.

Петровский писал о существовании трех взаимосвязанных уровней внутригрупповой активности. Центральное место занимает **ядерный слой**, представляющий собой ту часть жизни группы, которая непосредственно связана с деятельностью, направленной на достижение общих целей. Групповая деятельность не только определяет функциональную основу взаимодействия, но и формирует уникальный слой отношений, выходящих за рамки простых ролевых и эмоциональных связей. Это подчеркивает принципиальное отличие концепции Петровского от других моделей в социальной психологии того времени, которые ограничиваются описанием поверхностных характеристик группы.

Деятельностно-опосредствованные отношения формируют второй уровень групповой активности. На этом уровне взаимодействия между участниками группы структурируются через содержание и организацию совместной работы. Важной характеристикой этого уровня является феномен **коллективистического самоопределения**, проявляющийся в готовности личности противостоять групповому давлению ради защиты ее истинных интересов, норм и ценностей. Это самоопределение представляет собой альтернативу как конформизму, так и нонконформизму, и выступает в качестве индикатора зрелости группы. Самоопределяющиеся индивиды в коллективе противостоят как тем, кто всегда «за», так и тем, кто всегда «против».

Фундаментальным понятием рассматриваемой концепции является **референтность**, понимаемая как значимость другого человека в группе, основанная на его мнениях, позициях и взглядах. Референтность противопоставляется аттракции, которая связана с эмоциональной привлекательностью индивида. В рамках концепции разработана референтометрическая методология, позволяющая выявлять степень значимости участников группы и изучать структуры их взаимного влияния.

Другое важное понятие — **соучастование**, которое характеризуется активной идентификацией членов группы с ее целями

и интересами. Это явление проявляется в готовности участников защищать интересы других членов группы как собственные. В высокоразвитых группах соучастование становится одной из ключевых черт взаимодействия, в то время как в менее организованных оно практически отсутствует.

Ценностно-ориентационное единство — еще один центральный элемент концепции, который может трактоваться как показатель сплоченности группы. В отличие от традиционных подходов, где сплоченность измеряется частотой контактов или взаимных предпочтений, концепция Петровского акцентирует внимание на общности ценностей и целей, формируемых в процессе совместной деятельности. Этот подход позволяет выявить более глубокие механизмы групповой динамики, связанные с ее развитием как социальной системы.

Наиболее поверхностный третий слой составляет уровень личностно-эмоциональных отношений, включающий непосредственные эмоциональные связи между участниками группы, такие как симпатии, антипатии и другие формы личной привязанности. Однако и эти отношения не существуют в изоляции от деятельностного контекста, поскольку они так или иначе включены в общую структуру совместной работы.

Стратометрическая концепция позволила иначе взглянуть на понятие сплоченности группы. Если ранее сплоченность оценивалась через частоту контактов и эмоциональную близость участников, то А.В. Петровский предложил рассматривать ее как степень единства ценностных ориентаций. В его исследованиях было показано, что сплоченность основывается на общей системе взглядов и норм, которые формируются в процессе совместной деятельности, а не только в межличностном общении. Эта концепция выходила за рамки традиционных подходов того времени и предоставила мощный инструмент для изучения групп и коллективов.

Таким образом, в советской педагогике было разработано несколько теорий, которые касаются оценки степени «коллективности» малой группы.

Связь теории о коллективном воспитании и педагогической практики

Педагогическая система Антона Макаренко

Безусловно, пионером в организации деятельности и жизни детского коллектива является А.С. Макаренко. Особенность теории и педагогической системы Макаренко была в том, что теория и методика создавались на практике: сначала в созданной в 1920 году на территории УССР колонии для беспризорных и несовершеннолетних правонарушителей под Полтавой (с 1921 года — Колония им. М. Горького), далее в Трудовой коммуне им. Ф.Э. Дзержинского (в пригороде Харькова) и других местах.

Великий советский педагог считал, что воспитательный процесс должен быть динамичным, постоянно развивающимся, а сплоченный коллектив должен функционировать на основе принципов самоуправления, дисциплины, общих целей и совместной деятельности.

Подход Макаренко к коллективному воспитанию основывался на принципе, который он сам называл «параллельным педагогическим действием» [Макаренко, 2016]. Его суть состояла в том, что педагоги не работали с каждым подростком индивидуально, а воздействовали на личность через коллектив. Основная идея заключалась в том, что воспитание личности происходило через работу с группой, то есть «от коллектива — к личности», а не наоборот.

Коллективные задачи и ответственность способствовали тому, что подростки преодолевали эгоизм, сосредоточивались на общем деле и учились работать в команде. Основной структурной единицей коллектива был отряд, состоявший из 7–15 человек. Макаренко считал, что меньшие группы могли стать просто дружескими компаниями, утрачивая воспитательную функцию, а большие группы, напротив, могли разделиться на мелкие неорганизованные подгруппы, теряя сплоченность. При этом индивидуальность каждого подростка не игнорировалась. Из описаний в его книге

«Педагогическая поэма» видно, что Макаренко старался учитывать личные особенности каждого воспитанника — его характер, склонности, поведение. Он знал своих ребят досконально и находил подход к каждому. Однако ключевую роль в воспитании играли коллективная организация, дисциплина и совместные цели, через которые формировалась личность как часть коллектива. Педагог писал о том, что фактически взрослые работают с личностью, но строят свою работу так, будто ее не замечают.

Коллективное воспитание у Макаренко было неразрывно связано с совместным трудом, который служил основой материального самообеспечения. В условиях 1920-х годов это было не просто целесообразным, но и жизненно необходимым: без труда дети могли остаться голодными, а ремонт ветхих помещений мог затянуться на неопределенное время. Макаренко видел в труде не только практическую необходимость, но и мощный педагогический инструмент. Именно труд, по его мнению, давал коллективу стимул — серьезный, взрослый, реальный. Совместная работа становилась фундаментом для формирования коллектива, поскольку каждый выполнял важную роль, а достижение успешных результатов требовало строгой дисциплины и организованности.

Макаренко не поддерживал превращение труда в самоцель воспитания, подчеркивая, что сам по себе он не несет воспитательной функции — все зависит от того, как он организован. Труд может как привить трудолюбие, так и вызвать отвращение, если применяется неправильно. В Колонии им. М. Горького его воспитанники занимались растениеводством и животноводством, применяя передовые технологии, в том числе развода свиней редкой английской породы. В Коммуне им. Ф.Э. Дзержинского Макаренко получил больше возможностей для развития детско-взрослого производства. Вместо предложенного ему изготовления игрушек он предпочел организовать более сложное производство электродрелей и фотоаппаратов, что не только позволяло обучить воспитанников реальным профессиональным навыкам, но и способствовало снижению зависимости страны от импорта.

Коллектив по системе Макаренко был основан на принципе самоуправления, причем это было подлинное, действенное са-

моуправление, а не формальность. Оно проявлялось не только в общих собраниях и советах командиров, где обсуждались и принимались важные решения, или в товарищеских судах, разбиравших нарушения правил, но и в уникальной системе ротации командиров отрядов. Критики язвительно называли этот подход «командирской педагогикой», однако сам Макаренко считал его одним из самых значительных достижений за весь период своей работы в Колонии им. М. Горького. Этот подход позволял каждому воспитаннику на практике освоить навыки ответственности за коллектив и за общее дело, побывав в роли командира.

Для реализации этой идеи, помимо постоянных отрядов, в колонии регулярно создавались временные сводные отряды. Эти группы, составленные из участников разных постоянных отрядов, формировались на срок не более недели для выполнения конкретных задач, таких как прополка грядки, вспашка земли или вывоз навоза. В таких отрядах командир постоянной группы мог оказаться рядовым участником, а его «подчиненный» становился командиром. Через неделю состав временных отрядов вновь менялся и роли перераспределялись.

В.И. Слободчиков описал систему воспитания Антона Макаренко как уникальную и концептуально отличающуюся от общесоветской педагогической традиции. Слободчиков рассматривал макаренковский коллектив как «со-бытийную общность», которая одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства [Слободчиков, 2006]. В отличие от советской идеологии, где акцент делался на подчинении личности коллективу и подавлении индивидуальных интересов ради общих целей, Макаренко видел в личности, ее интересах и потребностях — «краеугольный камень» коллектива. Его подход был диалектическим: коллектив не подавлял личность, а способствовал ее развитию через создание воспитательных ситуаций, стимулирующих личностный рост и коллективное взаимодействие. Это характеризует систему Макаренко как более гуманистичную, ориентированную на баланс между свободой личности и ее ответственностью перед коллективом, что резко контрастировало с конформистским характером советской педагогики.

Развитие макаренковских идей И.П. Ивановым и коммунарская методика

История коммунарского движения берет свое начало с конца 1950-х годов, когда группа педагогов-энтузиастов, вдохновленных идеями Антона Макаренко и других отечественных педагогов, начала создавать экспериментальные коллективы для работы с молодежью. Основой движения стала так называемая «коммунарская методика», предложенная И.П. Ивановым. Ее цель и результаты довольно четко сформулировал последователь И.П. Иванова — О.С. Газман: «Основная цель и результат применения коммунарской методики — раскрепощение личности и воспитателя, и воспитанника, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского самосознания человека, его способности к социальному творчеству, нравственному самоопределению» (цит. по: [Соколов, Соколова, 2017, с. 52]).

В 1956 году при Ленинградском НИИ педагогики Академии педагогических наук РСФСР было создано первое общественное объединение — Союз энтузиастов (СЭН). Изначально СЭН был больше похож на кружок, включавший преимущественно пионерских вожатых, которые были не удовлетворены существующей в пионерской организации системой воспитательной работы. Участники объединения активно искали материалы о своих педагогических предшественниках, изучали опыт С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, скаутского движения, пионерских инициатив 1920-х годов, идеи А.П. Гайдара, тимуровского движения, а также познакомились с польским харцерским движением. В 1959 году в Ленинграде была учреждена Коммуна юных фрунзенцев (КЮФ) — школа районного пионерского актива, так начался уникальный социально-педагогический эксперимент [Емельянова, 2019]. Участники коммуны активно организовывали *коллективные творческие дела*, такие как помощь в благоустройстве территории, проведение культурных и спортивных мероприятий, участие в социальных акциях. Эти мероприятия способствовали не только решению практических задач, но и развитию у детей и подростков ответственности, инициативности, умения работать в команде. Кроме того, в КЮФ

проводились дискуссии, собрания и «огоньки» — вечерние встречи, где обсуждались итоги работы, формировались планы на будущее и решались внутренние вопросы коллектива. Особое внимание уделялось воспитанию через самоуправление: члены коммуны сами принимали ключевые решения, что способствовало формированию лидерских качеств и ответственности за общее дело [Иванов, 2003].

Методика включала такие важные аспекты, как совместное планирование, выполнение и последующий анализ коллективных творческих дел. Каждый участник вовлекался в процесс через систему «ротации» организаторов, что обеспечивало включение всех в активную деятельность. Задачи формулировались таким образом, чтобы стимулировать у детей чувство ответственности за общий результат и интерес к творческому подходу. Важной частью методики было не только проведение самого дела, но и последующий анализ, который помогал участникам осознать вклад каждого и улучшить будущую организацию, то есть важность рефлексии деятельности понималась Ивановым и его коллегами уже тогда.

Следует отметить и принцип заботы, который был важной частью коммунарской методики. Он был основан на идее «труд-забота», где воспитание личности происходит через деятельность, направленную на помощь окружающим. Забота рассматривалась как естественная потребность человека, формирующая ответственность, эмпатию и активную гражданскую позицию. В разновозрастных коллективах старшие обучались заботе о младших, а младшие — уважению и самостоятельности [Ситников, 2014]. Такой подход создавал среду, где забота становилась не обязанностью, а внутренней ценностью, способствующей личностному росту и укреплению коллективных связей.

Коммунарское движение можно рассматривать как своеобразный прообраз идеального коммунистического будущего, попытку воплотить утопические идеи коллективизма и социальной гармонии в реальность. В воспоминаниях Ричарда Валентиновича Соколова И.П. Иванов описывается следующим образом: «Он [Иванов] хотел идти не к прошлому или к Западу, а к реальному коммунизму. Он мечтал о том, что, когда в созданной им педаго-

гической коммуне юные коммунары вырастут, они изменят общество» (цит. по: [Шубин, 2017, с. 19]). Идеи коммунарства обогнали контекст того времени. Социальный аспект коммунарского движения емко описал В. Хилтунен: «Коммунарство стало инвалидной формой коммун 20-х годов. У них сохранилась игровая форма, но был отрезан материальный базис. Коммунары 60–80-х годов добились в игровой форме того, чего Макаренко не мог добиться в производственной коммуне, играя с материальным. Они прорвались в будущее, но оказались кроной, зависшей без самого ствола» (цит. по: [Шубин, 2008, с. 36]).

В 1960-х годах движение стало массовым, а сам термин «коммунарское движение» прочно вошел в обиход после публикации статьи в журнале «Комсомольская жизнь». Вот как это описывает историк А.В. Шубин: «Коммунарские инициативы получили поддержку со стороны газеты “Комсомольская правда”, в которой С. Соловейчик организовал приложение “Алый парус”, посвященное энтузиастам педагогам. Соловейчик некоторое время рассматривал его как “новую искру”, в которой новое поколение сможет почти открыто высказываться. Дети выросли в журнальных, знавших правила “внутренней цензуры”» [Шубин, 2017, с. 20]. Опыт КЮФ распространялся — по всей стране стали появляться клубы юных коммунаров (КЮК). К 1965 году их было уже более 500.

С конца 1960-х коммунарское движение начало сталкиваться с трудностями. В рамках официальной государственной системы воспитания коммунарство стало восприниматься как слишком независимое движение. В декабре 1965 года ЦК ВЛКСМ прекратил поддержку коммунарского движения, заявив, что его дальнейшая судьба будет зависеть от взаимодействия коммунарских объединений с местными комсомольскими органами. Хотя движение официально не запрещалось, во многих городах отношение к секциям КЮК стало значительно ухудшаться [Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожаго, 2017].

Педагогические отряды можно рассматривать как продолжение идей коммунарского движения, адаптированное к новым условиям. Они унаследовали ключевые принципы коллективного воспитания, самоуправления и творческого подхода к педагогике.

В 1970–1980-х годах студенческие педагогические отряды стали важной частью педагогической культуры, объединяя студентов, будущих учителей и воспитателей, вокруг идеи коллективного воспитания. Эти объединения проводили лагерные смены, организовывали детские кружки и социальные проекты. Одним из таких объединений стал первый экспериментальный студенческий педагогический отряд (ЭСПО), созданный Р.В. Соколовым [Емельянова, 2019]. Вскоре возглавляемый Соколовым ЭСПО создал в подшефном микрорайоне Москвы воспитательное объединение нового типа, получившее название «Форпост коллективного освоения культуры» (которому позже было присвоено имя С.Т. Шацкого). «Форпост культуры» стал одним из инициаторов, организаторов и лидеров студенческого педагогического движения 1970-х годов, получившего известность как Коммунарское макаренковское содружество (КМС). В рамках КМС проводились слеты, которые постепенно превратились в своеобразные общественные центры повышения квалификации участников. В их структуре выделялось несколько уровней участников: начинающие, студенты с опытом педагогической работы и преподаватели. Со временем слеты приобрели статус лаборатории по изучению теории и методики воспитания, где проводились авторские мастер-классы, обсуждались актуальные педагогические вопросы. Программа мероприятия включала научно-педагогическую конференцию, на которой участники делились опытом применения коммунарских методик, а затем проходили коллективные творческие дела в традициях коммунарского движения.

Несмотря на то, что деятельность коммунаров всегда осуществлялась в рамках пионерских лагерей, слетов, кружков, домов пионеров, нашелся человек, который интегрировал идеи коммунарского движения в школьную систему. В 1963 году он начал применять методику коллективного творческого воспитания в челябинской школе № 1, а позднее — в школе № 825 в Москве. Определение сбора можно найти в Положении школы № 825, которое регулирует его проведение: «Сбор — временная детско-взрослая община (коммуна), наследующая обычая и традиции первых коммунаров и “орлят”, живущая в режиме коллективно-творческой деятельности на благо общества и чело-

века, претворяющая в действительность ценности добра, чести, справедливости» (цит. по: [Григорьева, Григорьева, 2021]). Коммунарские сборы в школе В.А. Караковского были ежегодными мероприятиями, проходившими в пионерских лагерях или домах отдыха. Участие в них считалось почетным — попасть в число сборовцев могли ученики 5–11-х классов, заслужившие это право активностью, творческими достижениями и ответственностью. В сборах принимали участие не только школьники, но и выпускники. Участники организовывали конкурсы, мини-спектакли, спортивные соревнования, издавали газету. Символами объединения содружества сборовцев являлись красное знамя, бригантина и гимн.

После распада СССР коммунарское движение утратило статус массового общественного явления, однако отдельные разрозненные группы, называющие себя «коммунарскими», продолжают существовать до сих пор. Среди сохранившихся организаций действует Архангельский городской штаб школьников им. А.П. Гайдара, основанный 8 октября 1961 года. В Ульяновской области с 1996 по 1999 год Ассоциация учащейся молодежи под руководством профессора С.Д. Полякова, кандидата педагогических наук С.С. Кузьмина и их коллег организовывала коммунарские сборы. В 2011 году в Москве была создана межрегиональная общественная организация «Движение Коммунаров».

Коммунарское движение оставило глубокий след в педагогике. Концепция коллективных творческих дел, разработанная И.П. Ивановым и его коллегами, представляет значительный интерес для педагогической науки и практики. В рамках коммунарского движения были предложены научно обоснованные идеи о коллективном воспитании и коллективной деятельности. Иванов подчеркивал, что роль взрослого заключается не в излишней опеке и передаче готовых знаний, а в создании условий для формирования нового, общественно значимого опыта у воспитанников. Позиция педагога в системе коммунарских отношений — старший товарищ, способный к сотрудничеству с воспитанниками. О.С. Газман дает такое определение данной позиции — «очеловеченное искренностью, юмором понимание потребностей детства» (цит. по: [Емельянова, 2019, с. 71]).

Заключение

Советская педагогика коллективного воспитания, начиная с идей А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого и их дальнейшего развития в рамках коммунарского движения И.П. Иванова и его последователей, представляет собой уникальный мировой социально-педагогический феномен, объединяющий теоретические концепции и практические методы. Подходы, выработанные в течение XX века, показали силу коллектива как воспитательной среды, где личность формируется через взаимодействие, ответственность и творчество. Коллективные творческие дела, инициативность, ответственность и самоуправление стали ключевыми инструментами для воспитания гражданского сознания, социальной зрелости и моральных качеств у молодого поколения.

Коммунарские педагогические идеи А.С. Макаренко развивались в рамках советской системы, но не всегда имели одинаковые основания. Педагоги ставили в центр воспитания **развитие личности через коллектив**, а не подчинение личности коллективу. В отличие от подхода, где коллективизм часто понимался как подавление индивидуальных интересов ради общественного блага, указанные нами авторы рассматривали коллектив как **инструмент формирования самостоятельных, ответственных и инициативных личностей** через участие в общей деятельности, систему коллективных творческих дел и самоуправление. Возможно, именно с этим связано то, что «демократизм» и «неформальность» коммунаров не всегда встречали поддержку у центральных государственных органов.

Коммунарское движение стало попыткой построить идеальное коммунистическое детско-взрослое общество в рамках советской системы. Принципы социальной и коллективной ответственности, заложенные в методике КТД, демократическое самоуправление в рамках сборов, равенство позиций ребенка и взрослого были направлены именно на это — на преобразование окружающей действительности и ее приближение к идеальному утопичному миру.

В современности идеи коллективного воспитания являются особенно актуальными в контексте деятельности Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи

жи «Движение первых», которое также строится на принципах коллективизма, взаимной поддержки и развития личности через участие в общественно значимой и творческой деятельности. Методика коллективных творческих дел И.П. Иванова и его коллег подходит для современных форм волонтерской деятельности школьников и студентов.

Безусловно, данный обзор не охватывает множество других значимых идей и подходов, которые развивались в СССР в области педагогики коллективного воспитания. Научная и практическая деятельность таких педагогов и психологов, как П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.А. Караковский, О.С. Газман, Я.Л. Коломинский и др., также внесла значительный вклад в углубление наших знаний о коллективе, его функциях и эффектах. Эти идеи заслуживают отдельного рассмотрения для того, чтобы отразить многообразие педагогических подходов советского времени.

Список литературы

- Богуславский М.В.* Станислав Теофилович Шацкий // Лидеры образования. 2005. № 8–9. С. 22–25.
- Газман О.С.* Коллективное творческое. 1987 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibgazkol.html> (дата обращения: 25.01.2025).
- Газман О.С.* Коммунарская методика // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 457.
- Григорьева Н.В., Григорьева А.И.* Позиция педагога как воспитателя в пространстве формирования ценностного мира ребенка // От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 8–9 апреля 2021 г. М.: ФГБНУ «ИСПО РАО», 2021. С. 38–42.
- Емельянова И.Н.* Коммунарское движение: идеология, педагогика, методика: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2019.
- Залужный А.С.* Детский коллектив и методы его изучения. М.; Л.: Гос. изд-во, 1931.
- Иванов И.П.* Созидание: теория и методика воспитания. СПб.: Аверс, 2003.
- История вожатского дела: методические рекомендации / Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко, Л.А. Долинская и др.; под общ. ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. М.: МПГУ, 2017.

- Кирпичник А.Г.* О психологии и педагогике социального воспитания А.Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 2. С. 5–10 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-psiologii-i-pedagogike-sotsialnogo-vozpitanija-a-n-lutoshkina> (дата обращения: 25.01.2025).
- Крупская Н.К.* Общественное воспитание // Педагогические сочинения: в 10 т. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1958. Т. 2. С. 133–141.
- Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого: методические рекомендации / С.А. Володина, Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко и др.; под общ. ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. М.: МПГУ, 2017.
- Лутошкин А.Н.* Эмоциональная жизнь детского коллектива. М.: Знание, 1978. (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология. № 4).
- Макаренко А.С.* Лекции о воспитании детей / под ред. Г.С. Макаренко и В.Н. Колбановского. М.: Учпедгиз, 1947.
- Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
- Мудрик А.В.* Коммунарство — социально-педагогическое явление // Современная педагогика. 1988. № 5. С. 77–90.
- Новикова Л.И., Куракин А.Т.* Педагогическая концепция детского коллектива. Актуальные проблемы // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 9–18.
- Петровский А.В.* Теория деятельностного опосредствования и проблема лидерства // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 29–41.
- Ситников В.Л.* Гуманистическая психопедагогика командообразования на принципах общей заботы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 1 (191). С. 78–87 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskaya-psihopedagogika-komandoobrazovaniya-na-print-sipah-obschey-zaboty> (дата обращения: 07.02.2025).
- Слободчиков В.И.* Педагогика А.С. Макаренко — социально-педагогическое открытие XX века // Народное образование. 2006. № 6. С. 149–154.
- Соколов Р.В., Соколова Н.В.* Коммунарская методика и коммунарское движение: судьба субкультурного феномена // Социальная педагогика. 2017. № 1–2. С. 49–63.
- Сумина Т.Г., Белопашенцева А.С., Лосинская Е.О.* Теория коллектива А.С. Макаренко в работе современных воспитательных систем // Социальная педагогика. 2019. № 2. С. 35–39 [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kollektiva-a-s-makarenko-v-rabote-sovremennyh-vospitatelnyh-sistem> (дата обращения: 25.01.2025).

Трифонова Ж.Н. Коллективизм в советской идеологии и в педагогической системе А.С. Макаренко: сравнительно-сопоставительный дискурс // Социальная педагогика. 2019. № 1. С. 125–131 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollektivizm-v-sovetskoj-ideologii-i-v-pedagogicheskoj-sisteme-a-s-makarenko-sravnitelno-sopostavitelnyy-diskurs> (дата обращения: 07.02.2025).

Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ). Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2006.

Шубин А.В. Диссиденты, неформалы и свобода в СССР. М.: Вече, 2008.

Шубин А.В. Педагогика и коммунизм // Социальная педагогика. 2017. № 1–2. С. 18–24.

М.Е. Гошин, П.С. Сорокин, А.А. Андрюшков

ОТ АВТОНОМНОЙ К КООПЕРАТИВНОЙ АГЕНТНОСТИ: СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОЗИДАТЕЛЬНОГО ИНИЦИАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ НА ПРИМЕРЕ СООБЩЕСТВ КРУЖКОВОГО ДВИЖЕНИЯ НТИ РОССИИ¹

Введение

В последние годы в фокусе внимания государственной политики Российской Федерации в сфере образования находятся вопросы социализации молодежи и формирования активной гражданской позиции. Способность к деятельности, предполагающей создание нового и конструирование социальной реальности, выходит на первый план в решении задач повышения научно-технического потенциала страны, а также реализации национально-государственных целей и интересов. Так, в рамках национальной цели развития России «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» одним из целевых показателей определено «создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»). Важным аспектом при этом становятся разра-

¹ Публикация подготовлена в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

ботка и внедрение инновационных моделей, как в общественной жизни, так и в более специализированных областях науки и техники.

Данные процессы нашли отражение в экспертных дискуссиях, направленных на обсуждение способов формирования условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности [Ахметвалиева, Иванова, Тхуго, 2023; Беляева, 2020; Овчарова и др., 2024]. Создание соответствующей образовательной среды, где молодежи предоставляются возможности для проявления инициативы и самовыражения, становится одним из приоритетов развития России. Это делает молодых людей не только активными участниками трансформационных процессов, происходящих в стране, но и их инициаторами.

В свете реализации национальных проектов, направленных на развитие образовательной системы и внедрение инновационных технологий, особое значение приобретает создание условий для формирования у молодежи способности к созидательному инициативному действию — *агентности* (от англ. *agency* — «активность», «деятельность»). Это способность, выражающаяся не просто в личной инициативности или самостоятельности, но прежде всего в умении проактивно поддерживать и создавать команды, проекты и способы действия. Таким образом, способность к созидательному инициативному действию становится залогом успешного функционирования как отдельного индивидуума, так и общества в целом [Сорокин, Зыкова, 2021].

Трансформирующая агентность — ключевая характеристика инноваторов

В современном мире, где скорость изменений и неопределенность являются нормой, все более востребованной становится способность человека эффективно адаптироваться к новым условиям, переосмысливать и изменять свои стратегии, а также проактивно влиять на окружающую реальность [Крюков, 2023]. В условиях быстро меняющейся экономической среды, появления новых технологий и изменения общественных ценностей трансформирующая

агентность позволяет не только умело обходить препятствия, но и создавать новые возможности для себя и окружающих [Сорокин, Зыкова, 2021].

Трансформирующую агентность нельзя назвать навыком или компетентностью в их традиционном понимании — как способности выполнять конкретные действия в заданных условиях. Указанная способность выходит за пределы любого конкретного навыка (общего или специфического) именно потому, что предполагает действие в меняющихся условиях, направленное на проактивное поддержание или трансформацию социальной структуры. Неслучайно в международном экспертном дискурсе агентность рассматривается не как навык [OECD, 2019], но как более широкая способность к управлению своей траекторией в образовании. Другой пример близкого понятия — «предпринимательский элемент» человеческого капитала (*allocative abilities*), который сооснователь теории человеческого капитала Теодор Шульц полагал связанным с когнитивными навыками и личностными чертами, но при этом не сводил его ни к одному и ни к одной из них [Schultz, 1975]. Вместе с тем современные исследования показывают, что для развития созидательного инициативного действия (а также способности к нему) особое значение могут иметь, во-первых, критическое мышление, которое помогает анализировать ситуации и находить наилучшие решения в сложных условиях; во-вторых, креативность, служащая источником инновационных идей, которые могут привести к прорывным изменениям. Кроме того, умение работать в команде и вести за собой людей является важным компонентом трансформирующей агентности, поскольку для реализации изменений часто требуются совместная работа и поддержка. В частности, работа в команде, коммуникация, креативность, критическое мышление достаточно часто фигурируют в списках ожидаемых образовательных результатов программ обучения предпринимательству в ведущих вузах мира [Sorokin, Chernenko, 2022].

Мы определяем *трансформирующую агентность* как инициативные поведенческие (внешние, деятельностные) проявления индивида, непосредственно связанные с совершенствованием, поддержанием или трансформацией конкретных объективно существующих социальных структур (см. подробнее: [Сорокин,

2023]). Таким образом, трансформирующая агентность — это не только важная для индивидуального успеха характеристика, но и значимый фактор развития организаций и сообществ. Люди, обладающие этим навыком, способны не только адаптироваться к изменениям, но и сами влиять на эти изменения, становясь движущей силой для позитивных преобразований в своих сферах деятельности [Сорокин, Зыкова, 2021; Сорокин, Фрумин, 2022]. Учитывая запрос современного рынка труда на предпринимательское поведение, «моду» на человекоцентричность, агентность становится в центр обсуждения новых потенциальных драйверов роста экономики [Сорокин, Мальцева, 2024].

Говоря о вкладе образования в формирование агентности, особое внимание важно уделить подходам и концептам педагогической психологии (психологии образования) и педагогики, которые также могут представлять интерес для социологической аудитории. Ключевые теории педагогики и психологии XX века, которые объединяются в рамках педагогического конструктивизма (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Д. Дьюи и др.), акцентируют внимание на важности активной позиции индивида в процессе обучения и предлагают те или иные варианты ее учета, поддержки и даже формирования. Утверждается, что знания об окружающем мире и способы взаимодействия с ним не пассивно усваиваются, а самостоятельно конструируются через опыт взаимодействия с внешней средой. В качестве перспективных педагогических средств для решения этих задач обосновываются проектная и исследовательская деятельность, эксперимент, открытие, конструирование [Обухов и др., 2002; Рарет, 1986]. Другое важное условие, которое должно быть создано в образовании, — это организация общения, сотрудничества, совместной деятельности, сообщества, общности [Рубцов, 1987; Громько, 1996; Слободчиков, 2005], обеспечивающих получение многосторонней обратной связи, без которой глубокая индивидуальная рефлексия затруднительна. На фоне исторически развивающейся с первой половины XX века традиции конструктивистского подхода в педагогике, новым витком может стать признание развития способности к самостоятельному созидательному действию как базового образовательного результата, наряду с когнитивными, аффективными и метакогнитивными результатами

обучения. Если в классических теориях деятельность являлась инструментом для когнитивного развития, то теперь она становится рядоположенным, не менее важным образовательным результатом. Ключом может выступать построение образовательного процесса через ситуации, в которых обучающемуся предоставляется возможность изменять установленные правила и структурные условия, что на сегодняшний день достаточно активно развивается, например, в предпринимательском образовании. При этом когнитивное, метакогнитивное и аффективное развитие «защито» в ситуативное обучение.

Кружковое движение Национальной технологической инициативы представляет собой одну из наиболее перспективных площадок для развития молодежной инициативы и формирования навыков, необходимых для активного участия в социальных процессах. Кружки создают активную среду, в которой молодежь может взаимодействовать, обмениваться идеями и осуществлять совместные проекты [Мерзлякова, 2022; Еленев, 2021; Ковалев, Матина, Белослудцева, 2020]. Поэтому далее теоретическое рассмотрение агентности школьников дополним результатами нескольких циклов (с 2019 по 2022 год) интервьюирования участников Кружкового движения НТИ, направленного на изучение проактивного поведения у детей и факторов, способствующих его проявлению, эффектов, а также места и роли командного взаимодействия в развитии способности к созидательному инициативному действию. Выборка каждого исследования охватывала исключительно тех школьников, проектная активность которых в виде генерации новых разработок (в индивидуальном или командном формате) была подтверждена экспертами и организаторами инициатив НТИ, включая прежде всего Кружковое движение.

Автономная и кооперативная агентность

Вопросы агентности, особенно в зарубежных исследованиях, нередко анализируются в контексте взаимосвязи с такими понятиями, как «автономия», «адаптация» и «выбор» (см., например: [Ryd-

zik, Anitha, 2019; Smith, Ulvik, 2017]; более широкие дискуссии о субъективных и деятельностных аспектах агентности см. в работе: [Emirbayer, Mische, 1998]). Эти концепты стремятся акцентировать внимание на «я» субъекта, подчеркивая важность индивидуального подхода к достижению значимых для каждого человека целей развития.

Действительно, агентность как способность действовать и влиять на свою жизнь тесно связана с *автономией* — возможностью свободного выбора и принятием решений, исходя из индивидуальных предпочтений и ценностей. Автономия подразумевает, что индивид имеет право и возможность самостоятельно определять свой путь, что способствует формированию внутренней мотивации. Это воспринимается как неотъемлемый аспект личностного роста, позволяющий каждому реализовывать свои стремления и определять, что для него является важным и значимым. В свою очередь, *адаптация* играет ключевую роль в том, как субъект реагирует на изменения окружающей среды. Умение адаптироваться к новым условиям и обстоятельствам способствует повышению уровня самостоятельности и уверенности в принятии решений.

Выбор же, как третий аспект, свидетельствует о наличии множества альтернатив и возможности их оценки. Это также становится важной частью формирования агентности, поскольку именно через выбор индивид проявляет свою активную позицию в жизни. Возможность сделать выбор — это не просто механический процесс, а глубокий акт самосознания, где каждый выбирает свой путь, исходя из личных ценностей, опыта и знаний.

Таким образом, взаимодействие этих понятий — «автономия», «адаптация» и «выбор» — создает основу для глубокого понимания личности как активного участника своей жизни. В то же время это начинает означать не только стремление к индивидуальным достижениям, но и осознание своей ответственности за них. Рефлексия над этими процессами может способствовать более глубокому осмыслению своей роли в обществе, а также позволить нам видеть, как личные стремления влияют на коллективные процессы и общественные изменения. При исследовании агентности важным становится то, как индивидуальные процессы взаимодействуют с более широкими социальными структурами. В то время как ак-

цент на личной ответственности и свободе выбора подчеркивает значимость индивидуального развития, вопросы социализации и общего блага часто остаются в тени. Однако именно эти аспекты играют критическую роль в формировании полноценной личной и социальной идентичности.

Социализация является процессом, через который индивиды учатся взаимодействовать с другими и усваивают нормы, ценности и ожидания своей социальной группы. Тем не менее, когда внимание сосредоточено исключительно на автономии и индивидуальном выборе, может возникнуть риск социальной изоляции и утраты связи с сообществом. Пренебрежение этим аспектом приводит к тому, что человек начинает воспринимать себя как отдельное «я», игнорируя контекст, в котором он существует. Это может негативно сказаться как на его личных отношениях, так и на его способности работать в коллективе ради общего блага.

В данном контексте представляется интересным рассмотрение концепции автономной и кооперативной форм агентности [Гошин, Сорокин, Косарецкий, 2022]. *Автономная* агентность имеет место, когда субъект по своей воле становится инициатором проактивного действия, направленного на изменение существующего порядка или на выработку нового, в то время как *кооперативная* представляет собой активную позицию в социальной группе, ориентированной на осуществление преобразующего воздействия на социальную среду; эта форма агентности реализуется при поддержке со стороны непосредственного окружения.

Дадим более подробную характеристику этим конструктам.

Автономная агентность подразумевает, что субъект выступает как инициатор действий, независимых от внешнего влияния и давления. Создание новизны в контексте автономной агентности школьников связано с их способностью к инновациям, креативности и индивидуальному подходу к решению задач. Это может означать как создание новых идей, так и поиск оригинальных способов выполнения стандартных задач. В этом контексте важно рассмотреть несколько ключевых аспектов.

1. *Личная заинтересованность*. Если школьник действительно интересуется предметом или деятельностью, его внутрен-

няя мотивация стремится к постоянному самосовершенствованию и углубленному изучению.

«Я больше занимаюсь сам, поскольку проектная деятельность подразумевает не только программирование, но и развитие в других областях. Значительная часть времени — это самостоятельный поиск информации на форумах, на веб-сайтах...».

(Из интервью с участниками образовательного интенсива «Остров 10–22»)

2. *Ценности и убеждения.* Школьники, обладающие четкими ценностями и убеждениями, более склонны к принятию решений, соответствующих их личной морали и этическим принципам.
3. *Цели и амбиции.* Постановка долгосрочных и краткосрочных целей играет ключевую роль. Например, применение SMART-критериев может помочь школьникам четко формулировать свои намерения и действовать в направлении их реализации.

«Факторы успеха при самостоятельной реализации проекта — это время, методики, успешность проведенных изменений».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

4. *Процесс создания нового.* В данном аспекте представляется важным наличие креативного мышления, подразумевающего умение мыслить нестандартно, генерировать идеи и искать разнообразные способы их реализации. Применительно к образовательному процессу это может проявляться в необходимости не просто запомнить материал, а использовать его в новых условиях. Школьники, для которых характерна автономная агентность, чувствуют себя свободными в опробовании новых подходов и оценке их результатов. Это может касаться как научных экспериментов, так и творческих проектов. Автономная агентность может ярко проявляться при реализации личных проектов, где учащиеся могут выражать свои таланты и получать собственные результаты, например, в рамках научных мероприятий и конкурсов.

5. *Индивидуально значимые результаты.* Осознание своей индивидуальности и ценности собственных решений способствует повышению самооценки, а также личной резильентности (от англ. resilience — «устойчивость») учащихся. Школьники, обладающие автономной волей, чаще преодолевают трудности и неудачи, так как их мотивация не зависит от внешних факторов. Способность справляться с эмоциями и стрессом также играет критическую роль в достижении автономности.

К основным рискам, связанным с проявлением школьниками автономной агентности, можно отнести следующие.

1. *Сложности с самоорганизацией.* Не все школьники способны эффективно планировать свое время и ресурсы, что может привести к прокрастинации и недостатку самодисциплины.

«Развиваю навыки самостоятельно... [например] Я просто забил себе гугл-табличку, в которой пишу, что сегодня с 9 до 10 я сижу и смотрю гайды о том, как моделировать стилизованных персонажей в Blender...».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

«Препятствия — они внутри. Это отсутствие дисциплины. Важно не давать себе слабину. Чтобы выиграть где-то, надо приложить усилия. Если ты отступишь, сдашься после первой неудачи, то, соответственно, так и не победишь».

(Из интервью с участниками образовательного интенсива «Остров 10–22»)

2. *Социальное давление.* В условиях группового давления или ожиданий со стороны родителей может возникнуть конфликт между личной волей школьника и требованиями его окружения.
3. *Страх неудачи.* В условиях высокой автономии у учащихся может развиваться страх перед возможными неудачами, что может негативно сказаться на их желании экспериментировать или рисковать.

«Препятствие — страх перед чем-либо. Проще спрятаться за кого-то, попросить кого-то сделать что-то».

«Проектная практика может часто казаться какой-то бесполезной, потому что ты делаешь что-то невнятное, часто для самого себя, которое остается только лежать на полочке. Но это не значит, что это на самом деле бесполезно...».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

Чтобы преодолеть эти риски, школьникам нередко нужны поддержка со стороны родителей и педагогов, создание среды, способствующей экспериментам и ошибкам как части обучения. Важно обучать школьников навыкам управления временем, стрессом и ресурсами. Таким образом, автономная агентность школьников представляет собой важный аспект их личностного и интеллектуального развития. Оценка индивидуальной воли и мотивации, создание новизны и управление рисками и вызовами формируют основу для самостоятельного мышления и действий.

Кооперативная агентность строится на принципах коллективных усилий и взаимопомощи внутри социальной группы. Эта стратегия также имеет свои уникальные характеристики.

1. **Сила сообщества.** Представляет собой способность группы школьников действовать совместно, опираясь на общие цели и ценности. Сообщество может быть как физическим (например, класс или школа), так и виртуальным (например, онлайн-группы). Наличие четкого понимания совместных целей способствует сплочению сообщества и усиливает коллективную мотивацию. Открытое общение между участниками сообщества укрепляет доверие и сотрудничество. Кроме того, создание среды, где поддержка и помощь между школьниками считаются нормой, способствует развитию кооперативной агентности.
2. **Поддержка и ресурсы.** Они касаются тех инструментов и источников, к которым школьники могут обратиться для достижения совместных целей. Образовательные ресурсы, такие как доступ к библиотекам, технологиям и обучающим материалам, позволяют школьникам работать более эффективно. Социальная поддержка, включающая помощь со стороны учителей, родителей и сверстников, играет ключевую роль в кооперативной деятельности. Финансовые ресурсы,

например участие в грантах, конкурсах и других формах финансирования, могут обеспечить дополнительную поддержку проектов, которые требуют материальных затрат.

«Изменить социальную среду реально, но для этого нужны единомышленники, вместе проще прийти к какому-то эффективному решению и внести реальный вклад».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

3. *Социальная интеграция и сотрудничество.* Это процесс вовлечения всех участников сообщества в совместные действия, создающий чувство принадлежности и единства. Диверсификация группы, отражающая разнообразие в команде — различные навыки, интересы и культурные фоны, обогащает опыт сотрудничества и способствует возникновению инновационных идей. Участие в совместных проектах создает прочные социальные связи и усиливает кооперативную агентность, а опыт командной работы, приобретенный через участие в спортивных или учебных командах, способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации.

«В команде важно правильно распределить роли. Если не распределить роли, то будет полнейший хаос».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

4. *Компромиссы и конфликты.* Конфликты и необходимость в компромиссах — естественная часть работы в группе. Так, конфликт интересов возникает, когда школьники имеют разные взгляды на выполнение задач, что может вызывать споры. Эффективные стратегии разрешения конфликтов, такие как использование медиации, обсуждение и совместный поиск решений, помогают минимизировать негативное влияние конфликтов на командную работу. Готовность к компромиссам, представляющая собой способность участников понимать мнения друг друга и принимать решения, учитывающие интересы всех сторон, играет важную роль в процессе сотрудничества.

«Было несколько неуспешных проектов. В большинстве случаев это зависело от людей в команде. Когда, например, участникам не хва-

тает каких-то навыков... приходится забрасывать какие-то проекты, и в итоге они потом просто пропадают. Это происходит из-за того, что команда всегда должна быть целостной».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

5. *Лидерство.* В кооперативной агентности оно подразумевает наличие индивидуумов, которые способны вдохновить и организовать группу. Лидер, который демонстрирует позитивный подход и заинтересованность в успехе других, усиливает дух сотрудничества в группе. При этом эффективные группы могут иметь нескольких лидеров с различными навыками, которые помогают направлять и мотивировать команду (распределенное лидерство). Участие в мероприятиях (например, школьные дебаты или проекты) помогает развивать навыки лидерства у всех участников, что способствует общему развитию кооперативной агентности.

Таким образом, кооперативная агентность школьников представляет собой многоаспектное явление, которое требует внимания к различным факторам, способствующим успешному сотрудничеству. Создание крепкого сообщества, поддержка и ресурсы, социальная интеграция и сотрудничество, конструктивное разрешение конфликтов и лидерство являются необходимыми элементами, способствующими эффективной совместной деятельности и развитию учащихся как индивидов и членов сообщества.

Сравнение автономной и кооперативной агентности позволяет лучше понять, как различные стратегии могут взаимодействовать и влиять друг на друга.

Конфликт и сотрудничество. В некоторых случаях автономная агентность может вызывать конфликт с кооперативными подходами, особенно если отдельные индивидуумы начинают оспаривать или отвергать общее мнение группы, могут возникать разногласия между индивидуальными взглядами и коллективными целями. Напротив, кооперативная агентность может усиливать автономные стратегии, создавая платформу для индивидуального самовыражения и поддержки инновационных, нестандартных идей.

Гибкость и устойчивость. Автономные агенты могут быть более гибкими в своих действиях, так как они не привязаны к решениям

группы. Это позволяет им быстро реагировать на изменения окружающей среды. В то же время кооперативная агентность демонстрирует устойчивость, поскольку сообщества часто устойчивее к внешним вызовам благодаря коллективной поддержке и разделению рисков.

Влияние на общественные изменения. Обе стратегии играют важную роль в социальном прогрессе. Автономные агенты могут выступать в роли визионеров и инициаторов изменений, тогда как кооперативные агенты помогают реализовать и закрепить эти изменения на более широком уровне. В конечном счете успешное общественное движение может зависеть от способности балансировать между этими двумя подходами, используя сильные стороны каждого из них.

Таким образом, обе стратегии агентности — автономная и кооперативная — играют важные роли в изменении и развитии общества. Они могут быть взаимосвязаны и даже диалектически дополнять друг друга: автономные агенты могут преобразовать кооперативные усилия, в то время как кооперативные группы могут поддерживать и развивать автономную активность своих членов. Изучение этих стратегий позволяет более глубоко понять динамику социального изменения и способы, которыми индивиды и группы могут влиять на свое окружение.

Социальная природа автономной агентности

Разделение стратегий агентности на «автономную» и «кооперативную» открывает богатые аналитические возможности для понимания социальных взаимодействий и динамики изменений в обществе. При этом важно подчеркнуть, что использование категорий «автономная» и «кооперативная» носит условный характер в отношении агентности. В силу своей социальной природы (непосредственно связанной с созданием/совершенствованием институтов и структур), индивидуальная агентность не может быть полностью автономной, но всегда так или иначе выражается во взаимодействии с окружающими. Вместе с тем роль индивидуального ак-

тора в продвижении той или иной новой социальной практики, способа действия или в создании сообщества может быть различной: непосредственный стимул изменений может происходить от конкретного индивида или носить кооперативный характер, когда инициатива и проактивность распределены. Таким образом, индивидуальные действия, несмотря на их возможную автономность, всегда вписываются в более широкий контекст социальных взаимодействий, где коллизия между личными и коллективными интересами становится особенно актуальной.

Общее благо, в свою очередь, подразумевает наличие ценностей, которые выходят за рамки индивидуальных интересов. Это включает в себя заботу о сообществе, уважение к окружающим и готовность действовать в интересах общего будущего. Проблема возникает, когда индивидуальные стремления начинают конфликтовать с коллективными интересами. В таких случаях важность рефлексии становится особенно актуальной.

Рефлексия позволяет индивидам оценивать свои действия не только с точки зрения совершенности или успешности, но и с точки зрения их влияния на других и на общество в целом. Осознанное признание того, что индивидуальные действия могут иметь последствия для окружающих, инициирует процесс переосмысления собственных приоритетов и целей. Этот процесс может привести к активному участию в жизни сообщества и продвижению идей общего блага, что в конечном итоге является необходимым условием для сбалансированного и устойчивого социума.

«Я всегда мечтал: я буду как-то совершенствовать мир, делать его лучше, предлагать людям что-то инновационное. Это просто с детства мечта пошла, что я хочу создавать что-то новое, приносящее пользу людям».

«Для меня, наверное, самым важным является то, что в конце... Но это какая-то уже больше философская вещь. Что в конце жизни; я считаю, что каждый человек должен оставить след не в истории, а именно как-то помочь всему человечеству, ну, может, не всему, определенной группе людей».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

В мозаике современного общества важно находить путь к гармонии между личной агентностью и социальной ответственностью. Итоговая цель заключается в том, чтобы развивать личность,

способную не только самостоятельно достигать своих целей, но и активно участвовать в создании справедливого и благополучного общества. Такой подход не только обеспечивает личностный рост, но и поддерживает динамику социализации и принятие принципов общего блага, создавая таким образом синергию между индивидуальными и коллективными интересами.

«Заработать деньги — это тоже как вариант. Но если ты не решаешь боль потребителя, то денег не заработаешь. Это не будет нужно людям... Если продукт не решает никакую проблему, то никто его не будет покупать. Вот такая тут логическая взаимосвязь. Здесь противоречия нет никакого, это взаимосвязано».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

Индивидуальная агентность существует в контексте социальных взаимодействий; это означает, что даже самые независимые действия человека могут быть обусловлены социокультурными нормами, ролью и ожиданиями, заложенными в обществе. Например, даже проявляя индивидуальную креативность, человек воздействует на окружающих и, в свою очередь, подвергается их влиянию. Напротив, кооперативная агентность подчеркивает важность участия нескольких индивидов или групп в производстве социальных изменений. Это требует открытости и готовности к взаимодействиям, что может обогатить и изменить индивидуальные практики.

Институты и структуры играют ключевую роль в формировании условий для действий индивидов. Законы, правила, традиции и культурные нормы создают рамки, в которых осуществляется как автономная, так и кооперативная агентность. Это подчеркивает, что индивидуальные действия часто стремятся изменить или поддержать существующие структуры, и это создает взаимное влияние между индивидуумом и окружающей средой. Направление действий может быть поиском как личной автономии, так и совместной работы для улучшения общего блага. Например, индивидуальная инициатива может изменить правило или практику в рамках организации, но это также может случиться в результате коллективного обсуждения и согласования.

Роль индивидуального актора в продвижении той или иной новой социальной практики, способа действия или в создании сооб-

щества может быть различной. Когда инициатива исходит от конкретного индивида, это может приводить к быстрому появлению изменений, но таких изменений часто не хватает для устойчивого развития, если они не поддерживаются сообществом. С другой стороны, когда инициатива распределена среди участников, возникает чувство принадлежности и ответственности за результат. Примером этого могут служить случаи совместной выработки правил поведения в семье, где вовлечены как родители, так и дети. Это не только создает новые нормы, но и формирует культуру общения, взаимодействия и сотрудничества в семье.

В сценариях, где проявляется кооперативная агентность, происходит формирование конструктивных механизмов и сетей поддержки, которые обеспечивают более эффективное решение проблем. Коллективное взаимодействие позволяет учесть множественные точки зрения, что приводит к инновационным подходам и более высоким результатам. Например, в образовательных организациях, где учителя и ученики работают совместно над созданием учебных планов, процесс обучения становится более адаптивным и ориентированным на конкретные потребности школьников, что способствует вовлечению всех участников в процесс.

Использование категорий «автономная» и «кооперативная» агентность раскрывает многогранность индивидуальных и коллективных действий. Важно признать, что в реальности существует сложная взаимосвязь между индивидуальными свободами и социальными структурами. Понимание этой динамики способно обогатить наши способы анализа социальных изменений и разработки стратегий, которые учитывают нужды и возможности как индивидуальных, так и коллективных акторов.

Социальная динамика в коллективе: переход от автономной к кооперативной агентности

Поскольку агентность в ее понимании, рассматриваемом в рамках настоящей статьи, касается взаимодействия со структурой (выраженной в социальном окружении и конкретных институтах, пра-

вилах поведения и нормах), она по определению не может быть полностью автономной, реализовываться «в вакууме» [Гошин, Сорокин, Косарецкий, 2022]. Поэтому актуальным для практики развития многих индивидуальных начинаний может быть переход развитой автономной агентности в кооперативную, осуществляемый через поиск единомышленников, формирование команды и запуск коллективного действия. Такой переход представляет собой сложный и многогранный процесс, который может варьироваться в зависимости от контекста и конкретных обстоятельств. Этот переход может происходить через несколько ключевых этапов и механизмов, которые включают в себя взаимодействие, социальные связи и формирование коллективной идентичности [Гошин, Сорокин, 2024]. Вот несколько важных аспектов, раскрывающих этот процесс.

1. *Осознание взаимозависимости.* Первым шагом на пути перехода к кооперативной агентности является осознание индивидуумом своей зависимости от других людей. Это осознание может возникнуть в результате социальных взаимодействий, переживания общих трудностей или достижения коллективных целей. Когда человек осознает, что его действия влияют на окружающих и что успех требует поддержки и участия других людей, возникает необходимость в кооперативном взаимодействии. Так, на вопрос о возможности изменить, усовершенствовать существующий порядок, социальную среду, практически все опрошенные участники Кружкового движения НТИ ответили, что это почти невозможно сделать в одиночку, нужно заручиться поддержкой, создав команду единомышленников.

«...Однозначно можно изменить социальную среду. Но это очень сложно, потому что люди с осторожностью относятся к новому. В одиночку это сложно сделать. Важно найти единомышленников, создать команду. Привносить нововведения нужно очень мягко».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

2. *Формирование социальных связей.* Создание и укрепление социальных связей — ключевой фактор в переходе к кооперативной агентности. Личные связи, общие интересы и цели

могут способствовать возникновению чувства принадлежности к группе. Эти социальные связи формируют доверие и открытость, что необходимо для успешного сотрудничества. Важно отметить, что чем крепче социальные связи и сети, тем легче индивидууму перейти от автономного поведения к совместной работе.

«Я считаю, что свою социальную среду изменить очень просто, существуют различные центры подготовки, объединения, которые ты можешь выбрать, поступить туда, и встретиться совершенно с разными людьми, и найти новых друзей».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

3. *Совместное участие в проекте или инициативе.* Практическое взаимодействие в рамках совместного проекта или инициативы часто становится катализатором для перехода к кооперативной агентности. Участие в коллективной деятельности позволяет индивидам увидеть ценность совместного труда, обмена идеями и ресурсов, что может привести к более глубокому пониманию того, как коллективные усилия могут способствовать успешным результатам.
4. *Общение и обмен опытом.* Коммуникация играет ведущую роль в переходе к кооперативной агентности. Открытая и конструктивная дискуссия позволяет участникам поделиться своими взглядами, опытом и ожиданиями. Это помогает выявить общие цели и устранить потенциальные конфликты. Обсуждение также способствует выявлению и разрешению разногласий, что делает сотрудничество более устойчивым и эффективным.
5. *Развитие коллективной идентичности.* Когда люди начинают работать вместе и строить отношения, возникает коллективная идентичность, основанная на общих целях и ценностях. Эта идентичность укрепляет желание проводить совместные действия и поддерживать друг друга. Приобретение групповой идентичности может служить мощным мотиватором для перехода от индивидуальных интересов к интересам группы.

«Всегда есть взаимодействие с командой... Какого-то такого сольного периода нет. Это может быть начальный этап, пока вы только все знакомитесь, когда ты знаешь только себя самого и тебе предстоит еще только как-то погрузиться в эту командную работу. Наверное, действительно на самой проектной школе пропадает конкретное “я”, всегда появляется “мы”. У тебя с самого начала строится команда, с которой вы потом и помимо проекта просто вместе общаетесь...».

(Из интервью с участниками Кружкового движения НТИ)

6. *Обратная связь и адаптация.* Постоянное получение обратной связи и возможность адаптировать подходы и стратегии на основе опыта совместной работы являются важными компонентами перехода к кооперативной агентности. Группы, которые умеют эффективно обмениваться мнениями и критиковать друг друга в конструктивном ключе, могут более успешно развивать свою агентность и реагировать на изменения в окружающей среде.

Понятия автономной агентности и кооперативной агентности описывают различные способы формирования так называемых «полей агентности» [Сорокин, Афанасьева, 2024] — то есть социальных структур, сформированных вокруг индивидуальной инициативы, а не структурных детерминант. В этом отношении понятие кооперативной агентности тоже фундаментально зависимо и подвижно индивидуальным действием — разница в том, что, в отличие от автономной агентности, в «ядро» соответствующего поля агентности входит не один человек (инициатор), но группа, разделяющая общую созидательную цель.

Уровни развития команды как носителя кооперативной агентности

Проводившийся в 2022 и 2023 годах на основе цифровых данных платформы «Талант» анализ траекторий развития устойчивых команд, формирующихся в Кружковом движении

НТИ², позволяет сделать вывод о том, что в сфере научно-технического творчества подростковые команды являются важнейшим фактором, влияющим на траектории развития подростка как субъекта новых учебных и социальных отношений. Каждый год собираемые на платформе «Талант» данные об участии молодежи в командных мероприятиях научно-технической направленности позволяют в качестве объекта исследования брать не отдельного индивида, но такие устойчивые социальные связи, которые могут быть названы «устойчивой командой».

Устойчивой подростковой командой может быть названа группа (два человека и больше), принявшая участие более чем в трех разных мероприятиях (соревнования, проектные школы, конкурсы, конференции и т.п.). Причем если в одних случаях (и таких большинство) можно говорить о том, что непосредственным организатором таких команд выступает взрослый — учитель, руководитель кружка или специальный тренер команды, то в других фиксируется феномен самоорганизации, связанной с появлением лидера, собирающего вокруг себя команду компетентных единомышленников. Средой для появления таких команд могут становиться как тематические интернет-форумы (что особенно актуально для разработчиков игр и программистов), так и командные мероприятия, на которых подростки формируют команды самостоятельно (такая возможность существует, например, на Национальной технологической олимпиаде). Сформировавшись в команду под руководством взрослого или самостоятельно, под задачу принять участие в командном мероприятии, подростки могут продолжить совместное движение в поле научно-технического творчества, переходя от образовательных мероприятий к профессиональным, оказывающим непосредственное влияние как на их профессиональное самосознание, так и на общественную сферу, становясь технологическим стартапом или проектной командой, реализующей общественно значимый проект.

² Анализ индивидуальных и командных траекторий участников Кружкового движения НТИ. Аналитический отчет. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://journal.kruzhok.org/tpost/36oav9bhi1-analiz-individualnih-i-komandnih-traekto>

Таким образом, сейчас можно выделить уже обоснованную гипотезу о том, что такие команды обладают потенциалом усложнения своей внутренней организации и содержания своей деятельности. Можно выделить следующие уровни этого усложнения:

- 1) *внешне-организованная команда* (команда, сформированная взрослым под задачу участия в мероприятии или для организации учебного проекта). Движение такой команды осуществляется реактивно, а не проактивно, хотя для успеха во внешних мероприятиях такая команда начинает формировать собственные типы связей и требований, а ее члены получают опыт самостоятельного (без взрослого) участия во взаимодействии с социальной средой. Жизненный цикл такой команды во многом зависит от воли взрослого инициатора, если только сами участники не перейдут на следующий уровень;
- 2) *самоорганизованная временная команда* (команда, сформированная самими ее членами под задачи участия в отдельном мероприятии). У такой команды нет авторитетного взрослого, определяющего правила организации, поэтому принципы и требования (внутренняя культура) такой команды устанавливаются самими участниками, чаще всего одним лидером, авторитет которого при этом может быть оспорен. Поскольку причина формирования такой команды заканчивается вместе с завершением мероприятия, а предыдущей истории командных отношений нет, то чаще всего такая команда распадается после мероприятия, если только позитивный опыт командной работы не позволит ей перейти на новый уровень;
- 3) *самоорганизованная устойчивая образовательная команда* (команда, сформированная самими участниками и самостоятельно управляющая своим образовательным маршрутом, определяя темы для проектной и учебной деятельности и конкретные мероприятия для участия). На данном уровне у подростков появляется новый предмет рефлексии и управления: образовательный маршрут, определяемый собственным творческим и профессиональным интересом. Появляется не только важный аспект учебной субъектно-

сти (постановка задачи на самостоятельное обучение), но и опыт самостоятельного движения в социальной среде (подача заявки на участие в мероприятии, самостоятельная коммуникация с организаторами мероприятий и т.д.). Причем все это осуществляется в ходе коллективной коммуникации. Данные платформы «Талант» позволяют говорить о том, что чаще всего такие команды имеют ядро в два-три человека, меняя остальных участников в зависимости от специфики мероприятия;

- 4) *самоорганизованная устойчивая команда социального действия* (команда третьего уровня, вышедшая за границы образовательных мероприятий в профессиональное поле). Этот уровень фиксирует способность подростковой команды претендовать на самостоятельные профессиональные и социальные достижения, а не только на решение своих образовательных задач. Это команды, принимающие участие в профессиональных конкурсах и хакатонах, подающие заявки на редкие гранты поддержки подросткового предпринимательства. На данном этапе предметом управления подростков становится не только собственное образование и профессиональное развитие, но и внешняя социальная среда, по отношению к которой они заявляются как самостоятельный «взрослый» субъект, оценка которого осуществляется по «взрослым» критериям профессионализма.

Для исследования феномена подростковой кооперативной агентности третий и четвертый уровни представляют наибольший интерес в связи с тем, что мы точно можем в таких случаях зафиксировать трансформирующее (на третьем уровне — собственное развитие, а на четвертом уровне — общество) подростковое социальное действие. При этом стоит отметить, что важный вопрос о роли взрослого в таких командах нуждается в проведении дополнительных исследований. Согласно популярной в настоящее время точке зрения, учитель должен принимать на себя функцию наставника, что требует более глубокого анализа и подтверждения через специальные исследования. Это является актуальной темой для обсуждения, учитывая изменения в образовательных подходах

и формирование новых форматов взаимодействия между учениками и взрослыми.

Заключение

Таким образом, рассматривая развитие кооперативной агентности, мы подчеркиваем актуальность этого процесса в современных реалиях, его значимость как для личной, так и для социальной сферы. В условиях быстро меняющегося мира, где командная работа и сотрудничество становятся важнейшими аспектами успешной деятельности, понимание и развитие кооперативной агентности оказываются ключевым фактором в подготовке молодого поколения к будущим вызовам. Сотрудничество не только обогащает индивидуальный опыт каждого участника, но и создает синергетический эффект, позволяя группам достигать результатов, которых невозможно добиться в одиночку. Важно, чтобы образовательные и социальные пространства поощряли такие формы взаимодействия, предоставляя молодым людям необходимые инструменты и возможности для практики кооперативного подхода.

Формирование кооперативной агентности также осознается как важный элемент социальной ответственности, где молодежь учится учитывать интересы и потребности других людей, развивает эмпатию и социальное сознание. Такой подход способствует созданию более справедливого и устойчивого общества, где каждый индивид ценится не только за свои личные достижения, но и за умение работать в команде на благо общих целей. Это целесообразно учесть в работе по созданию методик оценки содержания и факторов формирования гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности [Овчарова и др., 2024].

В заключение следует отметить, что инвестиции в развитие кооперативной агентности в образовательной системе и в обществе в целом являются стратегическим шагом на пути к созданию будущего, в котором взаимодействие, взаимопомощь и совместные усилия станут основой для решения наиболее сложных задач, стоящих перед человечеством.

Список литературы

- Ахметвалиева М.Г., Иванова Э.А., Тхуго М.М. Многомерно-функциональное исследование ответственности как интегральной характеристики личности, соответствующей критериям нового образа России // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 17 (2). С. 94 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.05> (дата обращения: 06.12.2024).
- Беляева Л.А. Российская молодежь в эпоху перемен: структурные изменения и новые вызовы политической социализации // Вопросы философии. 2020. № 10. С. 17–27 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2020-10-17-27> (дата обращения: 06.12.2024).
- Гошин М.Е., Сорокин П.С., Косарецкий С.Г. Агентность школьников в условиях изменений образовательного контекста в период пандемии COVID-19: источники, проявления и эффекты // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2022. № 5. С. 394–417.
- Гошин М.Е., Сорокин П.С. Проявления и факторы проактивного поведения у участников Кружкового движения НТИ России // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 73–99.
- Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. М.: Институт учебника «Paideia», 1996.
- Еленев К.С. Кружковое движение НТИ — новый виток развития инженерного творчества молодежи // Техническое творчество молодежи. 2021. № 3 (127). С. 2–3.
- Ковалев Д.С., Матина Г.О., Белослудцева М.Л. Самообучающиеся сообщества как механизм реализации стратегий развития: опыт ГБНОУ Академия цифровых технологий // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2020. Вып. 1 (11). С. 39–48.
- Крюков В.А. Тернистый путь // ЭКО. 2023. № 3. С. 4–7. DOI: 10.30680/ESCO0131-7652-2023-3-4-7.
- Мерзлякова Д.Р. Педагогические условия включения Кружкового движения в процесс подготовки будущих лидеров глобальных рынков высоких технологий // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 2. С. 48–57.
- Обухов А.С. и др. Концепция развития исследовательской деятельности / А.С. Обухов, А.В. Леонтович, Н.Г. Алексеев, Л.Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24–33.

- Овчарова Л.Н. и др.* Гармонично развитая и социально ответственная личность: концептуальные тезисы: докл. Научного центра мирового уровня «Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала» / Л.Н. Овчарова, В.А. Аникин, В.А. Куренной, П.С. Сорокин, О.В. Ворон; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2024.
- Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987.
- Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
- Сорокин П.С.* Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития // Социологические исследования. 2023. № 3. С. 103–114.
- Сорокин П.С., Афанасьева И.А.* Поля агентности в сфере искусства: акторы, среды проявления и факторы формирования // Социологические исследования. 2024. № 10. С. 129–138.
- Сорокин П.С., Зыкова А.В.* «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 216–241 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858> (дата обращения: 28.11.2024).
- Сорокин П.С., Мальцева В.А.* От дискретных навыков — к целостному созидательному человеческому потенциалу: новый подход в теории и практике // Форсайт. 2024. Т. 18. № 1. С. 6–17.
- Сорокин П.С., Фрумин И.Д.* Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116–137. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-116-137.
- OECD. An OECD Learning Framework 2030 // The Future of Education and Labor. New York, NY: Springer, 2019. P. 23–35.
- Papert S.* Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education. A Proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts. 1986.
- Emirbayer M., Mische A.* What is Agency? // American Journal of Sociology. 1998. Vol. 103. No. 4. P. 962–1023.
- Rydzik A., Anitha S.* Conceptualising the Agency of Migrant Women Workers: Resilience, Reworking and Resistance // Work, Employment and Society.

2019. Vol. 34. Iss. 5. P. 883–899 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1177/0950017019881939> (date of access: 29.11.2024).

Schultz T.W. The Value of the Ability to Deal with Disequilibria // *Journal of Economic Literature*. 1975. Vol. 13 (3). P. 827–846.

Smith K., Ulvik M. Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. No. 8. P. 928–945 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706> (date of access: 03.12.2024).

Sorokin P.S., Chernenko S.E. Skills as declared learning outcomes of entrepreneurship training in higher education institutions across the globe: Classification and analysis with a focus on thinking skills // *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 46. Article number 101177.

П.Д. Азыркин, В.С. Майоров

ПОТЕНЦИАЛ НИЗКОПОРОГОВЫХ ДОСУГОВЫХ ПРОСТРАНСТВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

Введение

Педагоги, психологи и исследователи образования рассматривают социализацию как один из центральных процессов, связанных с позитивным развитием детей и подростков. По определению классика отечественной социальной психологии Г.М. Андреевой, социализация представляет собой «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, а с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [Андреева, 1994, с. 35]. В современных условиях мы можем говорить о том, что среда, в рамках которой происходит социализация детей и подростков, находится в постоянной динамике — меняется структура времени и пространства, в которых дети усваивают социальные нормы, развиваются и становятся частью общества [Хломов, 2014]. В данной публикации мы, используя концепцию «третьего места» Р. Ольденбурга [Ольденбург, 2014], обсуждаем нестандартные современные места социализации детей и подростков — низкопороговые досуговые пространства.

Низкопороговые досуговые пространства — это физические пространства, доступные для детей и подростков без какой-либо предварительной записи, которые открываются на базе различных организаций (молодежных центров, библиотек, домов культуры и пр.) по всей стране. Следуя советской и российской традиции клубов

по месту жительства, такие пространства становятся центром притяжения для детей и подростков местного сообщества: там можно безопасно проводить свободное время, посещать дополнительные занятия, находить друзей, формировать коллективы и разными способами проявлять субъектность. В первую очередь мы рассмотрим традиционные институты социализации детей и подростков, затем проведем обзор исследований по этой теме, проанализируем теорию Р. Ольденбурга о «третьих местах», изучим роль современных подростковых пространств в контексте социализации детей и формирования коллективов, а также рассмотрим практики, реализуемые в современных подростковых центрах.

Традиционные институты социализации

В разные исторические периоды люди «входили в общество» под воздействием различных институтов или агентов социализации. Традиционным и неизменным на протяжении долгого времени институтом социализации человеческих индивидов является *семья*. Именно в семье ребенок получает первый опыт социального взаимодействия, осваивает основные поведенческие модели и принимает участие в процессе передачи культурных ценностей и норм. Семья закладывает фундамент для дальнейшего развития ребенка, помогая ему адаптироваться к окружающему миру и осознать свою роль в обществе.

С раннего детства дети наблюдают за поведением родителей и других членов семьи, перенимая определенные модели взаимодействия и поведенческие паттерны. Все это формирует представления о мужских и женских ролях в обществе, о допустимых и ожидаемых формах поведения, что в дальнейшем может повлиять на их самоопределение и выбор жизненного пути. Стиль воспитания, которого придерживаются родители, оказывает значительное влияние на формирование у ребенка его «образа Я» — представлений о себе и своей ценности [Бернс, 1986].

Значение семьи как института социализации во многом определяется характером общества, его культурными нормами и традициями. В традиционных обществах семья выполняла всеобъ-

емлющую роль в воспитании детей, передаче опыта и обучении навыкам, необходимым для жизни. Однако в современных реалиях ее влияние претерпело существенные изменения. Рост числа разводов, снижение рождаемости, ослабление традиционной роли мужчин и активная занятость женщин привели к трансформации семейных отношений. Тем не менее, несмотря на эти изменения, семья продолжает играть ключевую роль в социализации детей, обеспечивая им базовую эмоциональную поддержку, формируя нравственные ориентиры и создавая условия для полноценного развития [Кон, 1988]. Помимо непосредственного влияния на ребенка, семья также выполняет важную функцию интеграции его в более широкий социальный контекст. Через взаимодействие с родителями, братьями, сестрами и другими родственниками ребенок учится строить отношения, решать конфликты, развивать коммуникативные навыки. Эти умения впоследствии помогают ему адаптироваться в школьной среде, на рабочем месте и в других сферах социальной жизни.

Школа является вторым по значимости агентом социализации ребенка. В образовательных учреждениях дети получают знания, развивают навыки, которые будут служить фундаментом для их дальнейшей социализации в течение всей жизни. Этот процесс охватывает не только академическую подготовку, но и формирование ценностных ориентиров, необходимых для полноценного участия в жизни общества. Школа предоставляет уникальную площадку для взаимодействия не только со взрослыми — учителями и другими работниками образовательного учреждения, но и со сверстниками, что позволяет формировать устойчивую и специфическую среду общения. Эта среда имеет ряд особенностей: по сравнению с семьей, она часто характеризуется большей свободой и независимостью от постоянного контроля со стороны взрослых, что позволяет детям и подросткам экспериментировать с различными формами взаимодействия, учиться договариваться и решать конфликты самостоятельно.

В отличие от семьи, где образовательный процесс носит более индивидуальный характер, школа функционирует под влиянием других общественных и государственных институтов. Именно там ребенок или подросток формирует первичные представления о том,

каким должен быть настоящий гражданин, какие нормы поведения и ценности являются важными для жизни в социуме. Эти представления могут либо способствовать успешной адаптации человека в общественной жизни, либо, наоборот, препятствовать ей, если формируются деструктивные или неадекватные модели поведения.

Теория «третьего места» Рэй Ольденбурга

Считается, что в семейной и школьной средах большинство детей проводят большую часть своего времени. Но где они находятся остальное время? Что они делают и где социализируются?

Ответы на эти вопросы частично можно найти в теории «третьего места», которую предложил Рэй Ольденбург в конце XX века. Ученый считал, что «третье место» — это часть городского пространства, которая не связана с домом («первое место») или с работой/учебой («второе место»), но где также происходит социализация индивида. Ольденбург приводил примеры таких мест, среди которых он отмечал заведения общественного питания, такие как кафе, кофейни, бары и пабы, где люди могут неформально общаться. Кроме того, он упоминал парки и общественные сады, способствующие отдыху и взаимодействию с природой, а также библиотеки, выполняющие образовательную и культурную функции, объединяя людей посредством коллективных мероприятий.

Не давая четкого определения «третьего места», Рэй Ольденбург выделил несколько критериев, которые можно использовать для описания таких пространств:

- нейтральность — «третье место» не принадлежит ни одному человеку или организации, позволяя любому посетителю чувствовать себя комфортно и равноправно;
- уравнивание — в этих местах отсутствует жесткая социальная иерархия, что способствует открытому и свободному общению между людьми независимо от их статуса;
- коммуникация — основная деятельность в «третьем месте» заключается в живом, непринужденном взаимодействии, способствующем формированию социальных связей;

- доступность — такие места должны быть легкодоступными, как с точки зрения местоположения, так и с точки зрения отсутствия финансовых барьеров для посещения;
- комфортная атмосфера — «третьи места» создают ощущение уюта и безопасности, напоминая человеку его собственный дом;
- постоянные посетители — эти места привлекают определенный круг «завсегдатаев», формируя стабильные социальные связи и чувство принадлежности к сообществу;
- развлечение и отдых — в таких местах люди могут расслабиться, отдохнуть и провести время в приятной компании без лишнего давления.

Ольденбург подчеркивал, что в современных городах «третьи места» играют важную роль в поддержании здорового общественного климата. Они противостоят изоляции, вызванной урбанизацией и цифровыми технологиями, помогая людям ощущать себя частью местного сообщества.

«Третьи места» оказывают положительный эффект на интенсивность социального взаимодействия и чувство принадлежности к окружающему сообществу. Результаты исследования, проведенного в 2011 году, показали, что «третьи места» стимулируют социальную активность и создание связей между людьми, положительно влияют на увеличение социального капитала, развитие гражданской идентичности и на общее качество жизни в целом [Moody, 2011]. Японское исследование 2020 года позволило установить, что у тех подростков, кто не имел «третьего места», примерно в два раза выше вероятность развития низкой самооценки, независимо от семейных факторов (бедность, семейное положение родителей, социальный капитал) [Fujiwara et al., 2020]. Д.М. Литтман использовала теорию Р. Ольденбурга с точки зрения социальной работы и подчеркнула потенциальную роль «третьих мест» в преодолении социального неравенства и несправедливости [Littman, 2020]. Такие места могут предоставлять людям и группам, которые стигматизируются в обществе, возможности для взаимодействия с сообществом и преодоления социальных барьеров.

В российской науке пока не так много работ о концепции «третьего места» и о влиянии таких мест на развитие детей, под-

ростков, взрослых и сообществ. Несколько публикаций посвящены тому, как библиотека выполняет функцию «третьего места» в городе и селе [Плешкевич, 2019; Кряжева, Шакирова, 2019]. Одна из интересных и релевантных статей посвящена исследованию роли креативных пространств как «третьих мест» в малых городах России с высоким уровнем молодежной миграции, таких как Псков, Петрозаводск и Сыктывкар [Кузинер, Петрунина, 2022]. Авторы заявляют, что эти пространства также становятся своего рода «клубами по интересам», объединяющими людей вокруг общих ценностей и увлечений, что формирует отдельные сообщества и усиливает их связь с городом. Они выделяют два типа таких пространств: организованные «сверху», при поддержке городских властей, и «снизу» — инициативными группами. Выводы исследования Кузинер и Петруниной показывают, что креативные пространства могут удерживать молодежь, способствовать интеграции сообществ и улучшать имидж регионов.

«Третьи места» для подростков в России

В советское время одним из главных «третьих мест» для детей и подростков была разветвленная сеть дополнительного образования, включавшая многочисленные кружки, секции, дома культуры и творчества. Здесь дети и подростки не только осваивали новые навыки, но и находили друзей, социализировались, а также занимались полезной деятельностью под руководством педагогов. Эти пространства выполняли важную роль в воспитании и развитии подрастающего поколения, обеспечивая занятость после школы и формируя стремление к коллективной работе и творчеству [Куприянов, Кудряшев, Арапова, 2023].

В отечественной науке есть множество работ и теоретических разработок, схожих с концепцией «третьего места»; в них изучаются феномены клубов и «клубности», которые были распространены в советское время. Так, Б.В. Куприянов выделяет три типа детско-подростковых клубов: тусовка (сообщество свободного общения), любительский клуб (группа, объединяющая лю-

дей со сходными интересами, собравшихся для их реализации) и клуб-коммуна (объединение, создаваемое для решения собственных актуальных задач по месту постоянного жительства, работы или учебы) [Куприянов, 2015]. В работах С.Д. Полякова описаны основы педагогическо-психологической теории социального воспитания, которая акцентирует внимание на воспитательном взаимодействии как динамическом процессе, направленном на развитие субъектности, компетентности и идентичности воспитанников через создание событийных детско-взрослых общностей [Поляков, 2016].

Помимо организованных кружков и клубов, важным «третьим местом» были дворы спальных районов, где дети и подростки проводили большую часть своего свободного времени. Дворы становились местом активного общения, игр и самовыражения [Осорина, 2000; Гурьянова, 2018]. Здесь формировались социальные связи, разрешались первые конфликты со сверстниками и вырабатывались навыки взаимодействия. Дворовая культура того времени заслуживает отдельного изучения.

После распада Советского Союза в 1990-е годы зачастую подъезды становились «третьим местом» для подростков, где они могли неформально взаимодействовать без участия взрослых [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017]. Подростки встречались в подъездах особенно активно в холодное время года, когда других мест, где они могли бы общаться без взрослых, не существовало.

В XXI веке роль «третьего места» для подростков все чаще выполняют фудкорты и другие общественные пространства в торговых центрах. Они стали популярны благодаря своей доступности, комфорту и отсутствию строгого контроля со стороны взрослых. Здесь подростки могут встречаться, общаться и отдыхать. Одним из главных недостатков торговых центров является их коммерческая направленность. В отличие от дворов, кружков и секций, где общение бесплатное, в этих центрах все обусловлено практиками потребления. Даже если подростки не тратят деньги на покупки, сам формат торгового центра ориентирован на стимулирование трат. Кроме того, подростки сталкиваются с негативным отношением со стороны охраны или других сотрудников, особенно если они проводят слишком много времени в торговых цент-

рах¹. Еще один важный негативный аспект — отсутствие активных форм досуга. В отличие от советских и современных кружков и секций, торговые центры не предлагают развивающих занятий, связанных с творчеством, наукой или спортом. В результате подростки проводят здесь время в большей степени пассивно.

Другой тенденцией является заметный сдвиг от уличного досуга и «квартирного» общения к виртуальным сетевым пространствам: социальные сети, мессенджеры и онлайн-игры стали полноценным местом встреч и формирования дружеских связей [Омельченко, 2019]. Можно предполагать, что «третье место» переходит в виртуальный формат.

Таким образом, эволюция «третьих мест» отражает изменения в обществе и в образе жизни молодежи, где пространство для социализации сместилось из дворов и кружков в коммерческие и общественные зоны. Эти изменения требуют как исследовательского внимания, так и выработки новых педагогических и воспитательных стратегий в отношении молодого поколения.

Низкопороговое подростковое пространство как «третье место» для социализации подростков

В 2022 году в рамках стратегической программы «Подростки России» было инициировано создание сети низкопороговых подростковых пространств во всех регионах нашей страны². Эта инициатива, реализуемая при поддержке Минпросвещения России и Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, направлена на проведение системной работы с подростками посредством поддержки регионов в открытии и развитии подростковых центров.

¹ URL: <https://momenty.org/restaurants/7499?ysclid=m7emm0plsc345378877> (дата обращения: 14.02.2025).

² URL: <https://deti.gov.ru/Press-Centr/region-news/12000?ysclid=m74mbr1ayn301993515> (дата обращения: 14.02.2025).

Подростковое пространство (центр) формирует безопасную среду, которая содействует развитию и ориентации подростка во взрослой жизни, способствует укреплению физического и психического здоровья и обеспечивает конструктивную форму социализации подростка. Главной целью такого пространства является поддержка подростков в процессе их социализации, предоставление им возможностей для решения возрастных задач, овладения социально приемлемыми способами самореализации и ресурсами для развития. Для этого осуществляются:

- переструктурирование социальной ситуации подростка из проблемной или дефицитарной в ресурсную для его дальнейшего развития — оказание индивидуально-ориентированной психолого-педагогической, социальной и правовой помощи подросткам;
- укрепление семейных отношений между детьми и родителями или опекунами — поиск «точек входа» в социальную ситуацию подростка и мотивирование участников ситуации на изменения;
- постепенная передача подростку ответственности за изменение собственной жизни — обеспечение досуговой занятости для включения подростков в социально значимую деятельность.

Восстановительный подход — методическая основа работы подросткового центра. Суть этого подхода заключается в том, чтобы сместить акцент с наказания на восстановление отношений и устранение последствий совершенных правонарушений [Коновалов, 2005]. Вместо того чтобы изолировать или карательно воздействовать на нарушителя, данный подход стремится создать условия для диалога между всеми участниками конфликта, что позволяет им совместно определить возникший ущерб и найти пути его устранения.

Подростковые центры работают с различными целевыми группами подростков, учитывая их потребности. К основным категориям подростков, с которыми взаимодействуют такие центры, относятся:

- группа риска — подростки, находящиеся в трудных жизненных ситуациях, испытывающие социальную дезадаптацию,

проявляющие девиантное поведение, имеющие проблемы с законом, страдающие от различных зависимостей или подвергающиеся насилию;

- группа развития — нормотипичные подростки, которые нуждаются в пространстве для общения и социализации. Это могут быть молодые люди, испытывающие небольшие трудности в общении со сверстниками, находящиеся в поиске личного самоопределения и стремящиеся к развитию своих интересов. Сюда же относятся активные подростки — молодежь, заинтересованная в развитии лидерских качеств, волонтерстве, социальном проектировании и организации мероприятий. Такие подростки могут становиться менторами для своих сверстников и вносить вклад в создание активной, поддерживающей среды в центре;
- группа поддержки — подростки, которым необходима помощь в адаптации и интеграции в общество. В эту категорию могут входить выпускники детских домов, дети из неблагополучных семей, подростки с особыми образовательными потребностями или переживающие кризисные периоды (например, семейные конфликты, школьные трудности, депрессия).

В настоящее время сеть подростковых центров «Подростки России» включает в себя более 100 центров в разных регионах Российской Федерации. Эти пространства создаются в рамках государственных учреждений или иницируются местными общественными и некоммерческими организациями (НКО).

Федеральный центр развития программ социализации подростков является организацией, которая осуществляет методическую и организационную поддержку подростковых пространств в регионах. Один из важных принципов проектирования таких пространств — принцип доказательности, поэтому создание центров проходит в несколько этапов: исследование социальной ситуации на территории, поиск площадки и команды, подготовка открытия, периодический мониторинг и оценка результатов работы.

Организация подросткового пространства начинается с изучения ситуации на территории и определения того, какие именно

проблемы и потребности подростков оно будет решать. Для этого учредитель такого пространства сначала анализирует статистику (например, рост числа правонарушений среди подростков или случаев трудной семейной обстановки), проводит качественные исследования, знакомится с учреждениями и организациями в регионе, выстраивает контакты с представителями школ, органов профилактики, администрации и общественных организаций. На основе этой информации формулируется запрос — то есть конкретный пул задач, ради решения которых открывается пространство (например, открытие альтернативного конструктивного места социализации подростков, профилактика подростковых правонарушений или поддержка семей, переживающих кризис).

Следующим шагом становятся поиск подходящей площадки и формирование команды. Подростковое пространство может быть открыто в отдельно стоящем здании или быть частью традиционных досуговых мест: библиотеки, Дома культуры, молодежного центра и пр. При выборе помещения учитывают удобное расположение (желательно в пешей доступности для подростков), безопасность и возможность гибко использовать пространство под различные форматы деятельности: от мастер-классов до групповых встреч и свободного досуга. Важно обеспечить низкопороговость пространства — у детей и подростков не должно быть препятствий для входа (направления, справки, регистрация и пр.). Для полноценной работы центра подбирают специалистов: руководителя, педагога-организатора или специалиста по работе с молодежью, психолога, социального педагога и администратора. Важно, чтобы все они разделяли ценности центра (уважение к личности подростка, партнерское взаимодействие с семьей, ориентация на развитие и инициативу ребят) и умели выстраивать доверительные отношения с детьми и подростками.

Когда фундамент готов — помещение обустроено, команда сформирована и налажены контакты с профильными службами, — запускается информационная кампания: в школах, через соцсети, молодежные мероприятия и сарафанное радио до подростков и их родителей доносят идею, что в центре можно безопасно и интересно проводить время, получать консультации психолога, участвовать в проектах и инициативах.

Помогают ли подростковые центры формировать детские коллективы? Согласно теории самодетерминации, люди проявляют свою субъектность с целью удовлетворения своих основных потребностей в автономии, компетентности и связанности [Deci, Ryan, 2000]. Соответственно, коллективная субъектность представляет собой способность группы подростков совместно принимать решения, удовлетворять общие потребности, достигать целей и влиять на среду вокруг [Zumpe, 2020]. Этот процесс основан на вовлеченности, взаимодействии и осознании каждым участником своей роли в коллективе. Предполагается, что в подростковых центрах коллективы и коллективная субъектность формируются естественным образом, так как такие пространства предоставляют широкие возможности для самоорганизации, активного участия в жизни сообщества и реализации совместных инициатив.

Одним из ключевых факторов развития коллективной субъектности является возможность подростков влиять на правила и деятельность центра. Когда участники центра сами принимают решения о формировании расписания, организации мероприятий или создании новых инициатив, они чувствуют себя не просто посетителями, а полноценными членами сообщества. Это формирует у них ответственность за происходящее и стимулирует продуктивное взаимодействие. Так, в подростковом центре «Двор» в Пензенской области на совместном сборе взрослых и подростков были приняты следующие правила:

1. *Обращайся к другим по имени.*
2. *Каждый имеет право чувствовать себя комфортно.*
3. *Каждый имеет право на собственное мнение. Этому мнению не обязательно совпадать с твоим.*
4. *Не обязательно дружить со всеми, но обязательно относиться с уважением к каждому.*
5. *“Двор” — территория без мата, курения и алкоголя.*
6. *Если понимаешь, что не прав, — признай. Это не стыдно, а проявление твоей силы.*
7. *Думаешь, что кому-то требуется помощь, — предложи. Лучше допустить ошибку и получить отказ, чем не оказать помощь, когда она действительно нужна.*
8. *Не знаешь, как поступить, — посоветуйся.*

9. *Не бойся допустить ошибку — она обязательно научит тебя чему-то важному.*
10. *Пользуйся всем, находящимся на территории “Двора”, осторожно и бережно.*
11. *Спокойно и рассудительно разрешай возникающие споры.*
12. *Решай спорные вопросы с участием наставника.*
13. *Ты имеешь право злиться, но не выливать злость на других. Справиться с негативными эмоциями тебе поможет секретная комната.*
14. *Пообещал — сделай. Не уверен — не обещай».*

Кроме того, подростковые центры предоставляют среду, в которой можно безопасно экспериментировать с разными формами социальной активности. Работа в командах, обсуждение идей, совместное планирование проектов — все это способствует развитию коммуникативных навыков и умения договариваться. Подростки учатся планировать действия, распределять роли и находить компромиссы. Руководительница центра в Москве так описывает активность подростков:

«У нас есть группа ребят, которые очень любят проводить квесты, причем не проводить, а их разрабатывать. Толчок может быть разный, начиная от простой настольной игры. Прошла игра, она понравилась — появилась идея квеста. Сделали. Другая идея квеста возникла, когда приближался праздник, и они решили сделать квест и пригласить других ребят для участия. Другой пример их активности — кастомизация вещей. Недели три разукрашивали аксессуары себе. Ну и самая банальная идея — это выбирать кино и всем вместе смотреть».

Важную роль в формировании коллективной субъектности играют ресурсные взрослые — наставники, педагоги, тьюторы. Они не контролируют подростков напрямую, но создают условия для их инициативности, направляют развитие группы, помогают преодолевать конфликты и поддерживают идеи молодежи. Сотрудница центра в Нижнем Новгороде так описывает свою профессиональную роль:

«У нас нет четкой сетки расписания для детей, так как мы исходим из их интереса. Вначале дети просто приходили играть в приставку, но постепенно стали формироваться коллективные запросы. Несколько ребят организовали дискуссионный клуб на английском языке. Другие

решили создать “клуб математиков”, где помогали друг другу и сверстникам решать математические задачи и готовиться к олимпиадам».

Также подростковые центры являются пространством, где коллективная субъектность развивается через механизмы социального признания. В коллективе всегда формируются неформальные лидеры, которые помогают организовывать процесс, вдохновляют других участников и задают тон всей группе. Важно, чтобы эти лидеры появлялись естественным путем, а их авторитет строился на поддержке и уважении со стороны других подростков. *В пензенском «Дворе» работает служба наставников, которыми могут стать любые инициативные подростки.*

Большинство программ социализации подростков, в рамках которых работают такие пространства, в данный момент проходят апробацию, и в будущем потребуется дополнительное исследование их влияния на развитие подрастающего поколения. Тем не менее уже сейчас можно говорить о том, что подростковые центры продолжают отечественную традицию клубов по месту жительства и создают благоприятные условия для позитивной социализации, развития субъектности детей и подростков. Руководителями низкопороговых досуговых пространств предполагается, что вовлеченность подростков в коллективную деятельность не только укрепит их сообщество, но и подготовит к взрослой жизни, сформирует важные социальные навыки. Молодые люди получают возможность осваивать опыт самоуправления, разрабатывать и реализовывать собственные инициативы. В современных условиях важно, чтобы в стране появлялись новые безопасные пространства для детей и подростков, где они могут взаимодействовать между собой и с ресурсными взрослыми.

Список литературы

- Андреева Г.М. Социальная психология. 3-е изд. М.: Наука, 1994.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. М.: Прогресс, 1986.
- Бочавер А.А., Корзун А.Н., Поливанова К.Н. Уличный досуг детей и подростков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 3. С. 470–490.

- Почему московская молодежь предпочитает проводить досуг в торговых центрах? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mgpru.ru/v-smi-uzbekistana-rasskazali-ob-issledovanii-eksperta-mgpru/> (дата обращения: 14.02.2025).
- Гурьянова М.П.* Развитие социально-педагогической деятельности с детьми и семьями в пространстве места жительства: монография. М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2018.
- Кон И.С.* Ребенок и общество: (историко-этнографическая перспектива). М.: Главная редакция восточной лит-ры изд-ва «Наука», 1988.
- Коновалов А.* Четыре шага к восстановительной работе с пространством школы // Восстановительная ювенальная юстиция: сб. статей. М.: МОО Центр «СПР», 2005. С. 113–120.
- Кряжева М.Ф., Шакирова Э.С.* Библиотека как «третье место»: реализация концепции // Библиосфера. 2019. № 3. С. 93–98. DOI: 10.20913/1815-3186-2019-3-93-98.
- Кузинер Е.Н., Петрунина Д.С.* Креативные пространства как «третьи места» в регионах России // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 6 (172). С. 333–355.
- Куприянов Б.В.* Роль и место клуба в дополнительном образовании детей // Воспитание школьников. 2015. № 1. С. 55–62.
- Куприянов Б.В., Кудряшев А.В., Арапова П.И.* Внешкольные пространства социализации советских школьников (социально-педагогическая реконструкция): монография. М.: Изд-во ООО «Сам Полиграфист», 2023.
- Ольденбург Р.* Третье место: кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места «тусовок» как фундамент сообщества / пер. с англ. А. Широкановой. М.: Новое литературное обозрение, 2014.
- Омельченко Е.Л.* Уникален ли российский случай трансформации молодежных культурных практик? // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 1 (149). С. 3–27 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.01> (дата обращения: 14.02.2025).
- Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2000.
- Плешкевич Е.А.* Библиотека как «третье место»: краткое пояснение // Библиосфера. 2019. № 3. С. 99–100.
- Поляков С.Д.* Основы педагогическо-психологической теории социально-го воспитания // Известия Саратовского университета. Новая серия.

- Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. Вып. 3 (19). С. 260–269.
- Теплова Е.Ф. Детство в городе 1950–1980-х гг.: двор как пространство социализации // Этнодиалоги. 2020. № 1 (59). С. 85–94.
- Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 1. DOI: 10.17759/psyedu.2014060102 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2014_n1/psyedu_2014_n1_67972.pdf (дата обращения: 14.02.2025).
- Deci E.L., Ryan R.M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. P. 227–268.
- Fujiwara T. et al. Association of Existence of Third Places and Role Model on Suicide Risk Among Adolescent in Japan: Results from A-CHILD Study / T. Fujiwara, S. Doi, A. Isumi, M. Ochi // Frontiers in Psychiatry. 2020. Vol. 11. DOI: 10.3389/fpsy.2020.529818.
- Littman D.M. Third place theory and social work: Considering collapsed places // Journal of Social Work. 2020. Vol. 21 (2). Iss. 5. P. 1225–1242.
- Moody C.L. Utilizing Third Place Theory in Museum Design: Connecting Community Through the Experience of Art: Doctoral dissertation. Florida State University, 2011.
- Zumpe E.A. School Improvement in the Next Level of Work: Struggling for Collective Agency in a School Facing Adversity. University of California, Berkeley, 2020.

И.Ю. Иванов

ДЕТСКИЕ И МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ И ПРОЕКТЫ: РЕАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ЗА РУБЕЖОМ

Введение

Значимость участия детей и молодежи в организованных групповых мероприятиях и активностях выходит далеко за рамки простого досуга или времяпрепровождения под присмотром взрослых [Поливанова и др., 2020]. Исследования показывают, что структурированная групповая или коллективная деятельность под руководством взрослых служит важнейшим катализатором развития необходимых жизненных навыков, формирования лидерских качеств и содействия позитивному социальному развитию детей и подростков [Акимова, 2006; Лупандина, 2023]. Такая организованная среда создает уникальные возможности, благодаря которым молодые люди могут активно участвовать в значимом опыте, способствующем как их личностному росту, так и развитию сообщества в целом [Социальное развитие обучающихся..., 2018]. Через участие в подобной деятельности дети и подростки не только могут развивать социальные и эмоциональные навыки, но и приобретают практический опыт сотрудничества, принятия решений и гражданской ответственности [Игумнова, 2019; Юркова, 2024]. Коллективный опыт создает безопасное пространство, где подрастающее поколение может исследовать свой потенциал, выстраивать отношения с поддерживающими взрослыми и развивать чувство принадлежности к своим сообществам [Сбитнева, 2006; Шустова, 2018]. Наконец, подобная среда способствует естественному развитию лидерских качеств, одновременно отвечая на критическую потребность в позитивном развитии моло-

дежи в современном обществе [Кульпединова, 2012; Кирилова, 2020].

По мере того как сообщества во всем мире сталкиваются с эволюционирующими социальными вызовами, роль организованной детской и молодежной деятельности становится все более важной в воспитании следующего поколения активных граждан [Bennett, Wells, Rank, 2009; Чекмарев, 2009; Миронова, 2010]. Эти структурированные проекты и программы обеспечивают необходимую основу для развития у молодых людей самостоятельности, инициативности и социальной ответственности [Hart, 2013]. Анализируя в разных контекстах различные подходы к вовлечению в эту коллективную деятельность детей, подростков и молодежи, мы можем лучше понять, как она способствует индивидуальному росту и общественному развитию, закладывая фундамент для создания более устойчивых и сплоченных сообществ [Aldrich, Meyer, 2015; Dragolov et al., 2016].

В этой статье выбор концептуальных рамок ученического голоса (Student Voice), вовлечения молодежи (Youth Engagement) и социального служения (Community Service) для анализа практик участия детей, подростков и молодежи в групповой и коллективной деятельности обусловлен их взаимодополняющим характером и комплексным влиянием на развитие молодого поколения. Так, *ученический голос* является ключевым элементом в создании образовательной среды, отвечающей потребностям учащихся и способствующей их активному участию в принятии решений [Quinn, Owen, 2014; Varoutsis, McGregor, Mills, 2016]. Этот подход позволяет создавать ситуации, где обучающиеся не только высказывают свое мнение, но и реально оказывают влияние на образовательные процессы, что непосредственно связано с их личностным развитием [Bourke, MacDonald, 2016]. *Вовлечение молодежи*, в свою очередь, расширяет возможности ее участия в коллективной деятельности за пределами образовательного пространства, создавая условия для развития активности, агентности и способности внести вклад в развитие сообщества [Percy-Smith, 2010; Checkoway, 2012; Hart, 2013]. Этот подход важен для создания благоприятной среды, поддерживающей развитие молодого поколения и укрепляющей его способность избегать рисков [Gootman, Eccles, 2002].

Наконец, *социальное служение* дополняет эти рамки, предоставляя конкретные механизмы для реализации молодежных инициатив и развития гражданской активности [Paffenholz, Spurk, 2006; Delgado, 2015]. Через общественное или социальное служение подростки и молодые люди не только приобретают важные навыки и опыт, но и устанавливают прочные связи с сообществом [Pittman, 1991; Furlong, Cartmel, 2006]. Интеграция этих трех концептуальных рамок создает целостную систему поддержки молодежного участия в коллективной деятельности, способствующую как личностному росту, так и общественному развитию.

Анализ зарубежного опыта реализации молодежной политики, к которой относятся инициативы и проекты для детей и подростков, начиная с 14 лет, демонстрирует многообразие подходов к институционализации поддержки молодежных инициатив. В развитых странах сформировались устойчивые модели, опирающиеся на комплексную нормативно-правовую базу и современную инфраструктуру. Например, в европейских странах сложилась развитая система поддержки молодежных инициатив, характеризующаяся высоким уровнем институционализации и разработанной нормативно-правовой базой [Williamson, 2002; Walther et al., 2021]. Ключевыми элементами этой системы являются специальные законы о молодежи, молодежные парламенты и советы при органах власти, а также программы, направленные на преодоление социальных барьеров [Pilkington, Pollock, Franc, 2018]. Особое внимание уделяется созданию условий для равного доступа молодежи к социальным лифтам и возможностям самореализации [Loader, Vromen, Xenos, 2014].

Практика зарубежных стран показывает разнообразие механизмов поддержки молодежных инициатив. Так, во Франции действует система молодежных советов на разных уровнях власти — от национального до муниципального [Loncle, 2014]. В Германии существует специальный фонд «Немецкая молодежная марка», средства которого направляются на поддержку молодежных проектов [Hanusch, Riedl, Wackermann, 2008]. В Финляндии часть доходов от государственных лотерей целенаправленно используется для финансирования молодежной политики [Mertanen, Mäkelä, Brunila, 2022]. В Оттаве (Канада) действует программа Neighbourhood

Ambassador (дословно «Посол сообщества соседей»), позволяющая подросткам и молодым людям участвовать в преобразовании городских пространств [Park, 2022]. В Кейптауне (ЮАР) работает Младший городской совет, обеспечивающий вовлечение молодежи в процессы местного самоуправления [Overy, 2013]. Одной из значимых тенденций является интеграция молодежной политики в различные социальные институты [Koval, 2020]. Например, в Японии реализуется комплексный «Национальный детский план», включающий создание специализированного телевидения, сети детских центров и проектов взаимодействия с природой [Thang, 2002]. В европейских странах молодежная политика интегрирована в системы образования, здравоохранения и социальной защиты [Bello, 2020; Chevalier, Loncle, 2021].

В дальнейшем в тексте статьи будут представлены более расширенное описание концептуальных рамок, их теоретическое обоснование и возможности использования в контексте поддержки детских и молодежных проектов и инициатив, направленных на развитие коллективных действий, социальной ответственности и компетенций. Также будет предпринята попытка соотнесения этих концепций с идеями и подходами к коллективной деятельности в советской традиции.

Генезис и развитие концепций

Истоки *концепции ученического голоса* связаны с развитием идей коммуникации и участия ребенка в процессе его психического роста, где первые исследования подчеркивали важность общения между ребенком и взрослым [Mitra, 2014]. Каждый из подходов имеет свою уникальную историю развития, которая отражает изменения в образовательных и социальных идеях на протяжении столетий. Исторически *вовлечение подростков и молодежи* возникло как часть программ их развития и участия в коллективной деятельности, когда внимание уделялось укреплению потенциала молодых людей через создание специальных возможностей для их активного участия в жизни сообщества [Quinn, 1999; Dawes, Larson, 2011]. *Социальное служение*, или волонтерство, имеет глубокие

исторические корни, проявляющиеся в различных культурных и национальных контекстах. Так, в средневековой Британии добровольцы организовывали помощь в госпиталях, а в России традиции общественной деятельности прослеживаются, например, в опыте юридической клиники Казанского императорского университета конца XIX века. Данная концепция получила дальнейшее развитие в Соединенных Штатах, начиная с революционного периода, когда граждане активно поддерживали общественные инициативы [Kendall, Knapp, 1996; Hall, 2006]. Эти подходы сформировались в результате многочисленных социальных, педагогических и культурных преобразований, отражающих изменение представлений о роли молодежи и гражданском участии в жизни общества [Hart, Atkins, Donnelly, 2006].

Современная *концепция ученического голоса* охватывает не только выражение мнений учащихся, но и их активное участие в принятии образовательных решений, что способствует формированию партнерских отношений между школьниками и педагогами [Bahou, 2011; Baroutsis, McGregor, Mills, 2016]. Содержательное развитие этой идеи отражает необходимые шаги по обеспечению справедливости, инклюзивности и социальной ответственности в школе, где голос каждого ученика имеет значение. Понятие ученического голоса предполагает, что образовательная среда должна предоставлять учащимся возможность влиять на формирование учебного процесса, что, в свою очередь, способствует их мотивации и личностному росту [Bell, Aldridge, 2014]. В работах ведущих исследователей подчеркивается, что ученический голос эволюционировал от пассивного получения информации до активного участия в управлении образовательной организацией [Cook-Sather, 2006]. Этот подход концентрируется на формировании доверительных отношений между учащимися и педагогами, что позволяет школьникам чувствовать себя услышанными и значимыми [Mitra, 2014].

Понятие *вовлечения подростков и молодежи* формировалось в контексте программ позитивного развития, где молодые люди воспринимаются как ценные активы общества [Catalano et al., 2002]. Такие программы акцентируют внимание на создании условий, в которых молодые люди могут реализовывать свои сильные стороны, приобретать новые навыки, а также участвовать в процессе

принятия решений на всех уровнях [Gootman, Eccles, 2002]. Исторически молодежное вовлечение формировалось на базе инициатив, направленных на активное участие подрастающего поколения в социальной и образовательной жизни, что способствовало развитию принципов равноправия и ответственности [Youniss et al., 2002; Hamilton, Hamilton, Pittman, 2004]. В последние десятилетия наблюдается тенденция, когда молодые люди рассматриваются не только как объект развития, но и как активные партнеры, способные инициировать важные изменения в обществе [Larson, 2000; Tufte, Mefalopoulos, 2009]. Современные концепции молодежного вовлечения подчеркивают, что активное участие и равноправное сотрудничество с взрослыми способствуют более глубокому и устойчивому развитию как молодых людей, так и сообщества в целом [Hart, 2013].

Социальное служение как явление имеет древние корни, его история начинается с добровольческой помощи в средневековой Британии, когда сотни больниц управлялись добровольцами, что свидетельствует о зарождении идеи коллективной ответственности [Prochaska, 2006]. В США социальное служение получило значительное развитие в период Американской революции, когда граждане активно поддерживали военные усилия, а затем организация таких форм помощи, как волонтерские пожарные команды, стала важной составляющей гражданского общества [Hasenfeld, Garrow, 2012]. В течение XX века, особенно с введением национальных программ и праздников, таких как Национальная неделя волонтерства, концепция социального служения выросла в самостоятельное направление, объединяющее некоммерческие организации, государственные структуры и частный сектор [Robinson, White, 1997]. Этот подход ориентирован на удовлетворение потребностей общин, улучшение качества жизни и развитие гражданской ответственности. Таким образом, социальное служение представляет собой не только акт доброжелательности, но и важный элемент социальной инфраструктуры, который стимулирует развитие волонтерских движений и укрепляет социальную солидарность [Butcher, 2009; Laitinen, Pessi, 2015].

Ученический голос основывается на принципах участия, доверия и инклюзивности в образовательной среде, что позволяет

формировать у учащихся ощущение принадлежности и прививать им навыки лидерства [Quaglia, Corso, 2014]. Каждая школа, стремясь реализовать этот подход, создает условия, в которых учащиеся могут не только выражать свои идеи, но и принимать активное участие в организации учебного процесса, что отражено в современных исследованиях и практиках. *Вовлечение подростков и молодежи* опирается на идею о необходимости признать значимость участия молодых людей в социально-политической жизни, что выражается в создании специализированных программ и инициатив, способствующих их развитию как гражданских лидеров [Buzinde, Foroughi, Godwyll, 2019]. *Социальное служение*, в свою очередь, акцентирует внимание на осуществлении деятельности, направленной на улучшение качества жизни в обществе, обучение навыкам командной работы, организации и лидерства через систему добровольной помощи, что отражается в примерах разнообразных проектов для всех возрастных групп [Wade, 1997]. Несмотря на различия в фокусе, все три концепции объединяет идея ответственности, участия и развития активной гражданской позиции.

Сравнительный анализ концепций

Для лучшего понимания различий и перекрестных связей между указанными концепциями полезно выделить основные характеристики каждой из них в виде таблицы, что позволит отразить их генезис, цели и ключевые компоненты (табл. 1).

Каждая из этих концепций, несмотря на различия, имеет большое значение для общего развития личности и общества. Ученический голос сосредоточен на внутренней динамике образовательной системы, вовлечение молодежи охватывает более широкий спектр социальных инициатив, а социальное служение ориентировано на практическую помощь и улучшение качества жизни в сообществе.

Несмотря на то, что все три подхода направлены на активизацию участия и развитие гражданской ответственности среди молодого поколения, можно выделить их иерархическое соотношение.

Таблица 1. Характеристики ключевых элементов концепций

Характеристика	Концепции		
	Ученический голос	Вовлечение молодежи	Социальное служение
Генезис	Концепция возникла из исследованной роли общения в обучении, фокус на психическом развитии ребенка	Концепция формировалась из программ позитивного развития, базируясь на принципах участия и партнерства	Концепция имеет древние корни в добровольческой помощи, формировалась на основе коллективной ответственности
Основная цель	Обеспечение участия учащихся в образовательном процессе, развитие лидерских навыков	Создание условий для активного участия молодых людей в социальных и гражданских инициативах	Улучшение качества жизни сообщества через оказание помощи и развитие гражданской ответственности
Ключевые компоненты	Доверие, инклюзивность, участие в принятии решений, равноправие	Равноправное сотрудничество, развитие партнерских отношений, активное применение опыта молодежи	Добровольность, коллективная работа, социальная солидарность, развитие навыков сотрудничества
Формы реализации	Ученические советы, конференции, опросы, проекты, основанные на совместном принятии решений, ученическая журналистика	Молодежные советы, проекты, инициативы, участие в разработке и реализации программ	Волонтерство, социально значимые проекты, работа в некоммерческих организациях, участие в благотворительных акциях
Примеры реализации	Школьные и ученические опросы, участие в организации учебного процесса, совместное планирование мероприятий	Программы молодежного лидерства, городские инициативы, молодежные консультационные проекты	Волонтерство, участие в социальных акциях, помощь малозащищенным группам населения

ние: вовлечение молодежи представляется как наиболее широкая и всеобъемлющая концепция, которая включает в себя и ученический голос, и социальное служение. В этой иерархии ученический голос присутствует как специализированное проявление вовлечения в образовательные процессы, когда акцент делается на возможности школьников влиять на процесс обучения и взаимодействовать с педагогами на равных. Социальное служение, в свою очередь, хотя и включает в себя аспекты участия, больше ориентировано на практическую помощь обществу (сообществу), нежели на формальную образовательную политику. Таким образом, можно утверждать, что на верхнем уровне иерархии находится концепция вовлечения молодежи, которая охватывает более широкий спектр активности, включающий как внутришкольные инициативы ученического голоса, так и внешние формы социальной активности через волонтерство и проекты социальной помощи.

Концепция ученического голоса фокусируется на формировании конкретных платформ внутри учебного процесса, где учащиеся получают возможность не только выражать свои мысли, но и активно участвовать в управлении образовательной деятельностью, тем самым непосредственно влияя на среду своего обучения. Вовлечение молодежи включает в себя не только образовательные аспекты, но и более широкие социальные и гражданские инициативы, позволяющие молодым людям реализовывать свои лидерские качества в различных сферах общественной жизни. Социальное служение, в свою очередь, ориентировано на улучшение условий жизни в сообществе посредством добровольческих действий, что позволяет учащимся (подросткам и молодежи) на практике применять приобретенные навыки и опыт для решения конкретных социальных задач.

Сравнительный анализ подходов к вовлечению молодежи демонстрирует разнообразие стратегий, используемых в разных странах для развития социальной ответственности, лидерских качеств и навыков коллективной работы.

В частности, в Мексике групповые проекты обращают внимание на экологическую активность и поддержку местных сообществ. Например, программа *Turtle Conservation* вовлекает моло-

дежь в защиту морских черепах через патрулирование пляжей, охрану черепаших гнезд, а также через образовательные мероприятия, содействуя экологическому образованию. В свою очередь, *Community Services Initiative* организует мероприятия для молодежи в сельских районах, укрепляя сообщества и поддерживая личностное развитие участников через образовательные и социальные активности.

Канадские программы отличаются разнообразием подходов. *Roots & Shoots* предоставляет возможности для разработки и реализации экологических проектов, в которых уже участвуют более 12 тыс. человек, способствуя устойчивому развитию. *Access Alliance* поддерживает интеграцию молодых иммигрантов и беженцев через творческие мероприятия и наставничество. Программы *Youth Exchange* позволяют подросткам и молодежи развивать лидерские качества и участвовать в межрегиональных проектах, способствуя культурному обмену. *Cadets* и *Junior Canadian Rangers* обучают молодежь жизненным навыкам через командные активности, включая походы и спортивные соревнования.

Франция предлагает такие программы, как интенсивная *Инициатива молодежного лидерства в НЕС Paris*, направленная на развитие лидерских качеств у школьников. В Великобритании программа *Volunteering Matters* объединяет молодежь для решения ключевых социальных проблем через волонтерскую деятельность. Австралийская инициатива *Amplify* нацелена на вовлечение учащихся в процесс принятия решений в школах, развивая у них чувство значимости, социальные навыки и уверенность.

В этом контексте современные программы, такие как *Show Your Talent*, *Community Garden Initiative*, *Youth R Us* и *Environmental Restoration Projects*, также вносят значимый вклад. Так, *Show Your Talent* направлена на развитие межпоколенческого взаимодействия и социальных навыков через творческие выступления в домах престарелых. *Community Garden Initiative* акцентирует внимание на экологическом сознании и командной работе путем создания и поддержания общественных садов. *Youth R Us* работает над развитием лидерских качеств посредством образовательных семинаров и совместных инициатив. Наконец, программа *Environmental Restoration Projects* включает молодежь в восстановление природных

территорий, что способствует обучению взаимопомощи и результативной работе в команде.

Современные образовательные подходы все чаще акцентируют внимание на развитии ученического голоса, включая школьников в процессы принятия решений, которые касаются их обучения и социальной жизни. Особое значение имеют международные инициативы, обеспечивающие доступ к глобальным знаниям и позволяющие молодым людям укреплять свои лидерские навыки и влиять на общественные процессы. Так, *Erasmus+*, программа Европейского союза, помогает молодежи участвовать в международных академических обменах и развивать навыки межкультурного общения, что способствует ее активному вовлечению в общественную и образовательную жизнь. Молодые участники получают возможность стать частью глобального сообщества, что расширяет их перспективы и возможности интеграции в многонациональную среду. *International Youth Foundation (IYF)* играет важную роль в поддержке молодежной инициативности через проекты, такие как *Youth Empowerment Program*. Эта программа направлена на развитие лидерских навыков и помогает молодежи внедряться в местные и международные инициативы, способствуя развитию их потенциала и решению глобальных проблем. *AIESEC* предоставляет площадку для развития лидерских качеств через программы обмена и стажировки, делая фокус на понимание глобальных вопросов, формирование межкультурных связей и подготовку молодых людей к лидерству в их странах, создавая платформу для кооперации и международной интеграции. В то же время *Global Changemakers* акцентирует внимание на реализации проектов социального воздействия, помогая молодежи развивать критическое мышление и достигать устойчивых результатов. Эта организация поддерживает подростков и молодых людей во внедрении социально и экологически ориентированных решений, предоставляя обучающие ресурсы и платформу для обмена идеями.

Каждая из описанных инициатив подчеркивает уникальные подходы к вовлечению молодежи, создавая платформу для развития будущих лидеров и активных граждан, способных отвечать на социальные, экологические и экономические вызовы.

Роль взрослого

В рамках *концепции ученического голоса* взрослые играют роль фасилитаторов, позволяющих учащимся выражать свои идеи и влиять на процессы в образовательной среде [Pearce, Wood, 2019]. Они выступают в качестве наставников, которые целенаправленно передают полномочия школьникам и поддерживают их инициативы, помогая создать атмосферу доверия и взаимного уважения в классе. Предполагается, что учителя и администраторы должны активно слушать учащихся, учитывая их мнения при разработке учебных программ и принятии решений, тем самым формируя культуру участия и сотрудничества. Взрослый также помогает учащимся развивать навыки обратной связи, что способствует росту их уверенности в собственных социальных и коммуникативных способностях [Turkstra et al., 2017].

Поддерживающие взрослые при *вовлечении подростков и молодежи* предоставляют возможность молодым людям занимать активные общественные роли, включая функции советника, планировщика и лидера, что служит основой для развития их гражданских качеств [Zeldin, 2004]. Взрослые работают вместе с молодежью, демонстрируя равноправие и уважение, и зачастую используют свои ресурсы и опыт для расширения возможностей молодых людей, помогая им принимать участие в сложных проектах. Роль взрослых здесь включает четкое формулирование ожиданий, установление открытых каналов коммуникации и устранение организационных барьеров для полноценного участия молодежи [Head, 2011].

В *социальном служении* взрослые занимают центральное место в качестве наставников и образцов для подражания, показывая на собственном примере значимость помощи другим и социальной ответственности [Brown, Treviño, 2014]. Они координируют волонтерскую деятельность, направляют молодых волонтеров, делятся с ними жизненным опытом и поддерживают их эмоционально, что способствует развитию профессиональных и личностных качеств у молодежи. Кроме того, взрослые, участвующие в системе общественных работ, выступают в качестве контрольных и организационных звеньев, обеспечивая исполнение программ, что ха-

рактерно для административных структур социального служения [Elmore, 2014].

Особенности форм деятельности и организация практик

В *концепции ученического голоса* используются такие формы деятельности, как ученические советы, платформы для цифровых дискуссий, ученическая журналистика, конференции учащихся и прикладное обучение, позволяющее школьникам формировать образовательную политику и высказывать свое мнение о школьных предметах [Bourke, MacDonald, 2016]. Формы деятельности при *вовлечении подростков и молодежи* охватывают широкий спектр инициатив, таких как активное участие в общественных и городских проектах, а также в консультационных советах, фокус-группах и самоуправлении, что позволяет молодым людям реализовывать свои идеи и осуществлять лидерство [Saito, Sullivan, 2011]. *Социальное служение* включает в себя волонтерство в продовольственных банках, работу в приютах для пожилых, участие в благотворительных акциях и общественном садоводстве, организацию мероприятий по уборке и восстановлению общественных пространств, а также проведение информационных кампаний на цифровых платформах.

Учебные практики в рамках *концепции ученического голоса* интегрируются в образовательный процесс через участие школьников в разработке учебных программ, реализации проектов и обсуждении общеобразовательных инициатив, что позволяет им применять теоретические знания на практике [Quaglia, Corso, 2014].

Вовлечение подростков и молодежи в учебные практики часто осуществляется посредством образовательных сессий, мастер-классов, тренингов и совместных проектов с местными органами управления, что позволяет учащимся напрямую работать над решением городских проблем и участвовать в общественных инициативах [Iwasaki, 2016]. При этом учебные практики отличаются от внеучебной деятельности тем, что они являются неотъемлемой частью учебной программы, направленной на достижение конкретных образовательных целей. В то же время внеучебные

формы деятельности ориентированы на развитие лидерских и социальных навыков вне контекста официального образования. Кроме того, учебные практики включают элементы рефлексии и оценки полученного опыта, что усиливает педагогический эффект и способствует более глубокому усвоению материала [Ogden, Claus, 1997].

Учебные практики вовлечения подростков и молодежи организуются в виде проведения совместных мероприятий, где молодые люди участвуют в разработке и реализации проектов, направленных на устойчивое развитие городской среды, что позволяет им применять свои знания [Powers, Tiffany, 2006]. Эти практики могут включать участие в планировании городских проектов, а также в семинарах и мастер-классах, совместное проведение тренингов по развитию гражданской ответственности, что способствует формированию навыков критического мышления и лидерства. Преподаватели и наставники играют важную роль в организации таких практик, создавая условия для открытого диалога и сотрудничества, что позволяет молодежи чувствовать свою значимость и активное участие в общественной жизни [Joselowsky, 2007].

Учебные практики *социального служения* представляют собой интегрированные программы, объединяющие минимальную теоретическую подготовку с выполнением реальных общественно полезных заданий, что позволяет учащимся непосредственно влиять на жизнь общества [Webb, 2019]. Эти практики являются частью учебного процесса, так как интегрируются в образовательную программу и оцениваются наравне с академическими достижениями, что отличает их от внеучебных форм волонтерской деятельности, проводимых вне рамок официального образования [Moss, Petrie, 2005].

Педагогические эффекты

Вовлечение учащихся в учебные практики по *концепции ученического голоса* приводит к повышению их мотивации, развитию чувства автономии и ответственности за свой образовательный процесс [Gordon, 2010]. Благодаря тому, что учащиеся активно участвуют в формировании содержания уроков и школьной по-

литики, они приобретают навыки критического мышления и способность решать сложные задачи, что положительно сказывается на их академических успехах и когнитивном развитии [Varoutsis, McGregor, Mills, 2016]. Также педагогический эффект выражается в улучшении взаимоотношений между учителями и учениками, когда учителя становятся фасилитаторами, а не диктаторами, что способствует созданию доверительной атмосферы и повышению эмоционального комфорта учащихся [Lodge, 2008].

Учебные практики *вовлечения подростков и молодежи* способствуют формированию гражданской активности, развитию лидерских качеств и инновационного мышления у учащихся [Youniss et al., 2002]. Такие практики включают участие в городских проектах и мастер-классах, где молодые люди учатся применять теоретические знания для решения конкретных социальных и урбанистических задач, что повышает их профессиональные навыки и укрепляет гражданскую идентичность. Кроме того, вовлечение подростков и молодежи в учебные практики стимулирует развитие межличностных коммуникаций и умения работать в команде, что является важным элементом для будущей карьеры и социальной адаптации [Larson, 2000].

Социальное служение как учебная практика оказывает значительное влияние на развитие учащегося через формирование навыков социальной ответственности, лидерства и практического применения знаний [Van Bijleveld, Dedding, Bunders-Aelen, 2015]. Учащиеся, участвующие в программах социального служения, приобретают опыт решения реальных проблем общества, что помогает им лучше понять взаимосвязь теоретических концепций с практическими вызовами современной жизни [Brady, Devaney, Jackson, 2024]. Эффект позитивного воздействия также проявляется через снижение уровня стресса, повышение самооценки и улучшение эмоционального состояния, что подтверждено эмпирическими исследованиями [Phillips et al., 2008]. Кроме того, образовательные программы, основанные на социальном служении, способствуют улучшению карьерных перспектив за счет развития профессиональных и организационных навыков, необходимых для успешного трудоустройства.

Инструментальная и идеологическая роль коллектива/группы

В контексте описываемых концепций коллектив или группа рассматриваются как условие и механизм, способствующие вовлечению молодого поколения в процессы принятия решений, а также в разработку и реализацию социальных инициатив [Bahou, 2011]. Коллективы предоставляют структурные и интерактивные платформы, которые позволяют подросткам и молодежи выступать равноправными участниками в сферах, где традиционно решения принимаются взрослыми [Mitra, 2018; Flodgren et al., 2025]. Например, молодежные советы и занятия, организованные учениками, создают возможности для обмена разнообразными точками зрения, обеспечивая основу для инклюзивного сотрудничества и равноправного вклада [Mokwena, 2007; Fukuda, Zusman, 2024]. При этом считается, что органы принятия решений, включающие участие молодежи, выигрывают от структурной взаимозависимости, при которой взаимное доверие и поддержка между участниками способствуют укреплению их вовлеченности и развитию креативности [Fielding, 2012]. Более того, коллектив усиливает мотивацию участников, укрепляя их социальную идентичность и общие цели, которые играют важную роль в организации согласованных усилий для оказания помощи местным сообществам [Ozer et al., 2018].

Группы функционируют как механизмы, способствующие вовлечению подростков и молодежи в выявление, исследование и решение проблем местного сообщества [Dawes, Larson, 2011]. Например, проекты, организованные учащимися, такие как программы по обеспечению равенства в сфере здравоохранения и советы по вопросам благополучия, не только развивают участников, но и приводят к достижению практических результатов, соответствующих нуждам более широкого сообщества [Lasker, Guidry, 2009; Ballard, Syme, 2016]. Особое значение имеют преобразующие практики, такие как *исследование действий с участием молодежи* (Youth Participatory Action Research, YPAR), которые вовлекают молодых людей не только как участников, но и как принимающих

решения, изменяя динамику власти для обеспечения их полноценного влияния [Mirra, Garcia, Morrell, 2015; Anyon et al., 2018; Magee, Leman, Balasubramaniam, 2024]. Подобные методы участия демонстрируют, как взаимодействие в рамках групп играет важную роль в обеспечении значимого включения молодежи в процессы общественного принятия решений. Кроме того, коллективы становятся инструментами для сотрудничества в социально-политической, образовательной и экологической сферах, позволяя детям и подросткам из групп риска выражать свою точку зрения и принимать участие в процессах позитивной трансформации жизни вокруг себя [James, 2007].

Групповая природа взаимодействия выходит за рамки простого инструмента и представляет собой фундаментальную основу для содействия социальным изменениям и развитию подростков и молодежи [Howes et al., 1988]. Динамика внутри групп создает условия для кооперативного обучения, формирования эмпатии и солидарности, которые являются незаменимыми элементами для устойчивого гражданского участия [Forest, 1998; Oхoby, 2009; Kester, 2010]. Это происходит, в частности, потому, что группы формируют систему общих норм, ценностей и обязанностей, которые укрепляют устойчивость сообщества и способствуют повышению коллективной эффективности [Hirschy, Wilson, 2002; Ungar, 2011]. Более того, сама групповая идентичность становится источником *вдохновения* для участников, пробуждая в них чувство гордости и ответственности за принимаемые решения и реализуемые социальные инициативы [Hirschy, Wilson, 2002].

Несмотря на то, что групповая природа взаимодействия выступает как фундаментальная идея, она часто выполняет лишь роль практического инструмента в конкретных ситуациях в рамках реализации данных подходов [Voering et al., 2024]. Группы используются для объединения ресурсов, обмена знаниями и реализации сложных проектов, но коллективизм не становится целью. Утверждается, что эффективная динамика в группе улучшает результаты принятия решений, способствуя разрешению конфликтов и продвижению разнообразия, обеспечивая инклюзивность при сохранении эффективности, то есть коллектив и/или группа имеет большое инструментальное значение [Berman, 1997]. В то

же время сохраняется фокус на групповое взаимодействие как воплощение и возможность воспроизведения социальных ценностей, которые ставят во главу угла сотрудничество, совместную деятельность и взаимное расширение прав и возможностей [Rubin, 2009]. В то время как группы выполняют *инструментальную функцию*, их более широкое идеологическое значение заключается в культивировании культуры коллективной идентичности, единства и вовлеченности в жизнь сообщества и общества в целом [Damon, 2008].

Сравнение современных зарубежных образовательных концепций с идеями и подходами А.С. Макаренко и И.П. Иванова

Современная образовательная среда переживает глубокие трансформации, в которых ключевыми параметрами становятся активное участие учащихся, вовлеченность подростков и молодежи и интеграция социального служения в образовательный процесс.

Каждый образовательный процесс сегодня строится на идее, что учащиеся должны не только получать знания, но и активно участвовать в своей учебной деятельности, выражая свое мнение и формируя свою личность. Параллели между советской педагогикой коллективного воспитания и современной концепцией ученического голоса не случайны, поскольку обе традиции признают важность активного вовлечения обучающихся в процесс формирования своих социальных и профессиональных компетенций. Современные подходы к образованию стремятся создать по-настоящему демократичную и ориентированную на учащегося систему, где социальное служение становится методом воспитания гражданской ответственности.

Советская педагогика коллективного воспитания сформировалась на принципах коллективизма, труда и самоуправления, что отражало социально-политические реалии того времени. Эти идеи находили свое выражение в работах Антона Макаренко, который

считал, что воспитание в коллективе позволяет формировать у ребенка чувство долга и ответственности за общее благо. В условиях постреволюционной борьбы за создание нового общества коллектив рассматривался как основа формирования личности, где каждый член группы имел возможность влиять на общественный процесс. Соответствующие идеи находят подтверждение и в коммунистической теории, где важнейшую роль играют коллективные усилия как основы воспитания и социализации. Развитие педагогической мысли в советский период неизбежно шло рука об руку с общественными преобразованиями, что способствовало формированию систем образования, ориентированных на воспитание активных, трудолюбивых граждан.

А.С. Макаренко утверждал, что основой формирования личности является коллектив, где посредством совместной деятельности каждый ребенок учится ответственности и взаимопомощи [Новикова, 2010]. По его мнению, успешное образование предполагает не только передачу теоретических знаний, но и практическое освоение навыков, необходимых для жизни в обществе [Коротяева, 2014]. Макаренко считал, что коллективное воспитание способствует не только получению академических знаний, но и развитию моральных качеств, таких как трудолюбие, дисциплина и уважение к окружающим [Столяренко, 2015]. В его педагогической системе главными инструментами были работа, самоуправление и коллективное принятие решений, что позволяло каждому воспитаннику почувствовать свою значимость и ответственность [Фролов, 2013]. Подходы А.С. Макаренко стали одними из первых попыток интегрировать творческую деятельность и практический труд в образовательный процесс, что имело решающее значение в условиях послереволюционной перестройки общества [Богуславский, 2018].

Коммунарское движение, инициированное И.П. Ивановым, явилось ярким продолжением идей советской педагогики коллективного воспитания и коллективной творческой деятельности [Емельянова, 2019]. Иванов предложил методику коллективных творческих дел, в основе которой лежали добровольное участие, коллективное планирование, выполнение и оценка деятельности, а также ротация лидеров в группах [Поляков, 2016]. Эти принци-

пы позволяли создать атмосферу, где каждый участник ощущал свою важность и мог непосредственно влиять на ход реализуемых проектов. Методика КТД служила основой для демократизации школьного процесса, превращая традиционное одностороннее воспитание в систему самоуправления учащихся [Коротаева, 2013]. Коммунарское движение внесло значительный вклад в развитие педагогики, ориентированной на активное вовлечение подростков и молодежи в процесс обучения и самовыражения [Алиева, 2002].

Современные зарубежные педагогические подходы акцентируют внимание на *концепции ученического голоса*, а именно: на возможности учащихся влиять на организацию учебного процесса и принимать активное участие в принятии решений. Эта концепция уходит корнями в социокультурную теорию, согласно которой знание строится в процессе взаимодействия между учителем и учеником, что значительно повышает мотивацию и качество обучения. Акцент на активном участии подростков и молодежи выражается через применение проектного обучения и коллаборативных методов, что позволяет учащимся не только обсуждать, но и создавать собственные проекты, вырабатывая навыки критического мышления и творчества. В этой парадигме воспитание рассматривается как процесс, в котором молодые люди становятся активными агентами изменений, способными формировать общественную среду и решать социально значимые задачи. Современные зарубежные подходы также предусматривают использование интерактивных технологий и игровых методик, способствующих более глубокому *вовлечению* учащихся в учебный процесс.

Социальное служение в образовании представляет собой концепцию, согласно которой учебный процесс тесно переплетается с деятельностью по решению общественных проблем, а также по реализации реальных проектов на стыке образования и социального благополучия. В этом контексте социальное служение становится неотъемлемой частью учебного процесса, позволяя учащимся приобретать практический опыт и формировать социальную ответственность. Такой подход объединяет элементы коллективного воспитания с концепциями активного участия и самоуправления, свойственными советской педагогике.

Советская педагогика коллективного воспитания, описанная через идеи А.С. Макаренко и коммунарское движение И.П. Иванова, имеет значительное пересечение с современными зарубежными образовательными концепциями ученического голоса, вовлеченности молодежи и социального служения, несмотря на отсутствие прямых упоминаний и ссылок (табл. 2).

Первая и ключевая точка соприкосновения заключается в *акценте на коллективизме и групповом взаимодействии*, где как советские педагоги, так и современные зарубежные методики рассматривают коллектив как основу воспитательного процесса. Макаренко утверждал, что именно через коллектив ребенок учится работать на общее благо, ощущать свою ответственность перед обществом, что согласуется с современными принципами ученического голоса, когда учащиеся активно участвуют в обсуждении и принятии решений. В свою очередь, коммунарское движение И.П. Иванова подчеркивало необходимость добровольного участия и коллективного творчества, что схоже с идеями проектного обучения, в основе которого лежит активное вовлечение подростков и молодежи в решение реальных проблем. Такие методы формируют у учащихся чувство принадлежности к коллективу и стимулируют развитие лидерских качеств, что сегодня ценится не меньше, чем умение работать в команде.

Вторая точка пересечения связана с идеей *трудового воспитания*. Советские педагоги считали, что трудовое участие в коллективе является эффективным способом формирования дисциплины, ответственности и самоуважения. Современные зарубежные подходы, основанные на активном обучении через практическую деятельность и проектную работу, имеют сходство с этим принципом, поскольку вовлекают учащихся в решение реальных задач, что требует совместного труда и коллективного творчества. Таким образом, несмотря на существенные изменения в образовательных системах, фундаментальный принцип воспитания через труд остается актуальным и в современной парадигме, где он дополняется развитием технологической и цифровой грамотности.

Третьим важным аспектом является *принцип самоуправления*. В педагогике Макаренко самоуправление играло центральную роль, поскольку учащиеся имели возможность участвовать в

Таблица 2. Сопоставление советских и современных зарубежных подходов коллективного воспитания

Критерий	Советская педагогика коллективного воспитания	Современные зарубежные образовательные концепции
Коллективизм	Воспитание через коллектив, труд и самоуправление	Акцент на ученическом голосе и самостоятельном участии учащихся в образовательном процессе
Труд как воспитательный фактор	Трудовая деятельность как основа формирования личности	Проектное обучение и практическая ориентация образовательного процесса
Самоуправление	Участие учеников в коллективном управлении, ротация лидеров	Вовлечение учащихся в принятие решений, развитие лидерских качеств
Социальная ответственность	Воспитание граждан, способных работать во благо общества	Социальное служение как способ формирования критически мыслящих граждан
Интеграция с внешним миром	Школа как центр взаимосвязи с семьей, производством и клубами	Использование современных информационно-коммуникационных технологий и проектных методов для связи с реальными задачами

управлении коллективом, а также в решении организационных вопросов и ротации руководящих ролей. Современная концепция ученического голоса также предполагает широкое вовлечение учащихся в процесс принятия решений, что помогает развивать их чувство ответственности и критическое мышление. Подобная система позволяет создать образовательную среду, где дети и под-

ростки учатся не только академическим дисциплинам, но и социальным навыкам, необходимым для активного участия в жизни общества.

Четвертым элементом являются аспекты *социальной ответственности и служения*. Макаренко и другие советские педагоги стремились формировать из своих воспитанников граждан, способных в полной мере участвовать в жизни общества и трудиться во благо государства. Сегодня современная образовательная система, как в России, так и в зарубежных странах, также акцентирует внимание на важности социального служения, вовлекая молодежь в решение общественных проблем через сотрудничество с НКО, бизнесом и государственными структурами. Такой подход способствует формированию у учащихся не только профессиональных навыков, но и гражданской ответственности, что является важным аспектом развития социальной миссии образовательных организаций.

Пятая точка соприкосновения заключается в *интеграции различных образовательных ресурсов и взаимодействии с внешней средой*. Макаренко настаивал на том, что образование должно быть неразрывно связано с жизнью общества; это нашло отражение в интеграции школы с производственными коллективами, клубами и общественными организациями. Современные зарубежные образовательные подходы стремятся к тому, чтобы учебный процесс был максимально связан с реальными жизненными задачами, что позволяет учащимся применять полученные знания на практике и развивать навыки, необходимые в современном мире. Таким образом, идея интеграции образования с жизнью общества является устойчивым элементом как советской педагогики коллективного воспитания, так и современных концепций обучения.

Шестой важный аспект — это *развитие индивидуальности через коллектив*. Хотя в советской педагогике коллектив всегда имел приоритет, методы работы с коллективом не исключали учета индивидуальных особенностей каждого ученика. Современные подходы, такие как конструктивизм, подчеркивают, что ученический голос и индивидуальное самовыражение должны идти рука об руку с коллективными целями, позволяя каждому участнику проекта внести свой уникальный вклад в общее дело. Советская

педагогика коллективного воспитания оказала влияние не только на постсоветское пространство, но и на страны, заимствовавшие ее элементы, например на Китай. Пионерская организация КНР, сформированная под влиянием идей А.С. Макаренко, интегрировала принципы коллективной деятельности и самоуправления, адаптировав их к национальному контексту с акцентом на идеологическое воспитание. В современных китайских образовательных практиках, таких как школьные волонтерские инициативы и молодежные объединения, прослеживается преемственность с советской традицией, что дополняет западные концепции ученического голоса и социального служения, фокусирующиеся на прагматических аспектах вовлечения молодежи. Современные педагогические методики успешно интегрируют коллективное воспитание с развитием индивидуального потенциала, уравновешивая ценность коллективного взаимодействия и личного выбора.

Таким образом, анализ пересечений между советской педагогикой коллективного воспитания и современными зарубежными образовательными концепциями демонстрирует, что принципы коллективизма, трудового воспитания и самоуправления, разработанные А.С. Макаренко и в рамках коммунарского движения И.П. Иванова, сохраняют свою актуальность. Современные зарубежные подходы к образованию, акцентирующие внимание на ученическом голосе, вовлеченности молодежи и социальной ответственности, переняли и адаптировали многие из этих идей, интегрируя их в новые формы обучения, такие как проектное обучение, совместная работа и социальное служение. Каждый из этих подходов способствует не только получению академических знаний, но и развитию социально важных навыков, таких как критическое мышление, способность работать в команде, лидерство и ответственность перед обществом. Можно отметить, что идеи коллективного воспитания, разработанные в советское время, нашли свое отражение в ряде современных образовательных практик и концепций. Современные педагогические подходы, ориентированные на активное участие учащихся и их интеграцию в социальную жизнь, демонстрируют высокую эффективность в формировании гражданской позиции и развитии профессиональных

навыков, что подтверждает их актуальность и жизнеспособность сегодня.

Важно отметить, что советские педагогические концепции А.С. Макаренко и И.П. Иванова уделяют ключевое внимание коллективу как базовому элементу воспитания личности. Они не только акцентируют педагогическую ценность коллектива, но и включают детализированные механизмы его организации. В то же время зарубежные подходы (в частности, рассматриваемые нами ученический голос, вовлечение молодежи и социальное служение) ограничиваются общими принципами организации групповой деятельности и редко видят в коллективе самостоятельную педагогическую ценность: частично рассматриваются аспекты групповой динамики, уровни развития коллектива, но, в отличие от советской педагогики, эти подходы не ориентированы на воспитательное влияние коллектива.

Советские концепции делают акцент на коллективе как средстве воспитания и трансляции норм и ценностей. Макаренко считал коллектив не только инструментом, но и основным условием воспитания личности. Его подход основывался на принципах перспективных линий, параллельного действия и ответственной зависимости, что позволяло глубоко анализировать отношения внутри коллективов и динамику их функционирования. Коллектив рассматривался как сплоченная структура людей, направленная на реализацию общезначимых целей, что способствовало раскрытию как индивидуальных, так и общественных качеств личности. И.П. Иванов развивал концепцию коллективных творческих дел, придавая значимость ролевой и статусной структуре внутри группы. Он считал, что через коллектив у детей и подростков формируются нравственные и социальные ориентиры, которые закрепляются через творческую и трудовую деятельность.

Зарубежные концепции, в отличие от советских подходов, в основном сосредоточены на организационном и функциональном аспектах групповой работы, таких как управление проектами, волонтерство или участие в молодежных советах. Например, группы рассматриваются как структуры, облегчающие сотрудничество и обмен знаниями, но без акцента на воспитательное воздействие группы на личность через характерные для нее нормы и

ценности. Эти подходы фокусируются на решении задач, связанных с социальной адаптацией или управлением, что проявляется в общих принципах групповой координации, без специального анализа внутренней динамики коллектива и особенностей лидерства, а также вопросов ролей и статусов внутри группы. Например, при организации волонтерской или социальной деятельности внимание больше уделяется задачам и ответственности участников, чем их ролевой или статусной динамике. Модели работы часто описывают группы как инструменты для решения насущных социальных проблем, не затрагивая идеологические и воспитательные аспекты, которые характерны для советских подходов. В отличие от них, рассматриваемые зарубежные концепции признают значимость групповой сплоченности и динамики, основное внимание уделяют прагматической цели — развитию социальных навыков и взаимодействий, не делают акцента на трансляции ценностей и норм коллектива как на воспитательном процессе. В советской традиции лидерство и ответственность рассматриваются как неотъемлемая часть структуры коллектива, где каждый член имеет свою функциональную роль и вносит вклад в достижение общих целей. При этом зарубежные подходы используют лидерство как инструмент управления, но не личностного развития участников или укрепления коллектива.

Заключение

Анализ различных подходов к вовлечению детей, подростков и молодежи в общественную и образовательную жизнь позволяет выявить общую тенденцию стремления к развитию лидерских качеств, социальной ответственности и навыков коллективной работы. Разнообразие программ и проектов — от экологических инициатив до международных обменов — отражает глобальное понимание значимости молодого поколения как ключевого ресурса для устойчивого развития общества.

Международные проекты и программы создают уникальные возможности для молодежи по обмену опытом, развитию межкультурных компетенций и решению глобальных проблем. Локальные

инициативы также способствуют формированию активной гражданской позиции и укреплению связей внутри местных сообществ. Эти программы, взаимодополняя друг друга, создают комплексную систему поддержки подростков и молодежи, направленную на раскрытие их потенциала и подготовку к вызовам современного мира.

Интеграция традиционных педагогических принципов с зарубежными образовательными технологиями позволяет, как видится, создать образовательное пространство, которое удовлетворяет потребности как индивидуального, так и коллективного развития. Учитывая традиции отечественной педагогической школы и адаптируя международный опыт, возможно формирование активной и социально ответственной молодежи, способной внести значимый вклад в будущее местных сообществ и общества в целом.

Поддержка молодежных инициатив требует комплексного подхода, включающего создание стимулов на уровне образовательных учреждений и государственных структур. Примеры международных практик демонстрируют, что системная интеграция молодежной политики и активное содействие государства способны создать благоприятную среду для формирования у молодых людей ключевых социально-эмоциональных и лидерских качеств. Инвестиции в развитие молодежи, ее активную интеграцию в социальные проекты и инициативы могут стать катализатором устойчивого и гармоничного развития всего общества. Стратегии поддержки молодежных объединений и проектов необходимо адаптировать к культурным и социально-экономическим условиям, что позволит более эффективно использовать потенциал каждой молодой личности для общественного блага.

Список литературы

- Акимова Е.В.* Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006.
- Алиева Л.В.* Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2002.

- Богуславский М.В.* Воспитательная педагогика А.С. Макаренко: генезис, трактовка, актуальность (вступительное слово к разделу) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 3 (50). С. 13–18.
- Емельянова И.Н.* Коммунарское движение: идеология, педагогика, методика: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2019.
- Игумнова О.В.* «Жизненные» и «гибкие» навыки обучающихся: границы применимости понятий в педагогике // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2019. № 4 (8). С. 25–38.
- Кирилова С.А.* Развитие лидерских качеств обучающихся старших классов активными методами обучения // Развитие современного образования: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 11 декабря 2020 г.). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. С. 53–56.
- Кортаева Е.В.* Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2013.
- Кортаева Е.В.* Основы педагогических взаимодействий: учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2014.
- Кульпединова М.Е.* Неформальное образование в общественном объединении как фактор социального самоопределения детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1. С. 198–202.
- Лупандина Е.А.* Развитие лидерских качеств старших подростков в условиях дополнительного образования // Дополнительное образование Оренбуржья: пространство воспитания. Оренбург: ООДТДМ им. В.П. Поляничко, 2023. С. 166–181.
- Миронова Т.Н.* Общая характеристика концепций воспитания // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 1. С. 236–242.
- Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2010.
- Поливанова К.Н. и др.* Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей / К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, К.В. Павленко, Е.В. Сивак. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.
- Поляков С.Д.* Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016.
- Радзиховский Л.А.* Воспитание чувства социальной ответственности у подростков // Психологические условия формирования социальной

- ответственности школьников: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1987. С. 43–48.
- Сбитнева В.Б.* Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2006.
- Социальное развитие обучающихся в дополнительном образовании: история, современность, перспективы: сб. науч. статей / под науч. ред. Т.Н. Гушиной. Ярославль: Канцлер, 2018.
- Столяренко Л.Д.* Педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие. М.: Проспект, 2015.
- Фролов А.А.* Идеи свободы и целесообразности в теории педагогики А.С. Макаренко // Педагогика. 2013. № 2. С. 87–96.
- Чекмарев Э.В.* Роль молодежи в политической модернизации постсоветской России: автореф. дис. ... канд. полит. наук. Саратов, 2009.
- Шустова И.Ю.* Воспитание в детско-взрослой общности: монография. М.: Пед. общество России, 2018.
- Юркова О.А.* Развитие эмоционального интеллекта посредством дополнительного образования // Актуальные проблемы научного и технологического обеспечения инновационного развития: сб. статей по итогам Международной научно-практической конференции (Оренбург, 9 декабря 2024 г.). Стерлитамак: АМИ, 2024. С. 118–121.
- Aldrich D.P., Meyer M.A.* Social Capital and Community Resilience // *American Behavioral Scientist*. 2015. Vol. 59. Iss. 2. P. 254–269.
- Anyon Y. et al.* A Systematic Review of Youth Participatory Action Research (YPAR) in the United States: Methodologies, Youth Outcomes, and Future Directions / Y. Anyon, K. Bender, H. Kennedy, J. Dechants // *Health Education & Behavior*. 2018. Vol. 45 (6). P. 865–878.
- Bahou L.* Rethinking the Challenges and Possibilities of Student Voice and Agency // *Educate*. 2011. Vol. 1 (1). P. 2–14.
- Ballard P.J., Syme S.L.* Engaging youth in communities: A framework for promoting adolescent and community health // *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2016. Vol. 70 (2). P. 202–206.
- Baroutsis A., McGregor G., Mills M.* Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies // *Pedagogy, Culture and Society*. 2016. Vol. 24 (1). P. 123–140.
- Bell L.M., Aldridge J.M.* Student Voice, Teacher Action Research and Classroom Improvement. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.
- Bello B.G.* European Youth Policy and Young People: So Far, So Close // *Materiales de Filosofia del derecho*. 2020. No. 5.

- Bennett W.L., Wells C., Rank A.* Young Citizens and Civic Learning: Two Paradigms of Citizenship in the Digital Age // *Citizenship Studies*. 2009. Vol. 13 (2). P. 105–120.
- Berman S.* Children’s Social Consciousness and the Development of Social Responsibility. Albany, NY: State University of New York Press, 1997.
- Boering A. et al.* Effectiveness, Working Mechanisms, and Implementation of Youth-Initiated Mentoring for Juvenile Delinquents: A Multiple-Methods Study Protocol / A. Boering, A.P. Groenman, L. van Dam, G. Overbeek // *Health & Justice*. 2024. Vol. 12 (1). P. 5.
- Bourke R., MacDonald J.* Creating a Space for Student Voice in an Educational Evaluation // *International Journal of Research & Method in Education*. 2016. Vol. 41 (2). P. 156–168.
- Brady B., Devaney C., Jackson R.* Participation in Practice in Child Welfare: Processes, Benefits and Challenges // *European Journal of Social Work*. 2024. Vol. 28 (1). P. 1–11.
- Brown M.E., Treviño L.K.* Do Role Models Matter? An Investigation of Role Modeling as an Antecedent of Perceived Ethical Leadership // *Journal of Business Ethics*. 2014. Vol. 122. P. 587–598.
- Butcher J.* Conceptual Framework for Volunteer Action and Acts of Solidarity // *Mexican Solidarity: Citizen Participation and Volunteering*. New York, NY: Springer New York, 2009. P. 1–32.
- Buzinde C., Foroughi B., Godwyll J.* Youth Leadership Programs for Community Development and Social Action: A Pedagogical Approach // *Community Development Journal*. 2019. Vol. 54 (4). P. 677–694.
- Catalano R.F. et al.* Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs / R.F. Catalano, M.L. Berglund, J.A. Ryan, H.S. Lonczak, J.D. Hawkins // *Prevention & Treatment*. 2002. Vol. 5 (1). Article number 15.
- Checkoway B.* Youth Participation and Community Change. New York, NY; London: Routledge, 2012.
- Chevalier T., Loncle P.* Introduction: The Development of Youth Policies in Europe in Past Decades // *Youth and Globalization*. 2021. Vol. 3 (1). P. 1–11.
- Cook-Sather A.* Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform // *Curriculum Inquiry*. 2006. Vol. 36 (4). P. 359–390.
- Damon W.* The Path to Purpose: Helping our Children Find Their Calling in Life. New York, NY: Simon and Schuster, 2008.
- Dawes N.P., Larson R.* How Youth Get Engaged: Grounded-Theory Research on Motivational Development in Organized Youth Programs // *Developmental Psychology*. 2011. Vol. 47. No. 1. P. 259–269.

- Delgado M.* Community Practice and Urban Youth: Social Justice Service-Learning and Civic Engagement. New York, NY; London: Routledge, 2015.
- Dragolov G. et al.* Social Cohesion in the Western World: What Holds Societies Together: Insights from the Social Cohesion Radar / G. Dragolov, Z.S. Ignácz, J. Lorenz, J. Delhey, K. Boehnke, K. Unzicker. New York, NY: Springer, 2016.
- Elmore R.E.* Organizational models of social program implementation // The Policy Process. New York, NY; London: Routledge, 2014. P. 241–271.
- Fielding M.* Interrogating student voice: Preoccupations, purposes and possibilities // Educational Theories, Cultures and Learning. New York, NY; London: Routledge, 2012. P. 101–116.
- Flodgren G. et al.* Youth involvement in policy processes in public health, education, and social work — A scoping review / G. Flodgren, A. Helleve, A. Selstø, A.S. Fismen, L. Blanchard, H. Rutter, K.I. Klepp // Obesity Reviews. 2025. Vol. 26 (4). Article number e13874.
- Forest L.* Cooperative Learning Communities: Expanding from Classroom Cocoon to Global Connections // Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches / ed. by C.M. Brody, N. Davidson. Albany, NY: State University of New York Press, 1998. P. 287–307.
- Fukuda M., Zusman E.* Meaningful Youth Engagement in Sustainability Processes in Japan and Finland: A Comparative Assessment // Sustainability. 2024. Vol. 16. Iss. 15. Article number 6415.
- Furlong A., Cartmel F.* Young people and social change. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education (UK), 2006.
- Gootman J.A., Eccles J.* (eds). Community programs to promote youth development. Washington, D.C.: National Academies Press, 2002.
- Gordon M.* Student Voice Key to Unlocking Inclusive Educational Practices // Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation. 2010. Vol. 3. No. 2. P. 1–11.
- Hall P.D.* A Historical Overview of Philanthropy, Voluntary Associations, and Nonprofit Organizations in the United States, 1600–2000 // The Nonprofit Sector: A Research Handbook. New Haven; London: Yale University Press, 2006. Chap. 2. P. 32–65.
- Hamilton S.F., Hamilton M.A., Pittman K.* Principles for Youth Development // The Youth Development Handbook: Coming of Age in American Communities. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004. P. 3–22.
- Hanusch H., Riedl A., Wackermann F.* Measuring the efficiency of EU funds — The “Youth” programme in Germany as an example // Society and Economy. 2008. Vol. 30 (2). P. 323–338.

- Hart D., Atkins R., Donnelly T.M.* Community Service and Moral Development // Handbook of Moral Development. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006. P. 651–674.
- Hart R.A.* Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. New York, NY; London: Routledge, 2013.
- Hasenfeld Y., Garrow E.E.* Nonprofit Human-Service Organizations, Social Rights, and Advocacy in a Neoliberal Welfare State // Social Service Review. 2012. Vol. 86 (2). P. 295–322.
- Head B.W.* Why not ask them? Mapping and promoting youth participation // Children and Youth Services Review. 2011. Vol. 33. Iss. 4. P. 541–547.
- Hirschy A.S., Wilson M.E.* The Sociology of the Classroom and its Influence on Student Learning // Peabody Journal of Education. 2022. Vol. 77. No. 3. P. 85–100.
- Howes C. et al.* Peer Interaction of Young Children. Monographs of the Society for Research in Child Development / C. Howes, K.H. Rubin, H.S. Ross, D.C. French. 1988. Vol. 53. No. 1. P. i–92.
- Iwasaki Y.* The Role of Youth Engagement in Positive Youth Development and Social Justice Youth Development for High-Risk, Marginalised Youth // International Journal of Adolescence and Youth. 2016. Vol. 21 (3). P. 267–278.
- James A.* Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials // American Anthropologist. 2007. Vol. 109. Iss. 2. P. 261–272.
- Joselowsky F.* Youth Engagement, High School Reform, and Improved Learning Outcomes: Building Systemic Approaches for Youth Engagement // NASSP Bulletin. 2007. Vol. 91. No. 3. P. 257–276.
- Kendall J., Knapp M.* The voluntary sector in the United Kingdom. Manchester; New York: Manchester University Press, 1996.
- Kester K.* Education for Peace: Content, Form, and Structure: Mobilizing Youth for Civic Engagement // Peace and Conflict Review. 2010. Vol. 4. Iss. 2. P. 1–10.
- Koval G.* Youth involvement in civil society development: current state and prospective trends. Katowice: Publishing House of Katowice School of Technology, 2020.
- Laitinen A., Pessi A.B.* Solidarity: Theory and Practice. An Introduction. Lanham, MD: Lexington Books, 2015. P. 1–29.
- Larson R.W.* Toward a Psychology of Positive Youth Development // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (1). P. 170–183.
- Lasker R.D., Guidry J.A.* Engaging the Community in Decision Making: Case Studies Tracking Participation, Voice and Influence. Jefferson, NC; London: McFarland & Company, Inc., Publishers, 2009.

- Loader B.D., Vromen A., Xenos M.A.* Introduction: The networked young citizen: Social media, political participation and civic engagement // *Information, Communication & Society*. 2014. Vol. 17. No. 2. P. 143–150.
- Lodge C.* Engaging student voice to improve pedagogy and learning: An exploration of examples of innovative pedagogical approaches for school improvement // *International Journal of Pedagogies and Learning*. 2008. Vol. 4 (5). P. 4–19.
- Loncle P.* Youth policies in France: old trends and new tendencies // *Autonomie locali e servizi sociali*. 2014. Vol. 37 (3). P. 423–442.
- Magee R.M., Leman A.M., Balasubramaniam G.* Amplifying Youth Voices Using Digital Technology: A Case Study in Collaborative Research with Youth Service Organizations // *Journal of Participatory Research Methods*. 2024. Vol. 5. Iss. 1.
- Mertanen K., Mäkelä K., Brunila K.* What's the problem (represented to be) in Finnish youth policies and youth support systems? // *International Studies in Sociology of Education*. 2022. Vol. 31 (3). P. 264–283.
- Mirra N., Garcia A., Morrell E.* Doing youth participatory action research: Transforming inquiry with researchers, educators, and students. New York, NY; London: Routledge, 2015.
- Mitra D.* Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change // *Journal of Educational Administration*. 2018. Vol. 56. Iss. 5. P. 473–487.
- Mitra D.L.* Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth. Albany, NY: State University of New York Press, 2014.
- Mokwena S.* Putting Youth Engagement into Practice: A Toolkit for Action // *Commonwealth Youth and Development*. 2007. Vol. 5 (1). P. 26–51.
- Moss P., Petrie P.* From children's services to children's spaces: Public policy, children and childhood. New York, NY; London: Routledge, 2005.
- Ogden C., Claus J.* Reflection as a natural element of service: Service learning for youth empowerment // *Equity and Excellence in Education*. 1997. Vol. 30 (1). P. 72–80.
- Overy N.* The Social Justice Coalition and Access to Basic Sanitation in Informal Settlements in Cape Town, South Africa // *International Budget Partnership Impact Case Study*. 2013. Study No. 11.
- Ozoby R.* Understanding Social Inclusion, Social Cohesion, and Social Capital // *International Journal of Social Economics*. 2009. Vol. 36 (12). P. 1133–1152.
- Ozer E.J. et al.* Youth Engagement and Participation: Field-building Across Research and Practice / E.J. Ozer, R. Afifi, L. Gibbs, R.T. Mathur // *Journal of Adolescent Health*. 2018. Vol. 63 (6). P. 671–672.

- Paffenholz T., Spurk C.* Civil Society, Civic Engagement, and Peacebuilding // Social Development Papers: Conflict Prevention and Reconstruction. 2006. No. 36. P. 10–55.
- Park H.* Participatory city branding through community-based sport and recreational physical activity: A case study of Ottawa: Doctoral dissertation. Université d'Ottawa / University of Ottawa, 2022.
- Pearce T.C., Wood B.E.* Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools // Critical Studies in Education. 2019. Vol. 60. No. 1. P. 113–130.
- Percy-Smith B.* Councils, consultations and community: Rethinking the spaces for children and young people's participation // Children's Geographies. 2010. Vol. 8. No. 2. P. 107–122.
- Phillips D. et al.* Exploring the impact of group work and mentoring for multiple heritage children's self-esteem, well-being and behaviour / D. Phillips, T. Hagan, E. Bodfield, K. Woodthorpe, M. Grimsley // Health & Social Care in the Community. 2008. Vol. 16 (3). P. 310–321.
- Pilkington H., Pollock G., Franc R.* Understanding youth participation across Europe. Berlin: Springer, 2018.
- Pittman K.J.* Promoting Youth Development: Strengthening the Role of Youth Service and Community Organizations: Report, 1991.
- Powers J.L., Tiffany J.S.* Engaging Youth in Participatory Research and Evaluation // Journal of Public Health Management and Practice. 2006. Vol. 12. P. S79–S87.
- Prochaska F.* Christianity and social service in modern Britain: The Disinherited Spirit. Oxford; New York: Oxford University Press, 2006.
- Quaglia R.J., Corso M.J.* Student Voice: The instrument of Change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2014.
- Quinn J.* Where Need Meets Opportunity: Youth Development Programs for Early Teens // The Future of Children. 1999. Vol. 9. No. 2. P. 96–116.
- Quinn S., Owen S.* Freedom to Grow: Children's Perspectives of Student Voice // Childhood Education. 2014. Vol. 90 (3). P. 192–201.
- Robinson M., White G.* The Role of Civic Organizations in the Provision of Social Services: Towards Synergy: Working paper / UNU World Institute for Development Economics Research. 1997. No. 37.
- Rubin H.* Collaborative leadership: Developing effective partnerships for communities and schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.
- Saito R.N., Sullivan T.K.* The Many Faces, Features and Outcomes of Youth Engagement // Journal of Youth Development. 2011. Vol. 6. No. 3. P. 107–123.

- Thang L.L.* Touching of the hearts: An overview of programmes to promote interaction between the generations in Japan // Family and Social Policy in Japan. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 156–176.
- Tufte T., Mefalopulos P.* Participatory communication: A practical guide. World Bank Publications, 2009. Vol. 170.
- Turkstra L.S. et al.* Pragmatic Communication Abilities in Children and Adults: Implications for Rehabilitation Professionals / L.S. Turkstra, A. Clark, S. Burgess, J.A. Hengst, J.C. Wertheimer, D. Paul // Disability and Rehabilitation. 2017. Vol. 39 (18). P. 1872–1885.
- Ungar M.* Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity // Children and Youth Services Review. 2011. Vol. 33. No. 9. P. 1742–1748.
- Van Bijleveld G.G., Dedding C.W., Bunders-Aelen J.F.* Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review // Child & Family Social Work. 2015. Vol. 20 (2). P. 129–138.
- Wade R.C.* (ed.). Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum. Albany, NY: State University of New York Press, 1997.
- Walther A. et al.* Regimes of Youth Participation? Comparative Analysis of Youth Policies and Participation Across European Cities / A. Walther, D.G. Lüküslü, P. Loncle, A. Pais // Young. 2021. Vol. 29 (2). P. 191–209.
- Webb N.B.* Social Work Practice with Children. New York, NY: Guilford Publications, 2019.
- Williamson H.* Supporting young people in Europe: Principles, policy and practice: the Council of Europe international reviews of national youth policy 1997–2001 — a synthesis report. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2002. Vol. 1.
- Youniss J. et al.* Youth civic engagement in the twenty-first century / J. Youniss, S. Bales, V. Christmas-Best, M. Diversi, M. McLaughlin, R. Silbereisen // Journal of Research on Adolescence. 2002. Vol. 12 (1). P. 121–148.
- Zeldin S.* Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance // Applied Developmental Science. 2004. Vol. 8 (2). P. 75–90.

С.Г. Косарецкий

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ ГРУППЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Введение

Вопросы влияния групп на социализацию и поведение подростков традиционно находятся в фокусе внимания исследователей. С одной стороны, они занимают значимое место в исследованиях подросткового возраста, в котором отношения подростка со сверстниками и референтными группами играют критически важную роль. С другой стороны, эти вопросы активно изучаются в исследованиях девиантного поведения, что вполне объяснимо: обеспокоенные государство и общество формулируют запрос к науке на понимание причин проблем и обоснование подходов к профилактике.

В обеих областях базовые представления о группах, механизмах и эффектах влияния достаточно четко оформлены и даже вошли в учебники. Вместе с тем значительная часть, если не большинство авторитетных, получивших признание теоретических подходов не имеют достаточной и в полной мере убедительной доказательной базы с точки зрения современных требований к уровню доказательности. Поэтому исследования данных вопросов продолжают, и в них мы получаем как подтверждение, так и уточнения и даже опровержение известных постулатов. Новые исследования развивают существующие теории и предлагают альтернативные.

Другим важным стимулом современных исследований этих вопросов является качественное изменение среды и способов взаимодействия людей в целом и подростков в частности в условиях цифровизации коммуникации и распространения виртуальных

сообществ. Сформулированные ранее теоретические положения проходят в них проверку своей объяснительной силы применительно к этой новой реальности.

Предлагаемый обзор зарубежных исследований призван зафиксировать актуальные представления о феноменологии и механизмах влияния групп на социализацию и поведение подростков. В нем обсуждаются следующие ключевые вопросы. Какие основные термины (понятия) фигурируют в зарубежных исследованиях подростковых групп и их влияния? Какие ключевые теории используются сегодня для обсуждения мотивации участия в группе, в том числе в подростковой, а также для осмысления феноменов влияния группы? Каков спектр векторов и эффектов влияния групп, находящийся в фокусе внимания зарубежных исследователей? Каковы современные представления о механизмах влияния групп, в том числе и асоциальных?

Отмечая, что растущее число исследований сфокусировано в основном на негативном влиянии группы, мы постарались отразить аспекты ее позитивного влияния и важность разворачивания исследований в этом направлении. Мы также уделяем некоторое внимание зарубежным исследованиям факторов устойчивости к влиянию группы.

В нашем обзоре мы постарались использовать наиболее современные публикации, в особенности систематические обзоры и метаанализы. При этом данная статья не претендует на охват всех аспектов этой масштабной темы и статус систематического обзора.

Основные понятия и теории

В зарубежных исследованиях влияния групп на подростков используются два ключевых *понятия*:

“peers” (сверстники) — общий термин для обозначения молодых людей одного и того же возраста, с которыми человек регулярно общается, делится опытом;

“friends” (друзья) — подмножество сверстников, к которым человек привязан и с которыми он регулярно взаимодействует по своему выбору.

Кроме того, широко распространены такие понятия, как:

“peer groups” (группы сверстников) — социальные группы людей, имеющих схожие интересы, возраст, происхождение или социальный статус;

“cliques” (клики) — небольшие (от 2 до 12 человек) группы, обычно объединяемые общими интересами или дружбой.

Реже встречаются исследования, оперирующие понятиями “friendship networks” (сети дружбы) и “social networks” (социальные сети).

В зарубежных исследованиях групп, реализующих асоциальное, девиантное, делинквентное поведение, чаще всего используется понятие “gangs” (банды).

Кроме того, мы считаем необходимым зафиксировать два важных психологических понятия, которые сегодня используются за рубежом как в исследованиях влияния групп, так и в исследованиях подростка (учащегося) в его отношениях со школой и школьным сообществом:

“sense of belonging” (чувство принадлежности) — базовое чувство связи человека с общностью, удовлетворенность от реализации потребности быть принятым, быть частью сообщества, фундаментальная потребность человека [Allen et al., 2021];

“connectedness” (связанность) — факт наличия или чувства социальной, эмоциональной, духовной или профессиональной связи с другими людьми или с другим человеком, прочность таких отношений, степень, в которой о подростках (учащихся) заботятся в сообществе, школе [Rose et al., 2024; Too et al., 2022].

Оба эти понятия относятся как к группам в школе, так и к школьному сообществу в целом. Есть ряд исследований, в которых обсуждаются конкретные показатели и инструменты измерения уровня сформированности этих чувств.

Ведущие зарубежные *теории*, раскрывающие влияние группы на человека, исходят из представления о том, что у человека есть базовые потребности к установлению взаимоотношений с другими людьми, но по-разному определяют эти потребности.

Первая из наиболее известных теорий утверждает, что это *потребность в принадлежности* — врожденное стремление к установлению прочных взаимовыгодных отношений, которое берет свое

начало в преимуществах выживания и репродукции в результате членства в группе [Vaumeister, Leary, 2017].

Потребность в связи и близости с другими людьми является одной из базовых психологических потребностей в теории самодетерминации [Ryan, Deci, 2000; 2017].

Наконец, в теории привязанности так называемые фигуры привязанности имеют особый статус, потому что они удовлетворяют *потребности в ощущаемой безопасности* [Ainsworth, 1989].

В нашем обзоре мы фокусируемся на подростковых группах. Это обусловлено не только нашим интересом, но и полученными в исследованиях убедительными свидетельствами того, что влияние группы наиболее ощутимо и эффективно именно в подростковом возрасте (в современной зарубежной периодизации подростковый возраст растягивается вплоть до 21 года). Далее, по мере взросления человека, влияние группы проявляется в меньшей степени.

В современных зарубежных исследованиях утвердилась позиция, согласно которой восприимчивость к асоциальному влиянию уменьшается и «внутри подросткового возраста» [Chein et al., 2011; Gardner, Steinberg, 2005; Knoll et al., 2015]. В младшем (раннем) подростковом возрасте она наиболее высока как для негативно-го, так и для просоциального влияния, а далее снижается. Так, в одном из наиболее известных исследований показано, что дети (8–11 лет), младшие подростки (12–14 лет) и подростки среднего возраста (15–18 лет) были восприимчивы к просоциальному влиянию группы, в то время как молодые люди (19–25 лет) и взрослые (26–59 лет) — нет [Foulkes et al., 2018].

«Пик» влияния сверстников в раннем подростковом возрасте обусловлен ростом стремления к социальному признанию и высокому статусу, а также связанными с этим изменениями в развитии областей мозга, отвечающих за вознаграждение и саморегуляцию [Ellis, Zarbatany, 2017]. Это находит отражение и в зарубежных исследованиях рискованного поведения подростков. Рискованные модели поведения меняются в подростковом возрасте в соответствии с развитием базовой структуры и функций мозга [Kwon, Telzer, 2022]. Показано, что само присутствие сверстников возбуждает подростков; это может сместить нейронный баланс между вознаграждением и контролем: активация сети когнитивного кон-

троля снижается, а активация системы вознаграждения усиливается [Chein et al., 2011; Shulman et al., 2016].

Подростки в наибольшей степени озабочены тем, как их воспринимают сверстники [Somerville et al., 2013] и как они вписываются в свои социальные группы. Соответственно, рискованные модели поведения могут быть направлены на достижение социальных целей, таких как статус и принадлежность [Telzer et al., 2018].

Потребность в безопасности в подростковом возрасте также лучше всего удовлетворяется сверстниками: «друзья служат безопасными гаванями, которые облегчают исследование социального мира сверстников» [Nickerson, Nagle, 2005].

И наконец, группы сверстников в подростковом возрасте обеспечивают преимущественный доступ к разнообразным ресурсам, которые уже не предоставляет подростку семья и в которых он начинает нуждаться.

Исследователи также выявили, что поведение сверстников предсказывает изменение в поведении конкретного подростка с течением времени [Giletta et al., 2021]. Эффект влияния небольшой по величине ($\beta = 0,08$), но устойчивый. Влияние сверстников при этом не варьируется в зависимости от поведенческих результатов, возраста или типа отношений со сверстниками (один близкий друг или несколько друзей).

Исследования охватывают широкий круг эффектов, касающихся как проблем поведения и особенностей социализации, связанных с влиянием группы на подростков, так и тех преимуществ, которые подросток получает от влияния группы.

Ниже представлен систематизированный список областей, векторов и эффектов *негативного влияния группы*:

- рост числа прогулов и нарушения правил поведения в школе [Geven, Weesie, van Tubergen, 2013; Rambaran et al., 2015];
- самоповреждающее поведение [Prinstein et al., 2010];
- употребление алкоголя и наркотиков [Allen et al., 2021; Hiatt, Dishion, Owen, 2017];
- приобретение привычки курения [McMillan, Hickman, Conner, 2018];
- рискованное поведение; разные формы такого поведения (опасное вождение, преступность, пьянство, незащищен-

ный секс и эксперименты с наркотиками), как правило, реализуются в присутствии или при предполагаемом влиянии сверстников [Albert, Chein, Steinberg, 2013; Van Duijvenvoorde et al., 2016];

- негативный аффективный опыт, депрессивные симптомы (фактически депрессия становится достоянием индивида через общение с подростками, испытывающими сходную симптоматику и активно обсуждающими ее в группе) [Giletta et al., 2021; Cheadle, Goosby, 2012; van Zalk et al., 2010];
- снижение интереса к курсам STEM среди девочек-подростков [Raabe, Voda, Stadtfeld, 2019].

Наряду с негативными, зарубежные исследования позволяют выявить и *позитивные эффекты группового влияния*:

- группа транслирует позитивный аффективный опыт (подростки, чьи друзья были счастливы выше среднего, стали счастливее, в то время как подростки с друзьями с уровнем счастья ниже среднего стали менее счастливыми) [van Worum et al., 2013];
- группа выступает ресурсом защиты от хулиганов [Huitsing et al., 2014];
- группа предоставляет ресурсы поддержки совершения про-социальных действий [Laniga-Wijnen et al., 2020; Logis et al., 2013; Shin, Ryan, North, 2019];
- группа положительно влияет на школьные оценки [Duxbury, Haynie, 2020], интерес к школе и участие в занятиях в классе [Shin, Ryan, 2014].

Один из наиболее изучаемых вопросов — влияние группы на употребление подростками и молодежью психоактивных веществ. Метаанализ 2024 года следующим образом подводит текущие итоги многолетних исследований этой темы: подростки действительно в значительной степени меняют свое поведение в отношении употребления наркотиков в соответствии с предполагаемым фактическим употреблением запрещенных веществ их сверстниками, но при этом такое влияние отличается в зависимости от типа употребляемых веществ (алкоголя, табака, марихуаны или комбинированных веществ) и показателя влияния сверстников (воспринимаемый и фактический отчет сверстников) [Watts et al., 2024].

Что касается, сексуального поведения, то здесь современные зарубежные исследования раскрывают давление сверстников как один из факторов раннего занятия сексом или занятия определенными формами секса в подростковом возрасте, а также позволяют выявить сильную корреляцию между девиантными группами сверстников и сексуальной распушенностью [Ibid.].

В исследованиях выделяются следующие три ключевые *модели влияния группы*, имеющие ряд общих черт.

1. *Модель совместимости*, согласно которой члены группы — друзья увеличивают свое сходство, чтобы свести к минимуму угрозы, связанные с различиями в тех областях, которые считаются важными [Laursen, Veenstra, 2021]. Им принципиально важно поддерживать определенный, достаточно высокий уровень общности во взглядах и нормах поведения. Соответственно, группы используют санкции в отношении тех индивидов, которые демонстрируют отклонение от этих норм. Различия здесь проявляются в степени давления группы или в степени значимости этих норм для нее.
2. Согласно *модели поддержания идентичности*, члены группы отслеживают и модифицируют свое поведение, чтобы их не воспринимали как исключение, опасаясь санкций, налагаемых на тех, кто подрывает групповые нормы [Wellen, Neale, 2006].
3. В *модели равновесия* различия в установках и поведении рассматриваются как источник межличностных трений и когнитивного диссонанса, которые вызывают нарушение равновесия [Heider, 2013]. Друзья должны быть мотивированы на преодоление дисбаланса. Одним из средств достижения этой цели является усиление сходства в симпатиях и антипатиях к конкретным людям для того, чтобы усиливать свою внутригрупповую сплоченность [Rambaran et al., 2015].

Обобщая, можно заключить, что группы формируют нормативные ожидания по отношению к своим членам, отслеживают их практическое воплощение, ограничивают определенное, отклоняющееся от ожиданий поведение своих членов, требуют от них координации и согласования своих ценностей с ценностями группы.

Члены группы присоединяются к этому процессу, принимают требования группы, если это дает им чувство идентичности, безопасности, инклюзивности, обеспечивает привилегированный доступ к ресурсам.

Как правило, для того чтобы продемонстрировать группе свою лояльность, принятие норм, ее члены используют определенные видимые сигналы идентичности, и группа принимает их. И наконец, очень важный момент: удовлетворение потребностей также повышает восприимчивость к влиянию, потому что получатель уже берет на себя обязательство, которое фактически должно быть погашено. В свою очередь, тот, кто удовлетворяет потребности, пожинает плоды повышения своего статуса и доверия.

Применительно к *включению в асоциальные группы* зарубежные исследования позволяют выявить следующие особенности. Желание получить доступ к ресурсам, предоставляемым членством во влиятельных группах или группах с более высоким рангом внутри группировок, побуждает подростка к большему согласованию с их нормами. В асоциальной группе более жесткими становятся требования относительно следования определенным правилам и нормам. Таким образом, желание быть частью асоциальной группы усиливает стремление подростка соответствовать этим асоциальным нормам.

Подростки особенно восприимчивы к влиянию сверстников, когда их социальный статус нестабилен [Allen et al., 2021]. Для некоторых подростков клики с более высоким уровнем девиантности, агрессии и издевательства фактически могут быть единственным вариантом присоединения к группе. Как только членство в асоциальных группах обеспечено, подростки внутри группы для повышения своего статуса могут потребовать еще более рискованного поведения, для того чтобы выделиться и закрепиться в этой группе.

Интересным является феномен интрасубъективности в девиантных группах, который фиксируется в ряде исследований. *Интрасубъективность* в этом случае относится к общему пониманию, которое возникает между сверстниками с девиантным поведением в результате обсуждения антиобщественных действий или участия в них. Сверстники формируют поведение с помощью поощрений

в виде внимания и похвалы, подкрепляя поведение, которое они ценят и которое им нравится. Девиантный разговор также служит аттрактором, пробным камнем, который помогает организовать дружбу и группы сверстников [Dishion et al., 2008]. Девиантные разговоры и делинквентные действия становятся средоточием социального опыта. Участники группы не обязательно должны быть похожи на сверстников, они должны участвовать в поведении, которое поддерживает полезный обмен мнениями и межличностные связи.

Существует достаточно устойчивый консенсус как теоретических, так и эмпирических работ, в котором *преступность подростков* связывается причинно-следственным образом с влиянием группы. При этом есть и скептики, которые считают, что это один из наиболее известных и ярких примеров ложной связи, стереотип.

В очень интересном обзоре 2019 года была предпринята попытка разобраться, стоит ли следовать устойчивой исторической традиции или есть основания услышать скептиков. Проведенный анализ показал, что все-таки большинство эмпирических исследований довольно четко фиксируют причинно-следственную связь между общением с преступными друзьями и факторами вовлечения подростков в преступное действие [McGloin, Thomas, 2019]. Это общение выступает инструментом и инициации, и поддержания, и усиления антисоциального поведения подростков.

Достаточно широкий круг зарубежных исследований показывает, как в асоциальной группе работают механизмы: ассоциации со сверстниками-правонарушителями, одобрения сверстниками делинквентного поведения и, наконец, прямого давления со стороны сверстников за отклонение от ожидаемых норм поведения [McCord, Widom, Crowell, 2001].

Асоциальные группы характеризуются наличием большого числа друзей с более рискованным поведением [Glaser, Shelton, van den Bree, 2010; Sieving, Perry, Williams, 2000]. В свою очередь, наличие друзей с небольшим проявлением рискованного поведения и друзей с защитным поведением предотвращает насилие и рискованное поведение [Tomé et. al, 2012].

Исследования позволяют выявить *особенности группы*, выступающие модераторами влияния в асоциальных группах. Клики с высоким статусом (то есть социально значимые клики) более принудительны в своих взаимодействиях, чем клики с низким статусом. Клики, которые используют негативный стиль взаимодействия, могут больше ограничивать поведение своих членов, в них менее приемлемо поведение, противоречащее групповым нормам. Более высокая социализация агрессии наблюдается в однотипных этнических кликах, по сравнению со смешанными [Ellis, Zarbataпу, 2017].

Перспективным направлением являются исследования особенностей формирования, функционирования и влияния *групп в социальных сетях в Интернете*. В частности, внимания заслуживает следующий вывод: социальные сети вместо того, чтобы просто отражать офлайн-процессы общения подростков со сверстниками в новой среде, фундаментально трансформируют этот опыт, создавая для подростков компенсаторные возможности для поиска широкого круга сверстников со схожими интересами или проблемами, усиливая процессы влияния сверстников и социализацию разных видов рискованного поведения [Nesi, Choukas-Bradley, Prinstein, 2018].

В последние годы активно ведутся исследования специфики влияния групп в социальных сетях на различные рискованные формы поведения подростков: употребление алкоголя, сексуальное поведение, поведение, связанное с едой и весом, самоповреждающее поведение.

Результаты этих исследований позволяют сформулировать обобщенный вывод, что социальные сети могут нормализовать рискованное поведение, в частности демонстрируя большой объем такого поведения по сравнению с офлайн-взаимодействиями. Особенности социальных сетей и распространения контента в них, в частности их визуальность, усиливают воздействие контента, создают контекст, в котором рискованное поведение подкрепляется, имитируется и становится «нормативным» в определенных онлайн-сообществах [Reid, Weigle, 2014].

Доступность и публичность среды социальных сетей позволяют подросткам найти широкий круг сверстников со схожими ин-

тересами или проблемами. Например, подростки с расстройствами пищевого поведения в офлайн-общении стигматизируются, что побуждает многих из них посещать специализированные сайты и сообщества, нормы которых укрепляют идентичность этих подростков в отношении пищевого поведения [Yeshua-Katz, 2015].

В Интернете выше вероятность найти сверстников, вовлеченных в те же формы рискованного или девиантного поведения, с которыми у подростков может не быть возможности общаться в реальной жизни [Reid, Weigle, 2014].

Асинхронность социальных сетей становится стимулом для подростков с определенными проблемами делиться своим опытом (например, расстройством пищевого поведения или самоповреждением) в Интернете для получения социальной поддержки. Получены доказательства роли социальных сетей в распространении суицидального контента среди подростков [Robertson et al., 2012].

Вместе с тем зарубежные исследования показывают, что человек вообще и подросток в частности может противостоять влиянию группы.

Выявлены следующие особенности *устойчивости* (resilience) подростка *к влиянию группы*:

- чем выше уровень автономии подростка от группы сверстников, тем выше его устойчивость к ее влиянию, эта устойчивость увеличивается с возрастом;
- девочки более устойчивы к влиянию группы, чем мальчики [Sumter et al., 2009];
- подростки, способные проявлять *ассертивность* (способность прямо заявлять о своих правах и интересах), менее восприимчивы к влиянию группы [Glaser, Shelton, van den Bree, 2010];
- приверженность идентичности (identity commitment) является буфером девиантности (в частности, употребления психоактивных веществ) в более давящих и контролируемых группах сверстников [Dumas, Ellis, Wolf, 2012].

Таким образом, в результате проведенных исследований установлено, что у любого человека, в том числе и у подростка, есть ресурсы противостоять влиянию группы. Эти ресурсы разнообразны и могут формироваться через специальные вмешательства, на-

правленные на поддержку автономии, укрепление устойчивости, развитие ассертивности и приверженности идентичности.

Следует отметить, что влияние сверстников в группе создает не только риски отклоняющегося поведения, но и возможности для *просоциального развития и обучения* подростков. Это доказано, в частности, в ряде экспериментальных исследований через специальным образом сконструированные ситуации. Друзья или знакомые могут влиять на просоциальное поведение либо напрямую (например, через побуждение к совершению просоциального действия), либо косвенно (например, через ожидания). Существует значимая взаимосвязь между состоянием обратной связи (просоциальная, антисоциальная или отсутствие обратной связи) и выбором поведения: просоциальное поведение проявляется чаще после просоциальной обратной связи и реже после антисоциальной обратной связи [Van Hoorn et al., 2016].

Более высокий уровень просоциального поведения «одноклассников» способствует более низкому уровню будущего антисоциального поведения отдельных учеников [Hofmann, Müller, 2018]. Например, просоциальное поведение друзей, поддержка ими ненасилия однозначно связаны с намерениями подростков использовать ненасильственные подходы к решению проблемных ситуаций. Усилия по продвижению просоциального поведения могут быть с успехом направлены на усиление просоциального влияния сверстников, а не на снижение их девиантного влияния [Farrell, Thompson, Mehari, 2017].

Заключение

В данной статье на основе анализа современных публикаций выделены ключевые понятия и теории, используемые в зарубежных исследованиях влияния групп на социализацию и поведение подростков.

Рассмотрен широкий круг выявленных в исследованиях эффектов влияния группы на подростков, как негативных (связанных с проблемным, рискованным поведением), так и позитивных (связанных с получаемыми в группе преимуществами и ресурсами для развития и благополучия).

Представлены современные модели, объясняющие механизмы влияния группы в подростковом возрасте. Уделено внимание особенностям влияния асоциальных групп и феноменам влияния групп в социальных сетях в Интернете. Охарактеризованы возможности подростка проявлять устойчивость к влиянию группы.

Представляется, что как теоретический аппарат зарубежных научных исследований влияния групп на социализацию и поведение подростков, так и полученные знания о конкретных феноменах в рассматриваемой области представляют научную и практическую ценность для российских ученых, педагогов и психологов-практиков.

Характеризуя общее состояние зарубежных исследований в данной области, следует отметить, что исследования влияния групп на индивида в подростковом возрасте исторически сосредоточены на отклоняющемся, неадаптивном поведении. Это в известном смысле сформировало отношение к самому феномену группового влияния как преимущественно ориентированному на асоциальное, рискованное поведение.

Однако важно зафиксировать, что сегодня в исследованиях обсуждаются границы такого толкования. Многие исследователи предпринимают попытки, пусть пока еще не вполне масштабные, преодолеть эту своего рода предвзятость и сфокусироваться на позитивном, просоциальном влиянии групп, находя достаточно убедительные подтверждения тому, что такое влияние встречается не менее часто, чем асоциальное.

Кроме того, в современных научных исследованиях наблюдается стремление выявить не только то, как группа влияет на индивида, но и то, в какой степени индивид может быть устойчивым к негативному влиянию, как он может этому влиянию противостоять. Однако при наличии определенного круга исследований качеств или характеристик индивида, связанных с этой устойчивостью, в целом эмпирические исследования в этой области пока не добились особых успехов. Их не так много, и немногие из них пока реплицированы или стали однозначно авторитетными в научном сообществе.

Наконец, важно отметить, что исследования влияния специфических групп с асоциальным поведением или банд построены

преимущественно на этнографических данных. Этнография, безусловно, по-прежнему очень важный метод, который дает нам интересную картину, но обобщения, получаемые в этих исследованиях в конкретных социокультурных и географических контекстах, не всегда можно распространить на картину в целом.

Таким образом, для российских исследователей открываются широкие возможности для вклада в мировую науку в рассматриваемой области, в особенности в части выявления эффектов и механизмов позитивного влияния групп в соответствии с традициями советской/российской педагогики и психологии.

Список литературы

- Ainsworth M.S.* Attachments Beyond Infancy // *American Psychologist*. 1989. Vol. 44. No. 4. P. 709–716.
- Albert D., Chein J., Steinberg L.* The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making // *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol. 22 (2). P. 114–120.
- Allen K.A. et al.* Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research / K.A. Allen, M.L. Kern, C.S. Rozek, D.M. McInerney, G.M. Slavich // *Australian Journal of Psychology*. 2021. Vol. 73. No. 1. P. 87–102.
- Baumeister R.F., Leary M.R.* The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation // *Interpersonal Development*. London: Routledge, 2017. P. 57–89.
- Cheadle J.E., Goosby B.J.* The Small School Friendship Dynamics of Adolescent Depressive Symptoms // *Society and Mental Health*. 2012. Vol. 2. No. 2. P. 99–119.
- Chein J. et al.* Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry / J. Chein, D. Albert, L. O'Brien, K. Uckert, L. Steinberg // *Developmental Science*. 2011. Vol. 14. No. 2. P. F1–F10.
- Ciranka S., van den Bos W.* Adolescent risk-taking in the context of exploration and social influence // *Developmental Review*. 2021. Vol. 61 (2). Article number 100979.
- Crowell N.A., Bamba M.I., Widom C.S., McCord J.* (eds). Education and Delinquency: Summary of a Workshop. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000.
- Dishion T.J. et al.* The Family Check-Up with High-Risk Indigent Families: Preventing Problem Behavior by Increasing Parents' Positive Behavior Sup-

- port in *Early Childhood* / T.J. Dishion, D.S. Shaw, A. Connell, F. Gardner, C.W. Krug, M.N. Wilson // *Child Development*. 2008. Vol. 79. No. 5. P. 1395–1414.
- Dumas T.M., Ellis W.E., Wolfe D.A.* Identity Development as a Buffer of Adolescent Risk Behaviors in the Context of Peer Group Pressure and Control // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35. No. 4. P. 917–927.
- Duxbury S.W., Haynie D.L.* School suspension and social selection: Labeling, network change, and adolescent, academic achievement // *Social Science Research*. 2020. Vol. 85. Article number 102365.
- Ellis W.E., Zarbatany L.* Understanding Processes of Peer Clique Influence in Late Childhood and Early Adolescence // *Child Development Perspectives*. 2017. Vol. 11. No. 4. P. 227–232.
- Farrell A.D., Thompson E.L., Mehari K.R.* Dimensions of Peer Influences and Their Relationship to Adolescents' Aggression, Other Problem Behaviors and Prosocial Behavior // *Journal of Youth and Adolescence*. 2017. Vol. 46. P. 1351–1369.
- Foulkes L. et al.* Age differences in the prosocial influence effect / L. Foulkes, J.T. Leung, D. Fuhrmann, L.J. Knoll, S.J. Blakemore // *Developmental Science*. 2018. Vol. 21 (6). DOI: 10.1111/desc.12666.
- Gardner M., Steinberg L.* Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood: An Experimental Study // *Developmental Psychology*. 2005. Vol. 41. No. 4. P. 625–635.
- Geven S., Weesie J., van Tubergen F.* The Influence of Friends and Classmates on Adolescent School Misconduct // *Social Forces*. 2013. Vol. 92. No. 1. P. 125–150.
- Giletta M. et al.* A Meta-Analysis of Longitudinal Peer Influence Effects in Childhood and Adolescence / M. Giletta, S. Choukas-Bradley, M. Maes, K.P. Linthicum, N.A. Card, M.J. Prinstein // *Psychological Bulletin*. 2021. Vol. 147. No. 7. P. 719–747.
- Glaser B., Shelton K.H., van den Bree M.B.* The Moderating Role of Close Friends in the Relationship Between Conduct Problems and Adolescent Substance Use // *Journal of Adolescent Health*. 2010. Vol. 47. No. 1. P. 35–42.
- Heider F.* *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, NY: Psychology Press, 2013.
- Hiatt C., Dishion T.J., Owen L.D.* The Family and Peer Origins of Coercion Within Adolescent Romantic Relationships // *Journal of Adolescence*. 2017. Vol. 59. P. 53–65.
- Hofmann V., Müller C.M.* Avoiding Antisocial Behavior Among Adolescents: The Positive Influence of Classmates' Prosocial Behavior // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 68. P. 136–145.

- Huitsing G. et al.* Victims, Bullies, and Their Defenders: A Longitudinal Study of the Co-Evolution of Positive and Negative Networks / G. Huitsing, T.A.B. Sniijders, M.A.J. Van Duijn, R. Veenstra // *Development and Psychopathology*. 2014. Vol. 26. No. 3. P. 645–659.
- Knoll L.J. et al.* Social Influence on Risk Perception During Adolescence / L.J. Knoll, L. Magis-Weinberg, M. Speekenbrink, S.J. Blakemore // *Psychological Science*. 2015. Vol. 26 (5). P. 583–592.
- Kwon S.J., Telzer E.H.* Social Contextual Risk Taking in Adolescence // *Nature Reviews Psychology*. 2022. Vol. 1 (7). P. 393–406.
- Laninga-Wijnen L. et al.* The Role of Prosocial and Aggressive Popularity Norm Combinations in Prosocial and Aggressive Friendship Processes / L. Laninga-Wijnen, C. Steglich, Z. Harakeh, W. Vollebergh, R. Veenstra, J.K. Dijkstra // *Journal of Youth and Adolescence*. 2020. Vol. 49. P. 645–663.
- Laursen B., Veenstra R.* Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research // *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31 (4). P. 889–907.
- Logis H.A. et al.* Popularity as an Organizing Factor of Preadolescent Friendship Networks: Beyond Prosocial and Aggressive Behavior / H.A. Logis, P.C. Rodkin, S.D. Gest, H.J. Ahn // *Journal of Research on Adolescence*. 2013. Vol. 23. No. 3. P. 413–423.
- McCord J., Widom C.S., Crowell N.A.* (eds). *Juvenile Crime, Juvenile Justice*. Washington, D.C: The National Academies Press, 2001.
- McGloin J.M., Thomas K.J.* Peer Influence and Delinquency // *Annual Review of Criminology*. 2019. Vol. 2 (1). P. 241–264.
- McMillan B., Hickman M., Conner M.* A Prospective Study of the Relationship Between Peer Influence, Self-Regulation, and Adolescent Smoking Uptake // *Addictive Behaviors*. 2018. Vol. 80. P. 150–156.
- Memon A.M. et al.* The Role of Online Social Networking on Deliberate Self-Harm and Suicidality in Adolescents: A Systematized Review of Literature / A.M. Memon, S.G. Sharma, S.S. Mohite, S. Jain // *Indian Journal of Psychiatry*. 2018. Vol. 60 (4). P. 384–392.
- Montgomery S.C. et al.* Peer social network processes and adolescent health behaviors: A systematic review / S.C. Montgomery, M. Donnelly, P. Bhatnagar, A. Carlin, F. Kee, R.F. Hunter // *Preventive Medicine*. 2020. Vol. 130. Article number 105900.
- Nesi J., Choukas-Bradley S., Prinstein M.J.* Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 2 — Application to Peer Group Processes and Future Directions for Research // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2018. Vol. 21. P. 295–319 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0262-9>

- Nickerson A.B., Nagle R.J.* Parent and Peer Attachment in Late Childhood and Early Adolescence // *The Journal of Early Adolescence*. 2005. Vol. 25. No. 2. P. 223–249.
- Prinstein M.J. et al.* Peer Influence and Nonsuicidal Self Injury: Longitudinal Results in Community and Clinically-Referred Adolescent Samples / M.J. Prinstein, N. Heilbron, J.D. Guerry, J.C. Franklin, D. Rancourt, V. Simon, A. Spirito // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2010. Vol. 38. P. 669–682.
- Raabe I.J., Boda Z., Stadtfeld C.* The Social Pipeline: How Friend Influence and Peer Exposure Widen the STEM Gender Gap // *Sociology of Education*. 2019. Vol. 92 (2). P. 105–123.
- Rambaran J.A. et al.* The development of adolescents' friendships and antipathies: A longitudinal multivariate network test of balance theory / J.A. Rambaran, J.K. Dijkstra, A. Munniksmma, A.H. Cillessen // *Social Networks*. 2015. Vol. 43. P. 162–176.
- Reid D., Weigle P.* Social Media Use Among Adolescents: Benefits and Risks // *Adolescent Psychiatry*. 2014. Vol. 4. No. 2. P. 73–80.
- Robertson L. et al.* An Adolescent Suicide Cluster and the Possible Role of Electronic Communication Technology / L. Robertson, K. Skegg, M. Poore, S. Williams, B. Taylor // *Crisis*. 2012. Vol. 33. No. 4. P. 239–245. PMID: 22562859.
- Rose I.D. et al.* The Relationship of School Connectedness to Adolescents' Engagement in Co-Occurring Health Risks: A Meta-Analytic Review / I.D. Rose, C.A. Lesesne, J. Sun, M.M. Johns, X. Zhang, M. Hertz // *The Journal of School Nursing*. 2024. Vol. 40. No. 1. P. 58–73.
- Ryan R.M., Deci E.L.* Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. No. 1. P. 68–78.
- Ryan R.M., Deci E.L.* *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press, 2017.
- Shin H., Ryan A.M.* Early Adolescent Friendships and Academic Adjustment: Examining Selection and Influence Processes with Longitudinal Social Network Analysis // *Developmental Psychology*. 2014. Vol. 50. No. 11. P. 2462–2472.
- Shin H., Ryan A.M., North E.* Friendship Processes Around Prosocial and Aggressive Behaviors: The Role of Teacher — Student Relatedness and Differences Between Elementary-School and Middle-School Classrooms // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2019. Vol. 65. No. 2. P. 137–173.

- Shulman E.P. et al.* The Dual Systems Model: Review, Reappraisal, and Reaffirmation / E.P. Shulman, A.R. Smith, K. Silva, G. Icenogle, N. Duell, J.M. Chein, L. Steinberg // *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2016. Vol. 17. P. 103–117.
- Sieving R.E., Perry C.L., Williams C.L.* Do Friendships Change Behaviors, or Do Behaviors Change Friendships? Examining Paths of Influence in Young Adolescents' Alcohol Use // *Journal of Adolescent Health*. 2000. Vol. 26. Iss. 1. P. 27–35.
- Somerville L.H. et al.* The Medial Prefrontal Cortex and the Emergence of Self-Conscious Emotion in Adolescence / L.H. Somerville, R.M. Jones, E.J. Ruberry, J.P. Dyke, G. Glover, B.J. Casey // *Psychological Science*. 2013. Vol. 24. No. 8. P. 1554–1562.
- Sumter S.R. et al.* The Developmental Pattern of Resistance to Peer Influence in Adolescence: Will the Teenager Ever Be Able to Resist? / S.R. Sumter, C.L. Bokhorst, L. Steinberg, P.M. Westenberg // *Journal of Adolescence*. 2009. Vol. 32 (4). P. 1009–1021.
- Telzer E.H. et al.* Social Influence on Positive Youth Development: A Developmental Neuroscience Perspective / E.H. Telzer, J. Van Hoorn, C.R. Rogers, K.T. Do // *Advances in Child Development and Behavior*. 2018. Vol. 54. P. 215–258.
- Tomé G. et al.* How Can Peer Group Influence the Behavior of Adolescents? Explanatory Model / G. Tomé, M.G. Matos, C. Simões, J.A. Diniz, I. Camacho // *Global Journal of Health Science*. 2012. Vol. 4. No. 2. P. 26–35.
- Too E.K. et al.* Adolescent Connectedness: A Scoping Review of Available Measures and Their Psychometric Properties / E.K. Too, E. Chongwo, A. Mabrouk, A. Abubakar // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article number 856621.
- Van Duijvenvoorde A.C. et al.* What Motivates Adolescents? Neural Responses to Rewards and Their Influence on Adolescents' Risk Taking, Learning, And Cognitive Control / A.C. Van Duijvenvoorde, S. Peters, B.R. Braams, E.A. Crone // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2016. Vol. 70. P. 135–147.
- Van Hoorn J. et al.* Neural Correlates of Prosocial Peer Influence on Public Goods Game Donations During Adolescence / J. Van Hoorn, E. Van Dijk, B. Guroglu, E.A. Crone // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2016. Vol. 11. No. 6. P. 923–933.
- Van Workum N. et al.* Selection, Deselection, and Socialization Processes of Happiness in Adolescent Friendship Networks / N. van Workum, R.H.J. Scholte, A.H.N. Cillessen, G.M.A. Lodder, M. Giletta // *Journal of Research on Adolescence*. 2013. Vol. 23. Iss. 3. P. 563–573.

- Van Zalk M.H.W. et al.* It Takes Three: Selection, Influence, and De-Selection Processes of Depression in Adolescent Friendship Networks / M.H.W. Van Zalk, M. Kerr, S.J.T. Branje, H. Stattin, W.H.J. Meeus // *Developmental Psychology*. 2010. Vol. 46. No. 4. P. 927–938.
- Watts L.L. et al.* A Meta-Analysis Study on Peer Influence and Adolescent Substance Use / L.L. Watts, E.A. Hamza, D.A. Bedewy, A.A. Moustafa // *Current Psychology*. 2024. Vol. 43. P. 3866–3881.
- Wellen J.M., Neale M.* Deviance, Self-Typicality, and Group Cohesion: The Corrosive Effects of the Bad Apples on the Barrel // *Small Group Research*. 2006. Vol. 37 (2). P. 165–186.
- Yeshua-Katz D.* Online Stigma Resistance in the Pro-Ana Community // *Qualitative Health Research*. 2015. Vol. 25. No. 10. P. 1347–1358.

П.Д. Азыркин

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВА И КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение

Проблема девиантного поведения — это проблема общества в целом, и ее решение направлено на успешное экономическое, духовное и нравственное развитие общества и государства. Особенно-го внимания заслуживает проблема отклоняющегося поведения детей и подростков, так как в последние годы участились случаи радикального проявления такого поведения среди молодежи. Начиная с 2017 года практически каждый год происходят факты вооруженных нападений на школы (скулшутинг, от англ. school shooting, буквально — школьная стрельба) [Николаева, Нечаева, 2022]. Часто причиной таких нападений является травля в школе; в зарубежных исследованиях даже появился новый термин — «буллицид», то есть суицид, вызванный буллингом [Hong, Espelage, 2012]. Высокие показатели распространенности школьной травли были зафиксированы на выборке учеников средней школы российского мегаполиса в 2021 году. «Согласно полученным данным, разным типам буллинга хотя бы один раз в течение месяца, предшествовавшего опросу, подвергались от 30 до 60% школьников» [Новикова, Реан, Коновалов, 2021, с. 76]. По данным Следственного комитета Российской Федерации, в 2021 году российские подростки совершили 753 самоубийства (в 2018 году — 788; в 2019 — 737; в 2020 — 548). Число неуспешных суицидальных попыток среди них за три последних года увеличилось на 13%, а число повторных попыток — на 92,5% [Голенков и др., 2023]. Согласно исследованию Благотворительного фонда «Шалаш», 14% детей

в возрасте 7–18 лет в России проявляют трудное поведение [Таловская, 2021]. Председатель Комитета Государственной Думы по молодежной политике Артем Метелев заявил, что около 420 тыс. российских подростков относятся к категории трудных, при этом при общем снижении подростковой преступности растет число рецидивов¹.

Каждый громкий случай проявления подростком отклоняющегося поведения или публикация статистики подростковой преступности в СМИ актуализируют дискуссии о необходимости усиления профилактической и воспитательной работы с несовершеннолетними. В настоящее время особенно актуально возвращение школе ее воспитательной функции, которая была изъята в пореформенное время прошлого столетия [Реан, 2018]. В то же время специфика нового поколения детей и подростков требует новых педагогических методик и технологий. Таким образом, поиск новых и актуализация уже реализуемых профилактических мероприятий является актуальной темой как для исследователей образования, так и для практикующих педагогов и родительского сообщества.

Цель настоящей статьи — рассмотреть специфику профилактики отклоняющегося поведения детей и подростков в контексте программ, мероприятий и технологий, которые направлены на работу с детским коллективом. В начале исследования проведен подробный анализ феноменологии девиантного поведения, после чего рассмотрена роль коллективных процессов в генезисе девиантности, а затем выполнен анализ ряда профилактических программ, направленных на снижение проявлений указанных явлений.

Подходы к определению девиантного поведения

Девиантное, или отклоняющееся, поведение — это «система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в несбалансированности пси-

¹ URL: <https://tass.ru/obschestvo/20365951?ysclid=m8crh91gkv47078665>

хических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации и уклонении от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением» [Менделевич, 2005, с. 14].

Оценка степени девиантности любого поведения связана с ее сравнением с некоей нормой. Существуют два основных подхода к оцениванию поведенческой нормы и отклонений от нее. Первый — нормоцентрический подход, который предполагает рассмотрение деятельности человека с точки зрения ее соответствия разным видам норм: социальной, психологической, этнокультурной, возрастной, половой или профессиональной. Другой — нозоцентрический (психиатрический) подход, где поведение анализируется через призму поиска и обнаружения признаков болезни или психопатологии [Шнейдер, 2005]. Для педагогов и психологов в большей степени характерен первый подход, так как второй требует серьезных знаний в области медицины.

Следует отметить и размытость понятия «норма» в психологической науке. Л.С. Выготский уделял особое внимание специфической природе этого абстрактного понятия, которое редко встречается в реальной жизни [Выготский, 1991]. В реальности норма не существует в чистом виде, а всегда является «нормой» с примесью индивидуальных «ненормальностей». Никаких точных границ между нормальным и ненормальным поведением не существует, и лишь иногда отклонения достигают таких количественно внушительных размеров, что мы получаем право говорить о ненормальном поведении. Если же говорить про поведенческую норму в период подростничества, то это еще более сложный и комплексный вопрос, так как этот возрастной период сильно связан с общей дисгармоничностью характера и нестабильностью настроения, что обусловлено серьезными физиологическими и генетическими изменениями. Не случайно Х. Ремшмидт отмечает, что в период взросления «трудно провести границу между нормальным и патологическим поведением» [Ремшмидт, 1994].

В отечественной практике появилось новое понятие «трудное поведение» — специфическая форма девиантного поведения, пока не концептуализированная в науке [Сердюков, Ткаченко, 2021]. По определению Благотворительного фонда «Шалаш», это поведение, которое мешает обучению и отношениям ребенка, при-

чиняет вред или создает риски для него и окружающих. В основе такого поведения лежат внутренние затруднения ребенка; при оценке прежде всего учитывают возможные последствия, а не сам факт отклонения.

Классификация типов девиантного поведения

В.Д. Менделевич выделяет пять основных типов девиантного поведения: *делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое и основанное на гиперспособностях* [Менделевич, 2001]. Делинквентное поведение предполагает нарушение правовых норм и часто мотивируется агрессией, риском или желанием самоутвердиться. Аддиктивное — связано с уходом от реальности посредством употребления некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на зависимых занятиях, постепенно формируя навязчивую потребность. Патохарактерологическое поведение обусловлено аномалиями характера, провоцирующими конфликты и деструктивные поступки без явных психических расстройств. Психопатологическое — возникает из психических заболеваний, искажающих адекватное восприятие и самооценку. Поведение, основанное на гиперспособностях, вызывается крайним уровнем одаренности, который порой затрудняет социальную адаптацию и вызывает конфликты с окружающими.

В соответствии со структурно-динамической концепцией Е.В. Змановской, девиантное поведение рассматривается в многоосевой междисциплинарной классификации, опирающейся на три ключевых критерия: *тип нарушаемой социальной нормы, направленность девиации и характер (степень) деструкции* [Змановская, 2013]. В рамках такого подхода выделяются три обобщенные группы отклоняющегося поведения: 1) *внешнедеструктивное (антисоциальное)*, которое подрывает нравственные и правовые нормы и угрожает благополучию окружающих; 2) *косвенно-деструктивное (асоциальное)*, при котором утрата или искажение моральных ориентиров приводит к снижению качества межличностных отношений; и 3) *аутодеструктивное (диссоциальное)*, при котором нару-

шения затрагивают медицинские и психологические нормы, ставя под угрозу целостность и развитие самой личности.

В современных зарубежных исследованиях классификация типов девиантного поведения носит более конкретный характер и основывается на определенных дезадаптивных стратегиях детей и подростков. В центре внимания исследователей вопросы употребления психоактивных веществ и алкоголя [Baumrind, 1991; Litterwiller, Brausch, 2013; Luciana et al., 2018], табака и марихуаны [Moss, Chen, Yi, 2014], а также проблемное поведение в школе [Leroutre, 2007; Peguero, 2011], самоповреждающее и суицидальное поведение [Taylor, Ibañez, 2015; Long, 2018; Kidd et al., 2006], расстройства пищевого поведения [Sischo, Taylor, Martin, 2006]. Особой категорией девиантности, все более распространенной в настоящее время, является «кибердевиантность», которая относится к деструктивным действиям, происходящим в цифровой сфере [Graham, Smith, 2019; Yar, Steinmetz, 2019].

Причины девиантного поведения и роль коллектива в его генезисе и развитии

Причины, мотивы и условия развития отклоняющегося поведения детей и подростков являются хорошо исследованной темой. Большинство исследований относятся к изучению различных аспектов неблагоприятной социальной ситуации развития ребенка и комплекса его индивидуальных характеристик (акцентуации характера, темперамент, психофизическое здоровье). Традиционные причины отклоняющегося поведения связывают с нарушениями в становлении, формировании и развитии личности [Ремшмидт, 1994]; влиянием социокультурных особенностей [Филонов, 1981], образа жизни семьи и семейных отношений — детско-родительских, детско-детских, родительских [Шнейдер, 2005; Эйдемиллер, Юстицкис, 2008]; выраженным протеканием подросткового кризиса [Эриксон, 1996; Филонов, 1981], а также с членством в неформальных объединениях асоциальной направленности и наличием в подростковых группах антисоциальных норм [Петровский, 1982].

Следует отметить, что деструктивное отклоняющееся поведение не всегда объясняется дезадаптацией ребенка, а иногда может носить «здоровый» характер, обусловленный спецификой развития человека в период подростничества.

Нам в настоящей работе особенно важно сконцентрироваться на роли коллектива в генезисе девиантного поведения и, соответственно, его профилактике. Как уже было отмечено, научные данные позволяют утверждать, что коллектив сверстников играет ключевую роль в генезисе, развитии и закреплении девиантных поведенческих стратегий у детей и подростков [Dishion, Dodge, 2005; Busching, Krahe, 2017; Jiang, 2023]. Парадокс этого влияния заключается в том, что давление группы друзей/одноклассников/знакомых может как усиливать отклоняющееся поведение, так и служить защитным фактором. *Этот парадокс обусловлен установками и ценностями конкретного коллектива детей и степенью референтности этого коллектива для конкретного подростка.*

Одна из ключевых современных зарубежных концепций в области генезиса девиантного поведения — «контаминация девиаций»² (peer contagion); в ее рамках описывается процесс, при котором отклоняющиеся модели поведения «передаются» внутри детской или подростковой группы в силу стремления людей к взаимному подражанию, социальной поддержке и одобрению [Dishion, Tipsord, 2011].

Наличие в группе хотя бы одного ярко выраженного носителя антисоциальных установок (агрессия, правонарушения, систематическое нарушение правил школы) повышает риск появления подобного поведения у других участников, особенно если в группе слабо выражены позитивные социальные нормы или недостаточна роль взрослых [Dishion, Dodge, 2005].

Исследования указывают на важность микросоциальных механизмов взаимодействия сверстников: так называемый «тренинг девиантности» (deviancy training) проявляется тогда, когда подростки подкрепляют неконструктивные высказывания или действия друг друга — например, смехом, повышенным вниманием или явным одобрением. Эти микропроцессы дают молодым лю-

² Перевод автора статьи.

дям дополнительную мотивацию действовать против норм, поскольку их поведение встречает социальную поддержку [Dishion, Tipsord, 2011].

Следующим важным аспектом выступают групповые нормы и уровень вариативности поведения внутри коллектива. Чем более гомогенна девиантность (то есть в группе много людей с одинаковыми поведенческими паттернами), тем легче она «присваивается» новичками. В то же время отдельные исследования показывают, что подростки с изначально низким уровнем деструктивных тенденций могут стать уязвимее в условиях неоднородных коллективов, где часть сверстников демонстрирует заметно высокий уровень девиантных проявлений [Busching, Krahe, 2017]. Наличие «смешанной» группы (когда рядом находятся и довольно «благополучные» сверстники, и нарушители норм) нередко приводит к неожиданным эффектам: одни подростки перенимают проблемное поведение, тогда как для других именно присутствие более «благополучных» одноклассников оказывается защитным фактором.

Отношения со сверстниками воздействуют и на академические результаты, поскольку подростки, входящие в окружение с высокой концентрацией правонарушающих или деструктивных паттернов поведения, чаще испытывают сложности с дисциплиной и успеваемостью [Jiang, 2023]. Это подтверждают лонгитюдные исследования, в результате которых установлено, что повышенная вовлеченность в компании с «плохими» привычками (прогулы, конфликтность, асоциальная активность) приводит к снижению учебной мотивации и академических показателей. При этом важную роль играют как личностные особенности (темперамент, самооценка, умение управлять эмоциями), так и семейная поддержка или систематический надзор со стороны взрослых.

Как уже было отмечено выше, коллектив и сверстники могут влиять не только негативно, но и позитивно: сильные просоциальные нормы, развитая способность группы к самоорганизации, благоприятные примеры и высокая вовлеченность взрослых (педагогов, кураторов, наставников) снижают риск формирования и закрепления девиантных стратегий поведения. Вероятность совершения отклоняющихся от нормы поступков статистически

значимо негативно связана с вовлеченностью детей и подростков в позитивные отношения со сверстниками [Ellis, Zarbatany, 2007]. Социальная среда сверстников, в которой приветствуются конструктивная кооперация и взаимопомощь, способна корректировать поведение в позитивном ключе, а ряд программ вмешательства (например, групповые проекты в школе с тщательным контролем) способствуют формированию просоциальных навыков [Dishion, Dodge, 2005].

Подростки склонны к просоциальному поведению (например, к справедливому распределению благ и волонтерству), если их окружают сверстники, которые проявляют или одобряют такое поведение [Van Hoorn et al., 2016]. Этот эффект сильнее, если влияющие сверстники имеют более высокий социальный статус в группе [Choukas-Bradley et al., 2015]. Положительная обратная связь и реакции сверстников усиливают просоциальность действий и поступков подростка [Van Hoorn et al., 2016].

В работе классика и основательницы направления превентивной психологии в российской науке С.А. Беличевой утверждается, что «благополучные» и «девиантные» подростки существенно различаются в выборе референтных групп: первые ориентируются преимущественно на мнение одноклассников и взрослых, а вторые — на уличные компании и асоциальные группы [Беличева, 1994]. Важными факторами при определении референтной группы выступают потребность в признании и статус в потенциальной группе сверстников. Если школьный класс или другая организованная образовательная среда не обеспечивает поддержку и признание, то подросток уходит в неформальные или криминогенные группы, где его потребность в самоутверждении удовлетворяется, но формирует девиантные установки. При этом центральную роль играет так называемая «референтно-значимая деятельность» — социально одобряемая активность, вокруг которой складывается коллектив с позитивными нормами и ценностями. Когда такая деятельность обеспечивает подростку условия для самоутверждения и общественного признания, она становится «ведущей» и способствует успешной социализации. В противном случае подросток либо не видит в ней ценности, либо отказывается от участия в этой деятельности, выбирая более «престижную», с его точки зре-

ния, группу, часто асоциального характера. Беличева отмечает, что «раскрытие социально-психологических закономерностей социализации необходимо для организации воспитывающей среды, то есть такой среды, где созданы необходимые условия для функционирования социально-психологических ведущих механизмов и способов социализации, обуславливающих перевод системы внешней регуляции, групповых норм и ценностей в систему внутренней регуляции» [Беличева, 1994, с. 56–57]. Иными словами, педагогам следует с особым вниманием подходить к проектированию образовательной среды, которая включает в себя социально-психологическую структуру детского коллектива [Поливанова, Ермакова, 2000].

В нескольких зарубежных исследованиях подчеркивается особая значимость культуры взаимодействия между детьми и подростками. Вводится понятие «позитивно ориентированной культуры детского коллектива» (Positive Peer Culture, PPC) как ответа или «антидота» на феномен «тренинга девиантности» [Brendtro, Mitchell, McCall, 2007], о котором мы говорили выше. Авторы повторяют, что простое объединение «трудных» подростков без участия и поддержки взрослых лишь закрепляет девиантное поведение. При этом они показывают, что в программах, следующих принципам PPC, возможно обратное: подростки начинают помогать друг другу решать проблемы и проявляют взаимную поддержку, если взрослые формируют среду взаимного уважения и доверия. В основе PPC лежат три ключевые идеи: 1) взаимоуважение (переход от контроля и наказаний к установлению доверительных отношений между педагогами и подростками); 2) сосредоточенность на сильных сторонах (акцент не на «дефицитах» молодежи, а на потенциально позитивных качествах и способностях каждого подростка) и 3) распределенная ответственность (равноправное включение самих подростков в процесс помощи сверстникам, что способствует внутренней мотивации к просоциальному поведению и снижает замкнутость в негативных групповых нормах). Таким образом, подчеркивается важность роли взрослых в предотвращении развития девиации — необходимо сопровождать подростков, показывать пример и активно участвовать в формировании позитивных норм в группе.

Теория жизненного пути может лучше всего объяснить отчуждение от коллектива как фактор риска девиантного поведения. Эта теория утверждает, что привязанность к нормотипичным сверстникам и институтам, которые придерживаются законопослушного поведения, позволяет подросткам воздерживаться от делинквентного и антисоциального поведения [Sampson, Laub, 1993]. Молодые люди, которые чувствуют себя оторванными от коллективов институтов, скорее всего, будут совершать проступки, такие как издевательства и агрессия по отношению к сверстникам.

Представляет интерес и нейропсихологический подход к объяснению влияния группы на поведение подростка. Позитивное взаимодействие со сверстниками активизирует области мозга (вентральный стриатум и височно-теменной узел), связанные с аффективно-мотивационными процессами и мышлением, ориентированным на других [Güroğlu, 2022]. Это позволяет нам предположить, что сверстники могут способствовать принятию просоциальных решений и развитой эмоциональной регуляции в подростковом возрасте.

Некоторые исследования подтверждают, что профилактические программы, которые задействуют потенциал коллектива, могут способствовать формированию «альянсов» между учащимися и взрослыми [Brendtro, Mitchell, McCall, 2007]. В рамках таких альянсов (иными словами, сообществ) «тренинг девиантности», о котором мы говорили выше, проявляется в меньшей степени, а просоциальное поведение развивается эффективнее. Дети и подростки, имеющие травмирующий опыт и находящиеся в дезадаптивном состоянии, часто ищут поддержки в группах сверстников, проявляющих деструктивные паттерны поведения. Однако «профилактические» альянсы, в которых доминируют просоциальные установки и ценности, могут стать альтернативной моделью (ре)социализации, так как в них каждый участник также чувствует себя ценным, но еще учится конструктивно решать проблемы, развивает навыки сотрудничества вместо совершения асоциальных поступков.

Таким образом, влияние коллектива и отношений со сверстниками на девиантное поведение многогранно и парадоксально.

С одной стороны, близкое общение с носителями антисоциальных привычек способно «заражать» других, особенно когда нет «противовеса» в форме позитивных ролевых моделей или взрослых. С другой стороны, сильные просоциальные установки и грамотно организованная образовательная среда общения могут предотвращать распространение девиантности и даже снижать уже проявившиеся проблемные паттерны у подростков. Степень влияния (как позитивного, так и негативного) сверстников на конкретного ребенка зависит от его статуса в группе, групповых норм и индивидуальных качеств, что подчеркивает сложность исследования групповой динамики. Понимание этих процессов, безусловно, способствует грамотной разработке профилактических программ и мероприятий, направленных на поощрение позитивного поведения и снижение негативного.

Примеры профилактических программ, основанных на работе с коллективом

Опыт программ Центра святителя Василия Великого (Санкт-Петербург, Россия) (делинквентное поведение, аддиктивное поведение)

В Центре социальной адаптации святителя Василия Великого осуществляется комплексная профилактическая работа с подростками, находящимися в конфликте с законом, то есть проявляющими делинквентное поведение. Основное внимание уделяется созданию безопасной развивающей среды, в которой коллективная деятельность и участие значимых взрослых способствуют нормальному взрослению и социальной адаптации. Программа профилактики включает социально-педагогическое сопровождение, психологическую помощь, коррекцию поведения, содействие в получении образования и организацию досуга [Григорова, 2019].

Роль коллектива и сообщества в профилактике проявляется через реализацию различных проектов, ориентированных на совместную деятельность подростков и взрослых. Например, проект «Школа странствий» организует экскурсионные и туристические программы, во время которых команды из воспитанников и воспитателей Центра отправляются в многодневные походы (Соловецкие острова, горы Хибин, полуостров Рыбачий), участвуют в уборке и обслуживании природных территорий, а также посещают культурно-исторические объекты. Такие мероприятия способствуют сплочению коллектива, развитию стрессоустойчивости, ответственности и навыков самоконтроля, а также передаче положительного социального опыта, что снижает вероятность повторного проявления девиантных форм поведения.

Особое значение имеет формирование доверительных отношений внутри сообщества посредством межпоколенческого диалога и наставничества. Проекты «Открытая школа» и «Социальная кофейня “Просто”» создают неформальные пространства, где подростки, их родители, сотрудники Центра и волонтеры могут обмениваться опытом и совместно решать семейные и образовательные проблемы. Такое взаимодействие способствует развитию «со-бытийной общности» [Шустова, 2010], в рамках которой каждый участник получает возможность открыто выразить себя, воспринимать опыт других и перенимать нормы социально одобряемого поведения. Эти коллективные формы деятельности играют ключевую роль в профилактике девиаций, способствуя формированию устойчивых положительных ценностей и норм в подростковой среде.

Практический опыт Центра подтвердил эффективность профилактических мероприятий, что отражается в сравнительно низком уровне рецидивов среди выпускников (примерно 22%).

Программа «Спот» Благотворительного фонда «Шалаш» (Москва, Россия) (трудное поведение)

Программа «Спот» реализовывалась в одном из московских торговых центров как мера профилактики трудного поведения подростков, находящихся в группе риска. Цель программы заключалась в

создании безопасного пространства, где подростки могут проводить свободное время в условиях, способствующих развитию социальных и коммуникативных навыков, а также просоциального поведения [Таловская, 2021].

Ключевым элементом программы являлось формирование общества на базе безопасного и предсказуемого пространства для подростков. Принадлежность к сообществу — это защитный фактор перед совершением правонарушений и употреблением психоактивных веществ [Cleveland et al., 2008; Donnelly, Kimble, 1997]. Сообщество района и компания сверстников могут усугублять трудное поведение подростков при отсутствии контроля над антисоциальным поведением значимыми взрослыми. Поэтому данная методика реализуется вкуче с педагогической и наставнической работой взрослых: отобранные и обученные специалисты организуют игровые и развивающие мероприятия, обеспечивают соблюдение правил и устанавливают доверительный контакт с участниками.

В «Споте» реализовывались игры, направленные на развитие социальных и коммуникативных навыков. Целью игровых методик являлось развитие самоконтроля, эмпатии, организационных способностей, умения уважительно общаться со сверстниками и слышать просьбы. Формирование и совершенствование этих навыков снижают риск развития девиантного и трудного поведения у подростков группы риска [Quisenberry, Foltz, 2013].

Non-suicidal self-injury Peer Education Program (NSSI-PEP) (Италия) (самоповреждающее поведение)

Итальянская программа профилактики несуйцидального самоповреждающего поведения NSSI-PEP основана на модели взаимного обучения (peer education) и направлена на раннее выявление и снижение факторов риска NSSI среди подростков. Программа включает комплекс модулей, посвященных таким темам, как повышение самооценки, восприятие собственного тела, изменения, связанные с половым созреванием, и регуляция эмоций. В рамках курса учащиеся 8-го класса проходят специальное обучение для последую-

щего проведения сессий с младшими учениками (6–7-го классов), где посредством интерактивных методов (ролевые игры, групповые обсуждения, видеоматериалы) формируются навыки выявления эмоционального дистресса и оказания поддержки сверстникам.

Сильными сторонами данной программы являются ее теоретическая обоснованность и инновационный подход, ориентированный на горизонтальные отношения между участниками. Программа опирается на психоаналитическую теорию, таргетирует факторы риска, способствующие развитию самоповреждающего поведения. Использование взаимного обучения позволяет создать доверительную атмосферу, в которой учащиеся эффективнее воспринимают информацию от сверстников, чем советы взрослых. Такая структура способствует формированию коллективного пространства, где участники не только обмениваются опытом, но и совместно развивают навыки решения эмоциональных и поведенческих проблем, что повышает общую эффективность профилактики и снижает риск негативных последствий.

Пилотное исследование, проведенное в рамках программы, показало, что ее участники продемонстрировали значительные улучшения в ряде психологических показателей. После прохождения курса учащиеся отметили уменьшение трудностей в эмоциональной регуляции, снижение уровня недовольства собственным телом, преодоление чувства личной отчужденности и страха взросления, а также заметное повышение самооценки. Статистический анализ позволил выявить значимые изменения по ключевым показателям ($p < 0,05$), что подтверждает эффективность программы в укреплении защитных механизмов у подростков и предотвращении новых случаев NSSI.

Программа профилактики девиантного поведения подростков средствами коллективной творческой деятельности

Коллективные творческие дела способствуют профилактике девиантного поведения подростков за счет формирования у них навыков саморегуляции, ответственности и позитивного взаимо-

действия в группе. Методология КТД была разработана И.П. Ивановым и другими представителями коммунарского движения, которые ставили во главу угла коллективное воспитание, целеполагание, планирование и творческое самовыражение [Аверкиева, Шекина, 2015]. Особое внимание уделяется организации КТД как системы, состоящей из нескольких взаимосвязанных этапов — от генерации идеи до анализа результатов. На каждом этапе — коллективное целеполагание, распределение ролей, завершающая рефлексия — участники учатся принимать ответственность за общий результат, совершенствовать навыки коммуникации и самовыражения. Таким образом, применение разработанной И.П. Ивановым и его коллегами методики, основанной на коммунарских практиках, становится эффективным инструментом профилактики девиантного поведения, способствуя гармоничному развитию личности подростков [Комарова, Ситников, Слотина, 2019].

Программа профилактики девиантного поведения подростков, разработанная на основе принципов коллективной творческой деятельности, представляет собой интегрированный подход, направленный на формирование позитивных социальных установок и снижение рисков развития отклонений в поведении. Данная методика, выдвинутая в рамках диссертационного исследования И.А. Олевской, выполненного на кафедре психолого-педагогических и театральные дисциплин Московского информационно-технологического университета — Московского архитектурно-строительного института (МИТУ-МАСИ), базируется на концептуальной модели, объединяющей когнитивно-познавательный, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностный и деятельностно-практический компоненты [Олевская, 2020]. Программа предусматривает включение подростков в коллективную деятельность, которая реализуется через организацию творческих проектов, направленных на улучшение окружающей среды, социальное взаимодействие и формирование навыков самоорганизации, что позволяет предотвратить проявления девиантного поведения.

Сильными сторонами предлагаемой методики являются ее междисциплинарный характер и теоретическая обоснованность,

опирающаяся на работы отечественных и зарубежных специалистов в области психологии, педагогики и социологии (например, работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Е. Личко, С.Л. Рубинштейна и др.). Эффективность этой программы проверялась в рамках опытно-экспериментальной работы, которая проводилась с 2018 по 2020 год в двух образовательных учреждениях — средней общеобразовательной школе № 8 города Сергиев Посад и Московском областном филиале Московского финансово-юридического университета (МФЮА). В эксперименте приняли участие 186 учащихся и 25 педагогов и социальных работников, что позволило оценить влияние комплексного воздействия творческой коллективной деятельности на формирование социально адекватного поведения у подростков группы риска.

Результаты исследования позволяют утверждать, что использование коллективной творческой деятельности способствует значительному улучшению психологического состояния подростков, снижению уровня девиантных проявлений и формированию устойчивых навыков социального взаимодействия. Внедрение данной программы привело к положительным изменениям в эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах: учащиеся отметили рост самооценки, снижение уровня эмоциональной неустойчивости, уменьшение чувства личной изоляции и укрепление чувства принадлежности к коллективу.

Заключение и рекомендации

Преимущественное влияние на риски развития отклоняющегося от нормы поведения детей и подростков оказывают факторы микро- и макросоциального уровня среды, а также факторы ближайшего социального окружения подростков. Особенная роль педагогов и образовательных учреждений в профилактике девиантного поведения обусловлена тем, что подростки проводят там много времени и в этом возрасте они, в силу возрастных особенностей, в меньшей степени ориентированы на родителей. Влияние негативного окружения ребенка может или усиливаться, или компенсироваться при наличии доверительных отношений со взрослыми

в школе. Поддержка со стороны сверстников может как нивелировать девиантное поведение, так и способствовать его проявлению. Поэтому профилактика ненормативного поведения, укрепление детских взаимоотношений, развитие навыков заботы и взаимопомощи, организация КТД, проведение мероприятий и обучение конструктивному взаимодействию в детских и взрослых сообществах сохраняют свою актуальность. Рассмотренные исследования и профилактические программы демонстрируют, что грамотно организованные коллективная творческая деятельность и образовательная среда способствуют повышению самооценки, снижению эмоциональной неустойчивости и уменьшению чувства изоляции, что в совокупности оказывает защитное влияние на психоэмоциональное состояние участников и предотвращает девиантное поведение.

В то же время коллектив может выступать и как фактор риска, если в нем преобладают антисоциальные нормы и отсутствуют компетентные и значимые взрослые. Интегрированный, междисциплинарный подход, основанный на методологии КТД и современных программах и исследованиях, позволяет не только корректировать уже проявившиеся отклонения, но и предупреждать их развитие, способствуя гармоничному личностному росту детей и подростков.

При разработке программ профилактики девиантного поведения средствами коллективной деятельности рекомендуется следовать следующим принципам.

1. Разрабатывать программы с акцентом на формирование поддерживающей и безопасной среды, где взрослые выступают в роли наставников и позитивных ролевых моделей, способных корректировать антисоциальные тенденции в группе.
2. Включать в программы элементы, направленные на развитие коммуникативных и социальных навыков, так как они являются фактором защиты от девиантного поведения.
3. В случае нахождения подростка в группе с антисоциальной направленностью действенным механизмом будет не просто удаление его из такого коллектива, но и включение его в иную группу просоциальной направленности, в которой

- удовлетворялись бы его базовые потребности в уважении и признании.
4. Основывать программу профилактики на синтезе подходов из психологии, педагогики, социологии и юриспруденции, что позволяет учесть комплексность факторов, влияющих на девиантное поведение, и создать эффективные инструменты.
 5. Следовать принципу доказательности и осуществлять мониторинг и оценку программ профилактики. Следует заранее разработать соответствующие показатели и индикаторы, процедуру сбора данных и их анализа.

Список литературы

- Аверкиева Г.В., Щекина С.С.* Новый взгляд на функциональное назначение технологии коллективной творческой деятельности // *Инновационные технологии в науке и образовании*. 2015. № 1. С. 64–66.
- Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
- Григорова З.Н.* Сопровождение процесса взросления подростков, находящихся в конфликте с законом, в стационарных условиях открытого социального центра // *Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник*. 2019. Вып. 18: Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Опыт Санкт-Петербурга. С. 106–114.
- Голенков А.В. и др.* Самоубийства среди детей и подростков в России / А.В. Голенков, К.А. Егорова, Я.Д. Тайкина, Ф.В. Орлов // *Суицидология*. 2023. Т. 14. № 4 (53). С. 71–81.
- Змановская Е.В.* Структурно-динамическая концепция девиантного поведения // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. Вып. 5 (133). С. 189–195.
- Комарова А.В., Ситников В.Л., Слотина Т.В.* Возможности коллективной творческой деятельности в профилактике асоциального поведения подростков // *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (г. Ялта, 8–10 октября 2019 г.)*. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. С. 114–121.

- Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения. М.: ИД «Городец», 2001.
- Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2005.
- Николаева Т.Г., Нечаева Е.В.* School shootings: уголовно-правовое исследование // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2022. № 4. С. 36–44. DOI: 10.18323/2220-7457-2022-4-36-44.
- Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А.* Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90.
- Олевская И.А.* Профилактика девиантного поведения подростков средствами коллективной творческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2020.
- Остапенко А.А.* Взросление подростков: дисфункции детско-взрослой общности и пути их преодоления // Риски взросления в современной России: концепции и факты. Опыт социологического анализа / под науч. ред. Т.А. Хагурова. М.: Институт социологии РАН; Краснодар: Кубанский гос. ун-т; Парабеллум, 2013. С. 11–18.
- Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
- Поливанова Н.И., Ермакова И.В.* Образовательная среда урока в школах разных типов // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5. № 3. Статья 21.
- Реан А.А.* Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 3–12.
- Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / пер. с нем. Г.И. Лойдиной; под ред. Т.А. Гудковой. М.: Мир, 1994.
- Сердюков Б.В., Каченко Р.А.* О круглом столе «Подростково-молодежный досуг в городском пространстве: актуальные практики, риски социализации и принципы организации» // Комплексные исследования детства. 2021. Т. 3. № 4. С. 347–352 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-4-347-352>
- Таловская Б.М.* Создание молодежного клуба на территории торгового центра как мера профилактики для подростков в группе риска. М., 2021.
- Филонов Л.Б.* Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением // Психология

- формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1981. С. 338–361.
- Шнейдер Л.Б.* Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический Проект; Трикста, 2005.
- Шустова И.Ю.* Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. 2010. Вып. 1 (43). С. 23–35.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2008.
- Эриксон Э.Г.* Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996.
- Baumrind D.* The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use // *The Journal of Early Adolescence*. 1991. Vol. 11. P. 56–95.
- Brendtro L.K., Mitchell M.L., McCall H.* Positive Peer Culture: Antidote to “Peer Deviance Training” // *Reclaiming Children and Youth*. 2007. Vol. 15. No. 4. P. 200–206.
- Busching R., Krahe B.* The Contagious Effect of Deviant Behavior in Adolescence: A Longitudinal Multilevel Study // *Social Psychological and Personality Science*. 2017. Vol. 9. Iss. 7. P. 815–824.
- Choukas-Bradley S. et al.* Peer Influence, Peer Status, and Prosocial Behavior: An Experimental Investigation of Peer Socialization of Adolescents’ Intentions to Volunteer / S. Choukas-Bradley, M. Giletta, G. Cohen, M. Prinstein // *Journal of Youth and Adolescence*. 2015. Vol. 44. P. 2197–2210 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0373-2>
- Cleveland M.J. et al.* The Role of Risk and Protective Factors in Substance Use Across Adolescence / M.J. Cleveland, M.E. Feinberg, D.E. Bontempo, M.T. Greenberg // *The Journal of Adolescent Health*. 2008. Vol. 43 (2). P. 157–164.
- Ellis W.E., Zarbatany L.* Peer Group Status as a Moderator of Group Influence on Children’s Deviant, Aggressive, and Prosocial Behavior // *Child Development*. 2007. Vol. 78. No. 4. P. 1240–1254.
- Donnelly P.G., Kimble C.E.* Community Organizing, Environmental Change, and Neighborhood Crime // *Crime and Delinquency*. 1997. Vol. 43. Iss. 4. P. 493–511.
- Dishion T.J., Dodge K.A.* Peer Contagion in Interventions for Children and Adolescents: Moving Towards an Understanding of the Ecology and Dynamics of Change // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2005. Vol. 33. No. 3. P. 395–400.

- Dishion T.J., Tipsord J.M.* Peer Contagion in Child and Adolescent Social And Emotional Development // Annual Review of Psychology. 2011. Vol. 62. No. 1. P. 189–214.
- Graham R.S., Smith S.K.* Cybercrime and digital deviance. New York, NY; London: Routledge, 2019.
- Güroğlu B.* The Power of Friendship: The Developmental Significance of Friendships from a Neuroscience Perspective // Child Development Perspectives. 2022. Vol. 16 (2). P. 110–117.
- Hong J.S., Espelage D.L.* A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis // Aggression and Violent Behavior. 2012. Vol. 17. No. 4. P. 311–322.
- Jiang J.* Learning from Bad Peers? Influences of Peer Deviant Behaviour on Adolescent Academic Performance // International Journal of Adolescence and Youth. 2023. Vol. 28 (1). Article number 2246539 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2246539>
- Kidd S.A. et al.* The Social Context of Adolescent Suicide Attempts: Interactive Effects of Parent, Peer, and School Social Relations / S.A. Kidd, C.C. Henrich, K.A. Brookmeyer, L. Davidson, R.A. King, G. Shahar // Suicide and Life-Threatening Behavior. 2006. Vol. 36 (4). P. 386–395.
- Lepoutre D.* School Deviance and Social Control. An Ethnography of Youths at School. 2007.
- Long M.* ‘We’re not monsters... we’re just really sad sometimes:’ hidden self-injury, stigma and help-seeking // Health Sociology Review. 2018. Vol. 27. Iss. 1. P. 89–103.
- Litwiller B.J., Brausch A.M.* Cyber Bullying and Physical Bullying in Adolescent Suicide: The Role of Violent Behavior and Substance Use // Journal of Youth and Adolescence. 2013. Vol. 42. No. 5. P. 675–684.
- Luciana M. et al.* Adolescent neurocognitive development and impacts of substance use: Overview of the adolescent brain cognitive development (ABCD) baseline neurocognition battery / M. Luciana, J.M. Bjork, B.J. Nagel, D.M. Barch, R. Gonzalez, S.J. Nixon, M.T. Banich // Developmental Cognitive Neuroscience. 2018. Vol. 32. P. 67–79.
- Moss H.B., Chen C.M., Yi H.* Early adolescent patterns of alcohol, cigarettes, and marijuana polysubstance use and young adult substance use outcomes in a nationally representative sample // Drug and Alcohol Dependence. 2014. Vol. 136. P. 51–62.
- Peguero A.A.* Immigration, Schools, and Violence: Assimilation and Student Misbehavior // Sociological Spectrum. 2011. Vol. 31 (6). P. 695–717.
- Quisenberry C.M., Foltz R.* Resilient Youth in Residential Care // Residential Treatment for Children and Youth. 2013. Vol. 30. Iss. 4. P. 280–293

[Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1080/0886571x.2013.852448>

Sampson R.J., Laub J.H. Crime in the making. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

Sischo L., Taylor J., Martin Y.P. Carrying the Weight of Self-Derogation? Disordered Eating Practices as Social Deviance in Young Adults // *Deviant Behavior*. 2006. Vol. 27 (1). P. 1–30.

Taylor J.D., Ibañez L.M. Sociological Approaches to Self-Injury // *Sociology Compass*. 2015. Vol. 9 (12). P. 1005–1014.

Van Hoorn J. et al. Peer Influence on Prosocial Behavior in Adolescence / J. Van Hoorn, E. Dijk, R. Meuwese, C. Rieffe, E. Crone // *Journal of Research on Adolescence*. 2016. Vol. 26. P. 90–100 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1111/JORA.12173>

Yar M., Steinmetz K.F. *Cybercrime and Society*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2019.

М.А. Новикова

ШКОЛЬНЫЙ КЛАСС КАК МАЛАЯ ГРУППА. ВЛИЯНИЕ СТАТУСНО-РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ КЛАССА НА РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

Введение.

**Школьный буллинг — агрессия,
разворачивающаяся в социальном
контексте класса**

Вопрос о возможности рассмотрения поведения индивида вне социального контекста получил достаточно однозначный ответ в рамках общественных наук. В определении социальной психологии, данном Ф. Олпортом, говорится, что эта наука рассматривает мысли, чувства и действия человека в связи с тем, как на них влияет присутствие других людей, причем это присутствие может быть как реальным, так и предполагаемым и даже воображаемым. Согласно другому определению, сформулированному Г.М. Андреевой, профессором МГУ им. М.В. Ломоносова, социальная психология рассматривает поведение и деятельность человека, обусловленные фактом принадлежности к различным группам, а также особенности самих этих групп [Андреева, 2001]. Социология, в свою очередь, смещает фокус с индивида на социальные общности; отдельный человек при этом рассматривается прежде всего как носитель характеристик тех групп, представителем которых он является.

Исследование влияния группы на личность ребенка в процессе онтогенеза является одним из магистральных для социальной, педагогической и возрастной психологии; отдельные его аспекты рассматриваются в культурологии и социальной антропологии.

Практики сферы образования и воспитания также постоянно обращаются к контексту группы, коллектива, сообщества, как с точки зрения их потенциала в повышении благополучия ребенка и его достижений, так и с позиций возможных рисков и угроз, которые включенность в общность ровесников может в себе нести. Среди таких рисков выделяется феномен школьного буллинга, или травли.

Школьный буллинг — явление, имеющее, вероятно, многовековую историю, — стал объектом исследований примерно полвека назад. В последние три десятилетия интерес к нему только возрастает, думается, не в последнюю очередь в силу того, что серьезные негативные последствия для психического здоровья и благополучия, с которыми сталкиваются его участники, включают в себя такие крайние формы, как угроза суицидального поведения и вооруженные нападения на школы (скулшутинг).

Буллинг — явление, разворачивающееся одновременно в нескольких контекстах и, соответственно, подверженное влиянию сразу нескольких групп факторов. Параллельно рассмотреть эти группы возможно, например используя модель системного развития [Cairns, Cairns, 1991]. Она включает в себя анализ индивидуальных факторов (психологических особенностей агрессора и жертвы), диадических процессов взаимодействия, особенностей социальных отношений, обусловленных включением в ситуацию буллинга других учеников и учителя, а также общего контекста, в котором буллинг разворачивается.

Индивидуальные особенности учеников были хронологически первыми факторами буллинга среди исследованных: среди личностных характеристик чаще всего рассматривались склонность к агрессии, эмпатия, склонность к доминированию, развитость способности к построению модели психического (то есть способности увидеть ситуацию глазами другого), социально-коммуникативные навыки; среди социально-демографических характеристик показано значение социально-экономического статуса семьи, а также возраста и пола ребенка.

Главная особенность взаимодействия в диаде «агрессор — жертва», которая отличает его от других типов агрессивного поведения, — это дисбаланс сил; жертва всегда по какому-то пара-

метру слабее обидчика, и ей сложнее себя защитить. Источником этого дисбаланса могут быть индивидуальные характеристики агрессора, например физическая сила. Важно, что наиболее сильным предиктором того, что учащийся станет жертвой буллинга, является не абсолютное значение характеристики, а, скорее, величина различия индивидуального показателя и среднего по группе. Иными словами, жертвой обычно становится физически более слабый мальчик, но известны и случаи, когда крепкий спортивный юноша становится предметом нападок одноклассников, среди которых принципиально не популярен здоровый образ жизни.

Социальная ситуация буллинга в первую очередь предполагает наличие свидетелей акта агрессии, которое делает возможным для инициатора травли признание его превосходства (в случае, если это подразумевается нормами группы). Начиная с классических работ Д. Ольвеуса, роль свидетеля буллинга тщательно изучена в литературе [Olweus, 1978; Tattum, Lane, 1989]; показано, насколько разные позиции могут быть им заняты: от активной поддержки агрессора до такой же вовлеченности в помощь жертве; рассмотрены психологические аспекты этой роли — переживания, вызываемые видом акта агрессии, и механизмы, которые помогают справиться с ними (например, моральное отчуждение). Другой важный участник социального контекста буллинга — это учитель, фигура которого рассматривается как с точки зрения степени информированности относительно происходящего (частота сообщения учениками об инциденте, личная способность выделить эпизоды буллинга в контексте поведения детей), так и с точки зрения стратегий реагирования на эпизод травли.

Общий социальный контекст буллинга включает в себя показатель близости взрослого к месту, где происходит акт агрессии: в школе и на прилегающей территории есть места, в которых риск нападения повышается; обычно это коридоры, раздевалки, школьный двор — то есть места, в которых внимание взрослых снижено. Однако нередко бывает и так, что присутствие учителя не оберегает учеников от риска буллинга: до 30% детей подвергаются нападкам прямо во время урока [Whitney, Smith, 1993]. При этом важную роль играет вид учебной деятельности на уроке:

в большинстве случаев агрессоры совершают нападение в период самостоятельной работы, в два раза реже — в ходе групповой работы и во столько же раз реже — в процессе работы класса под руководством учителя [Atlas, Pepler, 1998].

В настоящей статье рассматривается социальный контекст буллинга с точки зрения особенностей групповой динамики и статусно-ролевой структуры. Показаны некоторые психологические механизмы, лежащие в основе инициирования травли; описаны подходы к исследованиям, которые позволяют ответить не только на вопрос о том, какие особенности группы и групповые процессы отвечают за функционирование травли, но и по каким причинам она происходит. Приведенные научные данные используются в качестве основы для главных принципов продуктивной профилактики буллинга в школах.

Школьный класс как малая группа

Главной особенностью малой группы, согласно социальной психологии, является возможность непосредственного взаимодействия ее членов в ходе совместной деятельности, решения задач. Нижняя граница численности малой группы многими исследователями приравнивается к двум субъектам (хотя существует и сомнение относительно того, что диада в полной мере обладает всеми ее сущностными характеристиками). В качестве верхнего предела обычно рассматривают число членов группы, необходимое и достаточное для выполнения той деятельности, для которой эта группа была создана: «Малая группа начинается с диады, а количественный предел соответствует требованиям реализации ее основной общественной функции, размер достаточен для выполнения конкретной деятельности» [Кричевский, Дубовская, 2001, с. 15].

Типологии малых групп строятся на основании таких критериев, как степень открытости группы, ее организованность (в противовес спонтанности), естественность (как оппозиция лабораторным группам, которые создаются в исследовательских целях). Еще одна важная характеристика малой группы — это то, является ли

она так называемой референтной группой или группой членства. В первом случае индивид, относящийся к группе, едва ли разделяет групповые установки и ценности и слабо переживает принадлежность к группе, не учитывает ее при формировании собственной идентичности. Во втором же случае, напротив, даже не будучи членом группы, субъект все равно применяет к себе ее нормы и ценности.

Говоря о структурных характеристиках малой группы, исследователи в первую очередь имеют в виду иерархию отношений, которая предполагает некий баланс власти и влияния, что выражается в системе статусов внутри группы. Место, которое индивид занимает в этой системе, определяет качество его отношений с другими членами группы, требования к соблюдению групповых норм, возможности преодоления групповых границ и т.д. Потребность занять более высокое положение в групповой иерархии сопряжена с различными стратегиями социального доминирования, которые реализуются в группе школьников параллельно с потребностью в создании эмоциональных связей, а также в симпатии, дружбе и принятии.

Школьный класс представляет собой классический пример малой группы. Он может быть рассмотрен как естественная организованная группа с достаточно высокой степенью закрытости. При этом для каждого конкретного ее члена она может оказаться как группой членства, так и референтной группой (школа может стать референтной группой для своих учеников, формируя у них чувство принадлежности, вовлеченности и т.д.). Класс представляет собой социальную структуру, которая может быть выявлена, например, при помощи процедур социометрии, в которой обычно может быть выделен достаточно стандартный набор ролей: формальный и неформальный лидеры, их ближайшие соратники, аутсайдеры, одиночки и т.д.

Школьный класс можно описать как социальную сеть, в которой ученики выступают узлами, а отношения между ними — гранями; такой подход позволяет проанализировать модели взаимодействия и социальные структуры в классе. Социальные связи внутри класса могут быть представлены отношениями дружбы, сотрудничества, конфликта, конкуренции, буллинга. Общие по-

казатели, используемые для описания социальной сети школьного класса, включают плотность, центрацию и коэффициент кластеризации. Плотность измеряет связи между участниками, указывая на долю существующих связей относительно общего числа возможных соединений. Центрация определяет наиболее центральных субъектов в сети. Коэффициент кластеризации позволяет оценить число подгрупп в классе (один ученик может входить в несколько подгрупп). Далее подробно рассмотрим, как анализ социальной сети класса может стать источником важной информации о буллинге, а также может быть использован при разработке мер профилактики.

* * *

Прежде чем обратиться к результатам исследований особенностей сети социальных взаимодействий, ролевой структуры и иерархии класса, в котором происходит буллинг, дадим определение этого феномена. *Буллинг* — это форма агрессивного поведения, характеризующаяся дисбалансом власти; доминирующий человек (люди) намеренно и неоднократно причиняет страдания, вред другому человеку, которому по каким-то причинам сложно защитить себя [Besag, 1989; Olweus, 1991]. Этот агрессивный тип поведения может быть выражен физически (удары, порча вещей) или вербально (прозвища, оскорбительные комментарии и т.д.); буллинг может быть прямым или косвенным [Olweus, 1978; 1991; 1993]. Прямой буллинг подразумевает открытое нападение на жертву: избиение, толчки, угрозы, насмешки и т.д. [Farrington, 1993; Olweus, 1991]. К косвенному буллингу относятся помещение жертвы в ситуацию социальной изоляции, распространение про нее порочащих слухов, сплетен [Olweus, 1991, 1993; Roland, Galloway, 2002]. Косвенный буллинг предполагает манипулирование социальным статусом жертвы внутри группы сверстников, влияет на то, как другие воспринимают ее и реагируют на нее. В случае социального буллинга агрессор остается анонимным, часто манипулируя другими, чтобы они напали на жертву; при этом маловероятно, что агрессору будет нанесен ответный удар [Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992].

Ролевая структура группы, в которой имеет место буллинг

Система ролей внутри ситуации буллинга была описана одной из исследовательниц, стоявших у истоков разработок по этой тематике, — Кристиной Сальмивалли [Salmivalli, 2010]. Согласно предложенной ею классификации, выделяются агрессоры — зачинщики травли, которые играют ведущую роль в издевательствах, поскольку они берут на себя инициативу в запугивании, и их помощники, которые присоединяются после того, как зачинщик взял на себя инициативу. Эта помощь может выражаться в конкретных физических действиях (например, физически поймать и удержать жертву) или носить характер психологической поддержки происходящего (например, смех). Выделяются также те дети, которые не относятся ни к агрессорам, ни к жертвам, но тем не менее играют существенную роль в буллинге. Речь идет о широкой категории свидетелей, внутри которой также можно описать несколько ролей. Помощники агрессора обеспечивают ему подкрепляющую, поддерживающую аудиторию, даже если сами напрямую не участвуют в издевательствах. Они приходят посмотреть, что происходит, когда над кем-то издеваются, смеются и подстрекают нападающего. Другие свидетели выступают в роли защитников, которые оказывают помощь жертвам (например, утешая их). Показано, что жертвы буллинга испытывают больше переживаний тревоги и отвержения в тех классах, где больше сообщников агрессора и меньше защитников [Kärnä et al., 2011]. Третья категория — аутсайдеры, которые активно избегают любого участия в буллинге, чтобы не оказаться самим в него вовлеченными. Наконец, нужно упомянуть действительно невовлеченных учеников, к которым неприменим ни один из описанных выше типов поведения (в отличие от аутсайдеров, о которых сверстники сообщают, что они имеют определенный стиль поведения) в ситуации травли.

Процесс буллинга — всегда групповой, он включает практически всех учеников в классе (те, кто никак не участвуют напрямую, обычно как минимум в курсе ситуации). Роли в ситуации травли связаны с социометрическими индексами детей [Olthof, Goossens,

2008; Salmivalli et al., 1996]. Защитники в большинстве случаев оказываются принятыми одноклассниками; жертвы, агрессоры и их последователи чаще отвергаются; аутсайдерами часто пренебрегают. С другой стороны, агрессоры, будучи зачастую не принимаемыми другими членами группы, воспринимаются ими как более популярные ученики. Здесь важно сделать уточнение: речь идет не о том, насколько инициатор травли нравится его одноклассникам, но о том, насколько, по их мнению, он нравится другим ребятам, иными словами, о его репутации. Воспринимаемая популярность может расцениваться как косвенный показатель социального доминирования. При этом неясно, насколько для потенциального зачинщика травли потребность в социальном доминировании может быть осознаваемой, но, согласно результатам одного из исследований, ученики, использующие различные стратегии доминирования во взаимодействии, демонстрируют более сильную потребность в социальном признании, чем другие дети.

Мальчики чаще выступают в активных ролях (нападение, помощь, подкрепление), тогда как девочки чаще оказываются защитниками и аутсайдерами. Недавние исследования показывают, что различия, связанные с полом, не являются следствием большей физической силы мальчиков и не обусловлены, например, большим числом конфликтов в отношениях с родителями. Более вероятные причины кроются в связи мальчиков со сверстниками, которые демонстрируют отклоняющееся поведение, а также в более активном потреблении контента, содержащего сцены насилия, на платформах социальных сетей [Li, Liu, 2025].

Психологические механизмы буллинга как поведения, направленного на изменение статусно-ролевой структуры

Буллинг представляет собой разновидность агрессивного поведения, а значит, должен отталкивать окружающих от человека, который так себя ведет; с этой точки зрения он может рассматриваться как проявление социальной некомпетентности. С другой сторо-

ны, эволюционная перспектива указывает на то, что агрессия используется и для того, чтобы улучшить свою позицию в группе. К. Лоренц писал, что каждому из совместно живущих индивидов известно, кто сильнее его, а кто — слабее, поэтому при встрече с более сильным он может отступить без борьбы и, в свою очередь, ждет такого же поведения в свой адрес от более слабого [Лоренц, 2017].

Обе эти точки зрения нашли свое отражение в исследованиях буллинга. Часть авторов рассматривают агрессора как обладающего дефицитами в области социальных компетенций: ему приписывают низкий уровень эмпатии, недостаток развития морального сознания, пробелы в обработке информации, связанной с социальными взаимодействиями [Camodeca, Goossens, 2005].

Другие же, напротив, видят в инициаторе травли высокие социальные компетенции: агрессоры хорошо строят модель психического (то есть могут взглянуть на ситуацию глазами другого человека) [Sutton, Smith, Swettenham, 1999], а социальный интеллект у них как минимум не ниже среднего [Kaukiainen et al., 2002]. В таком случае буллинг выступает как осмысленное, целенаправленное поведение. Практически все специалисты сходятся на том, что буллинг используется для приобретения агрессором высокого социального статуса и удержания его на протяжении длительного времени; такое поведение может служить средством создания и поддержания структуры группы [Garbarino, deLara, 2002; Salmivalli, Peets, 2009; Vaillancourt, Hymel, McDougall, 2003].

Агрессия — не единственный способ доминирования в группе, его можно достичь и при помощи сотрудничества. В теории контроля ресурсов [Hawley, Little, Card, 2007] социальное доминирование определяется с точки зрения относительного успеха в соревновании с другими членами своей группы за доступ к ценным ресурсам. Для этого субъектом могут быть использованы стратегии принуждения или просоциального действия. Стратегии принуждения проявляются в прямых и враждебных действиях, ресурсы добываются при помощи асоциального и агрессивного поведения (например, путем отбирания у другого ребенка его вещей или угроз в его адрес). Просоциальные стратегии являются непрямыми и кооперативными, ресурсы добываются за счет сотрудничества

с другими (например, обмен игрушками или обещание дружбы в обмен на что-то). В исследовании, проведенном на выборке учащихся 5–10-х классов, было показано, что уровень социального доминирования в группе выше у школьников, которые используют или просоциальные стратегии, или стратегии принуждения, по сравнению с теми, кто не использует ни одну из них [Hawley, 2003]. При этом наибольших успехов достигали те учащиеся, которые использовали оба типа стратегий.

Буллинг может быть рассмотрен как поведение, направленное на достижение социального доминирования, причем используемые стратегии связаны с тем, какую роль играет ученик [Olthof et al., 2011]. Так, и агрессоры, и ученики, поддерживающие травлю, склонны использовать и стратегии принуждения, и просоциальные стратегии; помощники агрессоров чаще используют только стратегии принуждения (и в целом контролируют меньшее количество ресурсов). Ученики, пребывающие в смешанной роли «агрессора — жертвы», используют те же стратегии, что и зачинщики травли; разница лишь в том, что их социальная позиция оказывается гораздо ниже. Похоже, они менее успешны из-за больших проблем с эмоциональной регуляцией [Salmivalli, Nieminen, 2002], из-за чего они менее «удачно» выбирают, на кого и когда напасть, а также становятся желанными жертвами для других агрессоров. Интересно, что попытки использовать стратегии доминирования в группе присутствуют и у жертв буллинга, но они систематически терпят неудачу, и их воспринимаемая одноклассниками популярность крайне низка. Защитники, напротив, воспринимаются другими детьми как популярные, но, в отличие от агрессоров, не стремятся к этой популярности. Наконец, аутсайдеры фактически не вовлекаются в «соревнование» за популярность в рамках класса и не используют никаких стратегий социального доминирования. При этом они не становятся жертвами буллинга. Возможное объяснение: а) у них есть друзья среди защитников [Salmivalli et al., 1996]; б) само отсутствие у них амбиций делает их непривлекательными жертвами, они не являются чьим бы то ни было конкурентом в битве за социальный статус, а значит, не представляют потенциальной угрозы для тех, кто решил в ней участвовать.

Так же, как Олтхоф, Хюитсинг и Веенстра рассматривают буллинг как целенаправленное поведение; основной целью при этом выступает сохранение статуса и симпатии со стороны одноклассников [Huitsing, Veenstra, 2012]. Высокий статус может определяться как воспринимаемая популярность субъекта в группе [Cillelessen, Rose, 2005]. Статус является относительной социальной позицией (если один член группы растет в своем статусе, то у другого представителя этой же группы статус понижается). Симпатия не такова: появление у субъекта новой привязанности не означает ослабления ранее сформированных симпатий. И формирование позитивных эмоциональных связей, и повышение статуса в группе сверстников являются важными целями социального взаимодействия в подростковом возрасте, причем субъект стремится достичь одного, не потеряв другого [Sijtsema et al., 2009]. Поведение агрессора рассматривается как направленное на повышение своего места в иерархии за счет доминирования над более слабыми членами группы, без потери положительного эмоционального отношения со стороны других значимых для него членов группы [Veenstra et al., 2010]. Эти авторы также разделяют позицию, согласно которой агрессоры и защитники следуют разным стратегиям достижения симпатии и социального статуса: защитники выбирают просоциальное поведение и помощь другим, агрессоры — доминирование.

Сеть социальных взаимодействий в классе, где происходит буллинг. На чью сторону встанет свидетель?

В своей работе Хюитсинг и Веенстра показали, как процессы, связанные с принадлежностью к ингруппе и аутгруппе, оказываются значимыми с точки зрения того, на чью сторону встанет свидетель: станет ли он защитником жертвы или помощником агрессора [Huitsing, Veenstra, 2012]. Исследователями был проведен анализ сетей социальных взаимодействий класса (Social Network Analysis — SNA); единицей анализа выступали диадические

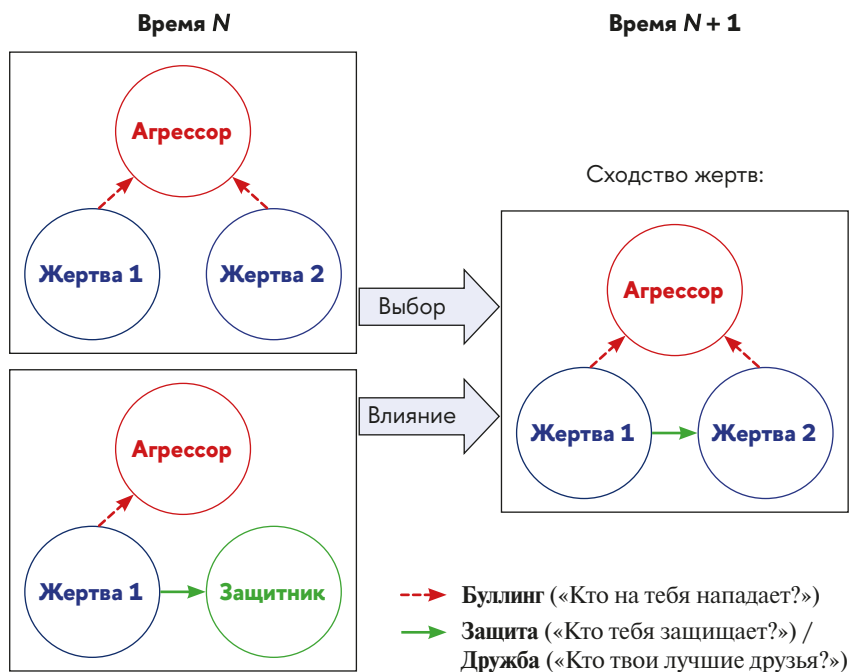


Рис. 1. Сходство жертв: взаимодействие социальных сетей буллинга и защиты [Veenstra, Huitsing, 2021, p. 207]

отношения. Полученные результаты продемонстрировали, что не только жертва, но и агрессор может защищаться одноклассниками [Ibid.]. Авторы построили модели для социальной сети буллинга и социальной сети защиты (рис. 1, 2). То, на чью сторону встанет защитник, по-видимому, определяется фактом его принадлежности к ингруппе агрессора или жертвы. Несмотря на то, что буллинг продолжается, агрессор остается популярным, имеет достаточно высокий статус среди одноклассников. Это происходит из-за того, что в качестве своей жертвы агрессоры выбирают наименее популярных учеников; они получают поддержку от других агрессоров и тех свидетелей, которые занимают их сторону (находящихся в роли подстрекателей или помощников). В работе было показано, что

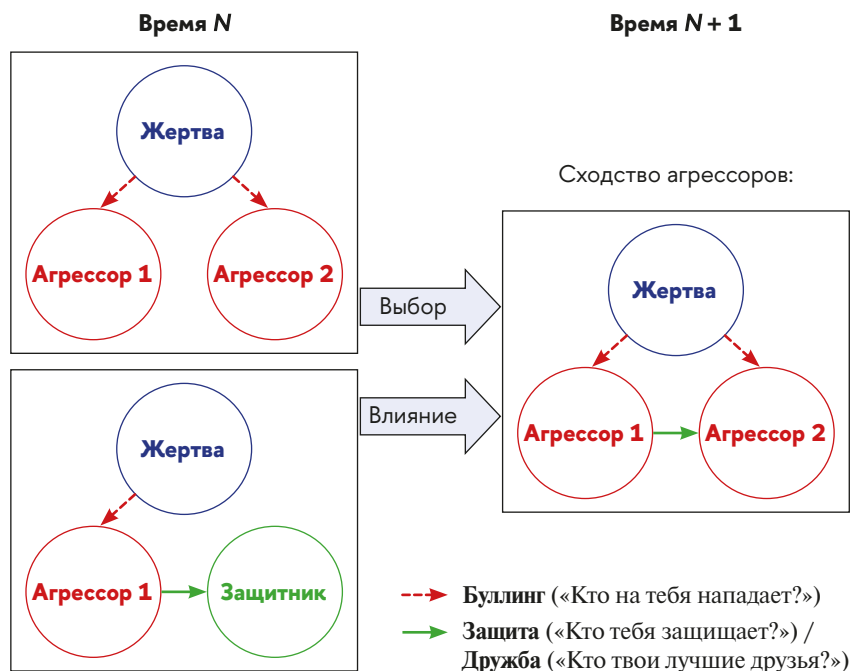


Рис. 2. Сходство агрессоров: взаимодействие социальных сетей буллинга и защиты [Veenstra, Huitsing, 2021, p. 207]

жертвы буллинга чаще всего получают защиту от членов их интруппы, то есть учеников, которые также находятся в позиции жертв; то же самое справедливо и для агрессоров. Защищая одноклассников, которые стремятся нападать на тех же жертв, агрессоры создают интруппу «булли» и аутгруппу «жертв». Жертвы, как и агрессоры, встроены в подгруппы внутри класса, в рамках которых они получают поддержку, однако в серии работ показано, что они менее эффективны в процессе поиска помощи от группы и создания поддерживающего сообщества [Salmivalli, Isaacs, 2005]. Это легко объяснимо с точки зрения иерархии: поскольку статус жертвы низок, меньшее количество одноклассников захочет встать на ее сторону.

В работе Д. Эспелаж и ее коллег показано, что вероятность в буллинг с целью защитить жертву является ре-

зультатом взаимодействия внутренней ответственности ученика и ощущаемого им давления со стороны группы (иными словами, ребенок считает, что окружающие ждут от него, что он вмешается и поможет). С этой точки зрения особый интерес представляет феномен буллинга, происходящего внутри группы друзей, а именно: каковы ожидания окружающих относительно вмешательства и как это влияет на оказание помощи жертве. Было показано, что в группе мальчиков более высокий уровень буллинга значимо отрицательно связан с личным желанием вмешаться в ситуацию [Espelage, Green, Polanin, 2012]. Неожиданно, но ни уровень эмпатии, ни attitudes по отношению к буллингу не оказались значимыми предикторами вмешательства с целью помощи жертве. Этот результат имеет очень большое значение с точки зрения создания программ профилактики буллинга: недостаточно фокусироваться на изменении отношения к буллингу, делать его менее приемлемым в восприятии ученика; обязательно нужно учитывать контекст взаимоотношений в группе. Ранний подростковый возраст — тот период, в котором ожидания сверстников и давление группы имеют решающее значение; если свидетели буллинга не ожидают друг от друга вмешательства, то его не произойдет, даже если лично каждый из них считает такое поведение неправильным.

Еще одной причиной невмешательства свидетелей становится нехватка знаний о том, как именно нужно повести себя для того, чтобы действительно помочь жертве (в исследованиях свидетели буллинга часто говорят о том, что они не знали, чем помочь, но были уверены в том, что должны это сделать).

Лонгитюдный анализ сетей социальных взаимодействий: не только «как», но и «почему» происходит буллинг в школе

Все описанные до этого момента исследования обладают одним серьезным недостатком: это их кросс-секционный дизайн. Когда мы имеем дело с данными о разных группах детей, собранными в один момент времени, то можем только оценить степень выражен-

ности буллинга и характеристики, связанные с участием учеников в разных ролях, но не исследовать сами причины возникновения такого поведения. В то же время лонгитюдный анализ сетей социального взаимодействия позволяет объединить информацию об отношениях между учащимися (relations) и их поведении (behavior), что дает представление о том, почему люди склонны сближаться с похожими на них [McPherson, Smith-Lovin, Cook, 2001]. Существует три объяснения для проявления этого принципа сходства: *выбор*, *возможность* и *влияние*.

Начиная с раннего возраста дети склонны *выбирать* в качестве друзей тех, кто чем-то похож на них (в поведении, взглядах, аттитюдах): в таком случае проще строится коммуникация, появляется больше доверия в отношениях, сильнее ощущается принадлежность, растет чувство понятности. В таких отношениях меньше вероятность конфликтов, они более стабильные [Вугпе, 1971].

Выбор друга, однако, не может быть продиктован только предпочтениями: у потенциальных друзей должна быть *возможность* встретиться. Чаще всего встречи происходят в рамках институций, например образовательных организаций. Известно, что школы в целом характеризуются высокой степенью гомогенности учеников с точки зрения таких характеристик, как социально-экономическая композиция [Керша, 2020; 2021], интеллект, этническая принадлежность. Таким образом, сходство друзей может быть следствием возможности ученика встретить похожих на себя детей [Lomi, Stadtfeld, 2014; Rivera, Soderstrom, Uzzi, 2010].

Группа детей, сложившаяся в итоге действия механизмов выбора и возможности, характеризуется взаимным *влиянием* ее членов: дети перенимают привычки, установки и способы поведения других ребят из их группы. Здесь задействованы процессы социального научения [Bandura, 1977], ожидания награды или избежания наказания [Burgess, Akers, 1966], социальной фасилитации [Zajonc, 1968], а также давления группы [Warr, 2002]. Таким образом, сходство внутри группы друзей может быть следствием процессов не только выбора, но и влияния: ученики склонны становиться похожими на тех, с кем много взаимодействуют.

Методологическая сложность в этом случае заключается в том, что в рамках исследования может оказаться невозможным определить, следствием какого из процессов является выявленное сходство между друзьями. Лонгитюдный анализ сетей социальных взаимодействий позволяет отделить отношения (то, что отражено в структуре самой социальной сети) от поведения: в рамках этой методологии они рассматриваются как два отдельных процесса. Появляется возможность реконструкции микрошагов, не наблюдаемых в ходе исследования трансформаций в отношениях и поведении. Каждый из этих микрошагов прибавляет одну единицу изменения либо к поведению, либо к отношениям [Snijders, Bunt, Steglich, 2010].

Лонгитюдный анализ социальной сети позволяет разделить процессы выбора и влияния, оценивая, как они способствуют наблюдаемому сходству между связанными детьми [Veenstra, Steglich, 2012]. Он также позволяет оценить влияние поведения на формирование отношений (эффект выбора) и влияние поведения одноклассников на индивидуальное поведение (эффект влияния), при этом контролируя структурные сетевые эффекты (например, реципрокность и транзитивность) и поведенческие тенденции (например, тенденцию участников социальной сети к сдвигу к среднему или к поляризации поведения) (рис. 3).

Обобщая результаты недавно проведенных исследований буллинга, в которых использовалась методология лонгитюдного анализа социальных сетей, можно заключить следующее [Veenstra, Huitsing, 2021]:

- инициирование буллинга связано как с процессом выбора по принципу сходства, так и с процессом влияния [Huising et al., 2014];
- виктимизация (то есть подверженность буллингу в роли жертвы) в общем не объясняется процессами выбора или влияния: нельзя сказать, что жертвы выбирают себе в друзья других жертв или что друзья оказывают влияние друг на друга, повышая риск виктимизации [Berger et al., 2019]. В одном исследовании было показано, что защитники могут с большей вероятностью стать жертвами буллинга [Huising et al., 2014];

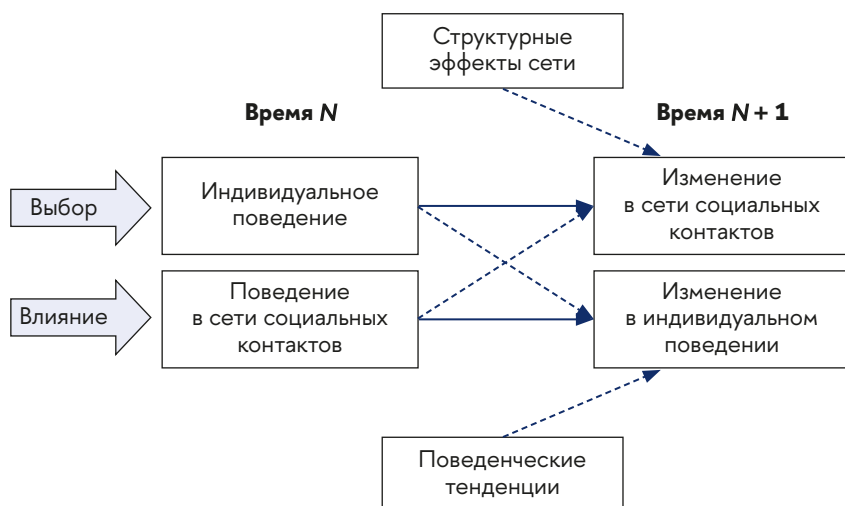


Рис. 3. Репрезентация эффектов выбора и влияния [Veenstra, Huitsing, 2021, p. 201]

Примечание. Сплошные линии отражают возможность индивидов менять сети социальных контактов (выбор) и поведение (влияние) с течением времени. Пунктирные линии отражают, что эффекты выбора и влияния оцениваются с учетом структуры сети социальных контактов и поведения во временной точке 1, структурных эффектов сети (реципрокности, транзитивности и т.д.), а также поведенческих тенденций.

- свидетели буллинга имеют склонность выбирать себе друзей также из числа свидетелей; кроме того, они могут оказывать влияние на своих друзей, повышая вероятность, что они тоже станут защитниками [Caravita et al., 2014].

Заключение

Проведенный анализ особенностей группы, в которой присутствует явление буллинга (на примере школьного класса), позволяет сделать следующие выводы.

1. Буллинг является поведением, которое разворачивается в системе социальных отношений, характеризующейся боль-

- шой подвижностью и динамикой. Порой участники ситуации травли оказываются сразу в нескольких ролях: будучи жертвами, они, в свою очередь, также иногда нападают на других; свидетели могут становиться агрессорами и т.д.
2. Потребность в социальном доминировании, признании, дружбе есть у учеников, которые занимают практически все роли в ситуации буллинга. Например, жертва также стремится достичь более высокого статуса в иерархии класса, и стратегии, которые она при этом использует, могут быть сходными с теми, что использует агрессор, только она оказывается менее успешна в достижении поставленных целей.
 3. Поведение сильно связано с сетью социальных взаимодействий внутри класса: то, как будет вести себя ребенок в ситуации буллинга (например, поддержит ли он жертву), во многом определяется нормами внутри его интруппы. Агрессоры также нуждаются в защите и получают ее с большей вероятностью от тех, кто тоже склонен нападать на других; жертвы же, в свою очередь, склонны становиться защитниками для других жертв.

Важные выводы для профилактики буллинга в классе

1. Важно четко понимать социальную структуру класса. Знание того, кто с кем дружит, сильно помогает в предсказании возможного поведения конкретного ученика в случае, если он окажется вовлечен в ситуацию буллинга. Буллинг не возникает только как поведение агрессора по отношению к жертве, он всегда включен в более широкую сеть отношений детей.
2. Необходимо использовать правильные вопросы для того, чтобы определить ролевую структуру класса с точки зрения буллинга. Важно понимать, что вопросы типа: «На кого ты нападаешь?», «Кто нападает на тебя?» отражают точку зрения самого ученика на его отношения в сети социальных

взаимодействий, в то время как вопросы типа: «Кто из одноклассников нападает на других?» предполагают ранжирование других учеников. Используемые в комплексе, они дают более объемную картину социальных взаимодействий.

3. Знание того, какую роль играет ребенок в социальной структуре класса, дает взрослому больше понимания того, какие именно интервенции могут быть осуществлены по отношению к этому ребенку. Например, ученик, находящийся в центре социальной сети, может быть использован учителем в качестве ролевой модели для остальных. Если же учитель знает о том, что в классе есть хотя бы двое детей, находящихся на периферии социальной сети и при этом имеющих общие черты, то он может приложить усилия к тому, чтобы наладить между ними дружеские отношения.
4. Важно заботиться о том, чтобы у каждого ребенка в классе был хотя бы один друг, ведь, согласно исследованиям, сам этот факт резко снижает риск подверженности буллингу.
5. Необходимо работать с нормами и ожиданиями относительно поведения в ситуации буллинга на уровне класса и школы. Ученику крайне важно понимать, какого поведения ожидают от него другие члены группы: влияние воспринимаемых ожиданий других на реальное поведение в ситуации буллинга оказывается сильнее, чем личные представления о том, как правильно было бы себя повести.

Список литературы

- Андреева Г.М.* Социальная психология: учеб. для студентов вузов. М.: Аспект-Пресс, 2001.
- Бутенко В.Н., Сидоренко О.А.* Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 138–143.
- Ершова И.А., Быкова А.А.* Взаимосвязь социометрических статусов подростков с их позициями в буллинге // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2024. Т. 30. № 1. С. 182–192.

- Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Александров Д.А.* Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размера и типа школы // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 220–242.
- Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001.
- Керша Ю.Д.* Социально-экономическая композиция школы как фактор воспроизводства неравенства в образовании // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 85–112.
- Керша Ю.Д.* Социально-экономическая композиция школы как фактор неравенства в образовании. Обзор подходов к измерению и механизмов взаимосвязи с академическими результатами // Экономическая социология. 2021. Т. 22. № 1. С. 92–123.
- Короткова М.И.* Связь буллинга с социально-психологической структурой класса в младшем подростковом возрасте // Молодежь и наука: сб. материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2013.
- Лоренц К.* Агрессия, или Так называемое зло. М.: АСТ, 2017.
- Никулин С.А., Сачкова М.Е.* Особенности позиции среднестатусного подростка в системе отношений школьного класса // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15. № 5. С. 60–67.
- Синогина Е.С., Ломовская С.А.* Исследование буллинг-структуры подростков и связи проявлений кибербуллинга с показателями духовности и эмпатии // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 5 (51). С. 121–129.
- Соловьев Д.Н.* Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Интернет-журнал «Науковедение» [Электронный ресурс]. 2014. № 3 (22). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (дата обращения: 18.01.2025).
- Соловьев Д.Н.* Профилактика буллинга в первичном коллективе подростков // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Гуманитарные исследования. Humanitates. 2014. № 9. С. 136–146.
- Atlas R.S., Pepler D.J.* Observations of Bullying in the Classroom // The Journal of Educational Research. 1998. Vol. 92. No. 2. P. 86–99.
- Bandura A.* Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- Besag V.E.* Bullies and Victims in Schools: A Guide to Understanding and Management. Milton Keynes: Open University Press, 1989.
- Berger C. et al.* “Would you be my friend?”: Friendship selection and contagion processes of early adolescents who experience victimization / C. Berger,

- M.C. Gremmen, D. Palacios, E. Franco // *The Journal of Early Adolescence*. 2019. Vol. 39. No. 9. P. 1286–1310. DOI: 10.1177/0272431618824753.
- Björkqvist K., Lagerspetz K.M.J., Kaukiainen A.* Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression // *Aggressive Behaviour*. 1992. Vol. 18. P. 117–127.
- Burgess R.L., Akers R.L.* A Differential Association-Reinforcement Theory of Criminal Behavior // *Social Problems*. 1966. Vol. 14. No. 2. P. 128–147.
- Byrne D.* *The Attraction Paradigm*. New York; London: Academic Press, 1971.
- Cairns R.B., Cairns B.D.* Social Cognition and Social Networks: A Developmental Perspective // *The Development and Treatment of Childhood Aggression* / ed. by K.H. Rubin, D.J. Pepler. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. P. 249–278.
- Camodeca M., Goossens F.A.* Aggression, Social Cognitions, Anger and Sadness in Bullies and Victims // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2005. Vol. 46. No. 2. P. 186–197. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x.
- Caravita S.C. et al.* Peer Influences on Moral Disengagement in Late Childhood and Early Adolescence / S.C. Caravita, J.J. Sijtsema, J.A. Rambaran, G. Gini // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. Vol. 43. No. 2. P. 193–207. DOI: 10.1007/s10964-013-9953-1.
- Cillessen A.H.N., Rose A.J.* Understanding Popularity in the Peer System // *Current Directions in Psychological Science*. 2005. Vol. 14 (2). P. 102–105.
- Espelage D., Green H., Polanin J.* Willingness to Intervene in Bullying Episodes Among Middle School Students: Individual and Peer-Group Influences // *The Journal of Early Adolescence*. 2012. Vol. 32. No. 6. P. 776–801.
- Farrington D.P.* *Understanding and Preventing Bullying* // *Crime and Justice: A Review of Research*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1993. Vol. 17. P. 381–458.
- Garbarino J., deLara E.W.* *And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence*. New York, NY: Simon and Schuster, 2002.
- Gini G. et al.* Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? / G. Gini, P. Albiero, B. Benelli, G. Altoè // *Aggressive Behavior*. 2007. Vol. 33. P. 467–476. DOI: 10.1002/ab.20204.
- Gini G., Pozzoli T., Hauser M.* Bullies Have Enhanced Moral Competence to Judge Relative to Victims, but Lack Moral Compassion // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 50. P. 603–608. DOI: 10.1016/j.paid.2010.12.002.
- Hawley P.H.* Prosocial and Coercive Configurations of Resource Control in Early Adolescence: A Case for the Well-Adapted Machiavellian // *Merrill-Palmer*

- Quarterly. Special Issue: Aggression and Adaptive Functioning: The Bright Side to Bad Behavior. 2003. Vol. 49. Iss. 3. P. 279–309.
- Hawley P.H., Little T.D., Card N.A.* The Allure of a Mean Friend: Relationship Quality and Processes of Aggressive Adolescents with Prosocial Skills // *International Journal of Behavioral Development*. 2007. Vol. 31 (2). P. 170–180.
- Huitsing G., Veenstra R.* Bullying in Classrooms: Participant Roles from a Social Network Perspective // *Aggressive Behavior*. 2012. Vol. 38. No. 6. P. 494–509. DOI: 10.1002/ab.21438.
- Huitsing G. et al.* Victims, Bullies, and Their Defenders: A Longitudinal Study of the Coevolution of Positive and Negative Networks / G. Huitsing, T.A. Snijders, M.A. Van Duijn, R. Veenstra // *Development and Psychopathology*. 2014. Vol. 26. No. 3. P. 645–659. DOI: 10.107/S0954579414000297.
- Kärnä A. et al.* A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6 / A. Kärnä, M. Voeten, T.D. Little, E. Poskiparta, A. Kaljonen, C. Salmivalli // *Child Development*. 2011. Vol. 82. No. 1. P. 311–330. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.
- Kaukiainen A. et al.* Learning Difficulties, Social Intelligence, and Self-Concept: Connections to Bully-Victim Problems / A. Kaukiainen, C. Salmivalli, K. Lagerspetz, M. Tamminen, M. Vauras, H. Mäki, E. Poskiparta // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2002. Vol. 43. P. 269–278.
- Li C., Liu X.* Why Boys Tend to Engage in Bullying Behavior More Frequently Than Girls? Evidence from China // *Journal of Asian Economics*. 2025. Vol. 97 (в печати).
- Lomi A., Stadtfeld C.* Social Networks and Social Settings: Developing a Coevolutionary View // *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 2014. Vol. 66. No. 1. P. 395–415.
- McPherson M., Smith-Lovin L., Cook J.M.* Birds of a Feather: Homophily in Social Networks // *Annual Review Sociology*. 2001. Vol. 27. P. 415–444.
- Olthof T., Goossens F.A.* Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and Acceptance from Classmates // *Social Development*. 2008. Vol. 17. No. 1. P. 24–46.
- Olthof T. et al.* Bullying as Strategic Behavior: Relations with Desired and Acquired Dominance in the Peer Group / T. Olthof, F.A. Goossens, M.M. Vermande, E.A. Aleva, M. van der Meulen // *Journal of School Psychology*. 2011. Vol. 49 (3). P. 339–359.
- Olweus D.* *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Pub. Corp.; New York: Halsted Press, 1978.
- Olweus D.* Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Programme // *The Development and*

- Treatment of Childhood Aggression / ed. by D.J. Pepler, K.H. Rubin. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. P. 411–448.
- Olweus D.* Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford; Malden, MA: Blackwell Publishers, 1993.
- Rivera M.T., Soderstrom S.B., Uzzi B.* Dynamics of Dyads in Social Networks: Assortative, Relational, and Proximity Mechanisms // *Annual Review of Sociology*. 2010. Vol. 36. No. 1. P. 91–115.
- Roland E., Galloway D.* Classroom Influences on Bullying // *Educational Research*. 2002. Vol. 44 (3). P. 299–312.
- Salmivalli C. et al.* Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group / C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman // *Aggressive Behaviour*. 1996. Vol. 22. No. 1. P. 1–15.
- Salmivalli C.* Bullying and the Peer Group: A Review // *Aggression and Violent Behavior*. 2010. Vol. 15 (2). P. 112–120. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.
- Salmivalli C., Isaacs J.* Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- And Peer-Perceptions // *Child Development*. 2005. Vol. 76. No. 6. P. 1161–1171.
- Salmivalli C., Nieminen E.* Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims // *Aggressive Behavior*. 2002. Vol. 28. Iss. 1. P. 30–44.
- Salmivalli C., Peets K.* Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence // *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* / ed. by K.H. Rubin, W.M. Bukowski, B. Laursen. New York, NY: The Guilford Press, 2009. P. 322–340.
- Sijtsema J.J. et al.* Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige / J.J. Sijtsema, R. Veenstra, S. Lindenberg, C. Salmivalli // *Aggressive Behavior*. 2009. Vol. 35. Iss. 1. P. 57–67.
- Snijders T.A.B., van de Bunt G.G., Steglich C.E.G.* Introduction to Stochastic Actor-Based Models for Network Dynamics // *Social Networks*. 2010. Vol. 32. No. 1. P. 44–60.
- Sutton J., Smith P.K., Swettenham J.* Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation? // *British Journal of Developmental Psychology*. 1999. Vol. 17. No. 3. P. 435–450.
- Tattum D., Lane D.A.* (eds) *Bullying in Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books, 1989.
- Vaillancourt T., Hymel S., McDougall P.* Bullying is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies // *Journal of Applied School Psychology*. 2003. Vol. 19. Iss. 2. P. 157–176.

- Veenstra R. et al.* The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences / R. Veenstra, S. Lindenberg, A. Munniksma, J.K. Dijkstra // *Child Development*. 2010. Vol. 81. P. 480–486.
- Veenstra R., Huitsing G.* Social Network Approaches to Bullying and Victimization // *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* / ed. by P.K. Smith, J. O'Higgins Norman. Hoboken, NJ: Wiley, 2021. Vol. 1. P. 196–214. DOI: 10.1002/9781118482650.ch11.
- Veenstra R., Steglich C.* Actor-Based Model for Network and Behavior Dynamics // *Handbook of Developmental Research Methods*. New York; London: The Guilford Press, 2012. P. 598–618.
- Warr M.* *Companions in Crime: The Social Aspects of Criminal Conduct*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Whitney I., Smith P.K.* A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools // *Educational Research*. 1993. Vol. 35. No. 1. P. 3–25.
- Zajonc R.B.* Attitudinal Effects of Mere Exposure // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1968. Vol. 9. P. 1–27.

С.Д. Поляков

МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ: РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА

Введение

Статья посвящена анализу феномена просоциальных молодежных объединений в ретроспективной и прогностической перспективе. Актуальность данной темы обусловлена усложнением социально-культурной динамики и возрастающей потребностью в социальных институтах, способствующих позитивной социализации молодежи. Просоциальные объединения рассматриваются как важный элемент социально-педагогической инфраструктуры, обеспечивающий интеграцию молодого поколения в систему общественных отношений на основе усвоения конструктивных норм, ценностей и моделей поведения. В условиях трансформации социальных институтов и роста воспитательной фрагментации такие объединения могут выполнять адаптационные, нормативно-регулятивные, идентификационные и ресурсно-мобилизационные функции. Анализ строится с опорой на дифференцированный подход, предусматривающий классификацию молодежных объединений по критериям способа их формирования (инициированные «сверху» либо возникающие «снизу»), степени институциональной и нормативной определенности, а также ценностной направленности (от просоциальной до антисоциальной). Особое внимание уделяется тем формам объединений, в которых просоциальная направленность либо артикулирована на уровне ценностей, символики и декларируемых целей, либо имплицитно проявляется через характер совместной деятельности. Автор подчеркивает, что в образовательной среде такие объединения могут выполнять воспитательную функцию в соответствии с определением воспитания как процесса целенаправленного создания условий для позитивной социальной адаптации и самореализации [Мудрик, 2011]. Статья предлагает теоретико-методологическую

рамку, позволяющую исследовать молодежные объединения как социокультурные феномены с потенциалом влияния на общественное развитие в долгосрочной перспективе.

Предмет исследования

Следует начать с уточнения предмета нашего анализа, поскольку категория «молодежь» в научной и нормативной практике характеризуется значительным возрастным диапазоном и отсутствием единообразного определения. В возрастной психологии, опираясь на работы таких авторов, как И.С. Кон и Л.И. Божович, молодежный возраст традиционно подразделяется на несколько этапов: подростковый возраст (от 11 до 14–15 лет), ранняя юность (от 14–15 до 18 лет) и зрелая, или поздняя, юность (от 18 до 22–23 лет) [Кон, 1989; Божович, 1968]. Эти этапы отражают особенности психического и социального развития, включая формирование идентичности, ценностных ориентаций и поведенческих моделей.

Вместе с тем в правовом поле границы молодежного возраста варьируются в зависимости от целей правового регулирования. Так, в Федеральном законе от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» молодыми людьми признаются граждане в возрасте от 14 до 35 лет включительно. В отдельных нормативных актах встречается и более широкое определение: например, при распределении грантов и поддержке научной деятельности «молодыми учеными» считаются лица в возрасте до 40 лет включительно. А в международной практике ООН в Программе по делам молодежи возрастные рамки устанавливаются в диапазоне от 15 до 24 лет, тогда как в рекомендациях Совета Европы верхняя граница может достигать 30 лет.

Таким образом, понятие «молодежь» носит контекстуальный характер, зависящий от исследовательских, управленческих и нормативных задач. В рамках настоящего анализа категория молодых людей как участников молодежных объединений интерпретируется в возрастном диапазоне от 14 до 23 лет, что соотносится с завершением среднего или высшего образования и переходом к профессиональной занятости.

Под термином «объединения» в контексте настоящего исследования понимаются социальные общности, обладающие определенным наименованием и признаваемые таковыми их участниками. Именованье таких объединений может иметь различную природу: оно может быть закреплено в официальных нормативных или организационных документах (например, «Движение первых», которое создано и действует в соответствии с Федеральным законом от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи»), формироваться посредством самоназвания или самоопределения внутри группы (например, «Приколисты») либо стихийно возникать в информационном пространстве и закрепляться в идентичности участников, как это происходит с неформальными молодежными субкультурами [Устинова, 2016; Pilkington, 2017].

Идентификация индивида с объединением может носить различную степень выраженности. Она варьируется от устойчивой и осознанной принадлежности, основанной на личностной и групповой идентичности, до неопределенных и ситуативных форм участия, при которых субъект выражает сомнение или неформализованное отношение к своей включенности в данную общность (позиции типа: «возможно, я тоже часть этого», «не уверен», «не определился» и др.) [Tajfel, Turner, 1986; Бурмистрова, 2020].

Виды, характеристики и функции молодежных объединений

Современная социальная реальность, характеризующаяся плюрализацией ценностей, форм досуга и коммуникации, предполагает значительное многообразие молодежных объединений, которое, по всей вероятности, сохранится и в будущем. Это разнообразие обусловлено как институциональными инициативами, так и спонтанными формами групповой самоорганизации, отражающими изменяющуюся социальную динамику и ценностные ориентиры молодежной среды [Мудрик, 2011; Фейгина, 2022].

Для нашего анализа предлагается различать молодежные объединения по трем основаниям: по способу порождения, по определенности групповых норм и по ценностной направленности.

По способу порождения стоит выделить «внешний способ», когда объединения создают государственные структуры или конкретные организации, и «внутренний способ», когда молодые люди в той или иной мере самостоятельно объединяются на основе какой-то деятельности или формы времяпрепровождения.

По определенности групповых норм, правил молодежные объединения можно расположить на «линейке» от групп с жесткой норматизацией и с определенными санкциями до групп с неопределенностью в групповых нормах.

Важная характеристика молодежных объединений — *их ценностная направленность*. Она может быть разной: от просоциальных и социально нейтральных (например, филателисты) до асоциальных и антисоциальных групп.

Молодежные объединения просоциальной направленности имеет смысл разделить на две группы: 1) где эта направленность не предъясняется членами объединения (их лидерами), «прячется» в объективно просоциальной деятельности (например, молодежная спортивная команда) и 2) где эта направленность заявлена и оформлена имеющими ценностный смысл символами (название, символная одежда, эмблемы и пр.).

Уточним характеристики таких молодежных объединений:

просоциальные — основаны на ценностях, заявленных государством, и опираются на ценности, сложившиеся в соответствующем секторе общества. Общее у них — наличие некоторого потенциала для развития личности;

«неопределенные» по ценностям — среди таких объединений есть имеющие некоторые ресурсы для развития личности (которые «прячутся» в содержании деятельности или в позициях неформальных лидеров) и обладающие скорее антиресурсами в отношении развития личности;

антисоциальные — основаны на ценностях, противостоящих нормам, заявленным государством или сложившимся в данном обществе и культуре. В контексте этих групп и объединений можно различать контркультурные, криминальные и антигосударственные объединения.

Можно говорить о трех уровнях включенности участников в молодежное объединение (поведенческом, деятельностном, цен-

ностном) и двух сквозных процессах жизнедеятельности таких объединений (коммуникации и символизации).

1. Поведенческий уровень включенности в объединение — это факт присутствия в ситуациях, в которых объединение себя проявляет, заявляет о себе, со слабой мотивированностью участия в его деятельности.
2. Деятельностный уровень — мотивированное участие в деятельности объединения без осознания и переживания смысла этой деятельности и смысла («зачем», «ради чего») существования данного объединения.
3. Ценностный уровень — мотивированное участие с осознанием и переживанием смысла деятельности и существования данного молодежного объединения и его соотношения с социальными ценностями.

К сквозным процессам, которые удерживают существование объединения как целого, относятся:

- коммуникация — процессы восприятия себя и других как «своих — не своих», трансляция информации внутри объединения и вовне (имиджевый аспект жизнедеятельности группы), налаживание взаимодействий членов объединения;
- символизация — образные формы принадлежности и ценностных оснований объединения.

Что же дают молодежные объединения самим молодым людям и обществу в целом и каковы их функции?

Рассматриваемые объединения выполняют три основные функции, такие как:

- функция социализации — вхождение молодежи в поле социальных норм, правил, способов социальных действий и социальных ценностей;
- функция «культуризации» — знакомство, освоение и в какой-то мере порождение норм поведения и общения, способов действий, ценностей, специфичных для молодежной среды, возникающего профессионального круга и социально-культурной страты;
- функция индивидуализации — складывание: индивидуального стиля поведения и общения, отношения к ценностям

и конкретным молодежным группам, индивидуального образа мира.

Каково идеальное строение молодежного объединения, которое создает наибольшие возможности для личностного и группового развития? Опишем его в виде метафоры поезда [Поляков, 2016].

Вагоны — это совместные дела, включающие совместное проектирование деятельности, совместную ее реализацию и совместный анализ деятельности.

Электровозы — то, что движет, мотивирует и направляет совместные действия. Электровозов два: совместное целеполагание и ситуации-образцы — относительно кратковременные ситуации жизнедеятельности объединения, воспринимаемые его участниками как образцы желаемой деятельности и общения.

Рельсы — объективные смыслы дела, которые удерживают поезд в пути.

Для того чтобы пассажиры и машинисты ехали и работали в комфортных условиях, необходимы кондиционеры, успешно регулирующие атмосферу в поезде. Роль таких кондиционеров выполняют эмоциогенные средства, приемы эмоционального насыщения и регулировки жизни объединения (символы, обряды и пр.). Символы — более внешние средства регулирования эмоциональной жизни группы; они могут отделиться от значимой деятельности и стать формальными, незначимыми. Обряды, как традиционные общие формы поведения в определенных ситуациях, органичнее, теснее, чем символы, связаны с эмоциональной жизнью объединения.

Но рельсы и поезд опираются на основу, «насыпь», то есть на характер групповых отношений в объединении: насколько его участники чувствуют свою защищенность в группе, идентифицируют себя с группой, получают от нее признание своей активности.

Для нашего исследования полезно различение двух рамок анализа — рассмотрение молодежных объединений как социальных явлений и как воспитательных феноменов. Настоящий анализ удерживает в основном первый сюжет. Но для того, чтобы его удержать, необходимо отделить его от воспитания.

Воспитание в научном, обыденном, медийном полях трактуется весьма по-разному: от синонимичного с социализацией до сведения его к «воспитательной работе».

Будем отталкиваться от наиболее ясного определения воспитания по А.В. Мудрику. Воспитание — это целенаправленное создание условий для социальной адаптации, позитивной ценностной ориентации и самореализации в контексте конкретных социальных организаций и групп [Мудрик, 2011].

Молодежные объединения (прежде всего в образовательных организациях) являются и «полем» воспитания в указанном выше смысле.

Ретроспективный взгляд на молодежные объединения

В истории конкретных молодежных объединений (организаций, движений) социальные и воспитательные аспекты их существования переплетаются.

Руководители, педагоги и организаторы молодежных объединений (особенно в периоды значительных социальных и культурных изменений в обществе) осознанно или имплицитно мотивируются и социальными смыслами своей деятельности, которые могут отражать различные социальные и культурные тенденции в развитии общества. Ярким примером этого является соотношение социальности и педагогичности в истории «коммунарства» второй половины XX века [Поляков, 2016].

Судьбы молодежных объединений связаны с судьбами общества и государства. Поэтому, обсуждая проблемы, возможности и реалии молодежных объединений, важно обозначить те тенденции отечественного социального развития, которые и являются рамками их существования.

На наш взгляд, в социальной реальности, точнее в той ее части, что связана с существованием и судьбой молодежи, наблюдаются три отчетливые тенденции. Одна из них — движение к государственному обществу, в котором возможности инициатив и согласования делегированы государственным органам, на основе

более-менее демократических выборов основных властных инстанций. Вторая тенденция — движение к гражданскому обществу как системе возможностей для социальных инициатив и оформления их в действии на основе согласования интересов групп людей. Третья, государственно-общественная тенденция, по-видимому, делится на два подварианта: с акцентировкой централизованного социального устройства, без какой-либо отчетливо выраженной идеологии, и с центрацией на определенной ясно выраженной государственной идеологии при сохранении ориентации на государственно-общественный тип социального развития.

В истории нашего социума второй половины XX — начала XXI века эти тенденции существовали, и руководители молодежных объединений и педагоги осознанно (а чаще латентно, неосознанно) своими действиями акцентировали ту или иную тенденцию. Поэтому деятельность молодежных объединений поддерживала (как один из факторов) соответствующую картину социального мира.

Государственно-общественная тенденция бюрократического типа поддерживает образ мира у молодежи как безличную систему отношений, неподвластных усилиям большинства людей. Сама эта иерархизированная система отношений выступает как ценность, принятие и поддержка которой людьми позволяют обществу и государству быть достаточно успешными.

Государственно-общественная тенденция идеологического типа преобладала в нашей стране в 1960—1970-е годы. Содержание образа мира в этом случае включает его соответствие реализуемой идеологии, принятие и поддержка которой и есть путь формирования личности с соответствующей социальной ориентацией.

Общественно-гражданская тенденция «подталкивает» к образу мира как возможностям для взаимодействия и проявлений разных людей, имеющих свои индивидуальные и групповые интересы и способных в какой-то мере к взаимопониманию, объединению и согласованию интересов во имя личного, группового и общественного благополучия и развития.

Наш ретроспективный анализ существования просоциальных молодежных объединений охватывает период от начала 1960-х до начала 2020-х годов.

Массовые молодежные объединения существовали и до 1962 года. И среди них были не только организованные государством (комсомол), но и относительно самодеятельные (например, в Ульяновске в 1950-е годы было объединение молодых кинолюбителей).

Но резкий рост их количества и разнообразия произошел в 1960-х годах. Примеры таких объединений и движений: движение юных коммунаров, крапивинская «Каравелла», «Дзержинцы» в Волгограде, «Корчагинцы» во Львове, «Искатель» в Туле, клубы самодеятельной песни, движение педагогических отрядов (в частности, яркий студенческий педотряд «Борей» в Тюмени), журналистские объединения (московский «Комбриг» и петрозаводский «Товарищ»), «Форпост культуры» Ричарда Соколова и др. Некоторые из них существуют до сих пор (тюменская «ВЕГА», екатеринбургская «Каравелла», Архангельский городской штаб школьников, московская «Надежда»).

В 1990–2010-е годы было несколько проектов и реализаций массовых молодежных объединений, организаций («Наши», «Соколы», «Молодая гвардия» и др.), но они не стали полем постоянной заботы государства.

Ситуация начала меняться с 2015 года (феномены Российского движения школьников, «ЮНАРМИИ», «Большой перемены»), затем эта деятельность затормозилась во время пандемии COVID-19 и вновь широко развернулась в 2022 году («Движение первых», Кружковое движение НТИ и пр.).

Перспективы развития молодежных объединений в России

Рассмотрим теперь тенденции существования и перспективы развития новых (а также сохранившихся с предыдущих времен) просоциальных молодежных объединений в период с 2026 по 2035 год (верхняя граница обусловлена фактом, что тем, кому в 2026 году будет 14 лет, в 2035 году исполнится 23 года).

На наш взгляд, можно выделить следующие направления перспективного развития:

- 1) *социальность и патриотизация* — поддержка молодежных объединений патриотической направленности и социального волонтерства;
- 2) *интеллектуализация* — поддержка молодежных объединений интеллектуальной (научной, технической) направленности;
- 3) *прагматизация* — поддержка молодежных объединений, ориентированных на получение практических навыков, в частности связанных с массовыми профессиями.

Каковы же перспективы массовых молодежных объединений просоциальной направленности? Ответим на этот вопрос в форме возможных сценариев.

Сценарий «Предел»: преобладающий способ создания — действия государственных структур; численность участников объединений — 70–80 % от общего числа молодежи соответствующего возраста; тенденции в организационном построении — общероссийские структуры в форме единой организации или ассоциации организаций; «идеологичность» — ориентация прежде всего на ценность патриотизма. «Дополнительная» ценность»: солидарность (общность, коллективность); «имиджевость» — значительная представленность в традиционных средствах массовой информации и интернет-ресурсах в виде образов с положительной, идеологически акцентируемой коннотацией.

Сценарий «Шаг вперед»: способ создания — действия государственных структур, поддерживаемых общественными сообществами; численность участников объединений — 30–40 % от общего числа молодых людей соответствующего возраста; тенденции в организационном построении — общероссийская структура в форме ассоциации объединений и организаций с поддерживаемыми государством лидерами-объединениями; «идеологичность» — ориентация на ценности патриотизма и солидарности (общности, коллективизма); «имиджевость» — заметная представленность в традиционных СМИ и интернет-ресурсах в виде ярких образов с положительной коннотацией («идеологичность» образов ненавязчива).

Сценарий «Застывание»: способ создания — неустойчивость в действиях государственных структур относительно молодежных

объединений, в отдельных случаях инициатива создания остается за общественными сообществами; численность участников движения — 10–20% от общего числа молодежи соответствующего возраста; тенденции в организационном построении — относительно пассивная общероссийская государственная структура, организуемая совместно с общественными сообществами отдельные мероприятия (конкурсы, круглые столы, акции), посвященные процессам, происходящим в молодежных объединениях; «идеологичность» — ориентация на ценности патриотизма; «имиджевость» — случайная представленность молодежных объединений в традиционных СМИ и множественность образов с различной коннотацией в Сети. Существенные разрывы между имиджевыми образами и реальной деятельностью молодежных объединений.

Какие из описанных сценариев менее вероятны, а какие имеют больше шансов на превращение в реальность, зависит от факторов, которые влияют и будут влиять на разворачивающиеся процессы. Существенных факторов по крайней мере четыре:

- 1) финансовые ресурсы, которые государство, общественные «взрослые» организации и бизнес готовы предоставить в распоряжение молодежных объединений;
- 2) степень и характер идеологичности общества и государства;
- 3) мотивации и характер лидеров молодежных организаций и объединений;
- 4) образцы стилей организации и управления общественными процессами и событиями, демонстрируемые значимыми представителями государственных и общественных структур.

Судьба массовых молодежных объединений просоциальной направленности связана с социальными представлениями о молодежи. К ним относятся: представления в обществе о молодежи как социальной группе (от перспективного авангарда развития общества до «тормоза» в существовании и развитии социальности); представления молодежи о себе как социальной группе; спектр отношений молодежи к социальной, в частности государственной, идеологии (принятие идеологии, безразличие; пассивное неприятие; активное неприятие; множественность отношений к идеологии).

Каковы же условия, определяющие динамику распространения массовых молодежных объединений?

По мнению М.Б. Кордонского и М.Ю. Кожаринова, процесс распространения любого социального новшества идет в той мере, в какой существуют и развиваются три социальных образования: «инкубаторы», «мультипликаторы» и «репликаторы» [Кордонский, Кожаринов, 2008].

«Инкубаторы» — это объединения, группы, организации, в которых есть возможность социальных изобретений и их проб. Эти возможности существуют в виде наличия креативных людей и помогающих их изобретательности групповых норм и стимулов для творчества.

«Мультипликаторы» — это объединения, группы, организации, специально создаваемые ситуации, которые своими целями, ресурсами и правилами позволяют опробовать, повторять, модифицировать и применять соответствующие социальные изобретения.

«Репликаторы» — это методические тексты, видео- и аудио-записи, стандартные эффективные методики обучения организаторов социальных групп работе по-новому, которые позволяют без существенных искажений предъявлять наработанные в «инкубаторах» изобретения и новшества.

По Кожаринову и Кордонскому, только наличие и связь всех трех феноменов («инкубатора», «репликатора» и «мультипликатора») есть условие распространения инноваций, в частности новых форм просоциальных молодежных объединений.

Насколько же хороша и эффективна современная сеть «инкубаторов», «репликаторов» и «мультипликаторов» в массовых молодежных объединениях? И что передается от одного объединения к другому в процессе распространения? Ответим на эти вопросы в виде заключительной проблематизации.

Передаваться могут:

- **социотехнические приемы** (отдельные приемы, психологические техники организации жизнедеятельности объединений);
- **социотехнические технологии** (целостные способы-алгоритмы, технологии организации деятельности объединений);

- **образ жизнедеятельности** (привлекательные для молодежи формы и содержания коллективной деятельности, общения, отношений).

Заключение

Анализ, проведенный в настоящей статье, позволяет утверждать, что феномен просоциальных молодежных объединений представляет собой сложное и многослойное социокультурное образование, обладающее как исторической динамикой, так и значительным потенциалом для формирования будущих траекторий развития общества. Молодежные объединения выступают в качестве среды, где осуществляются социальная адаптация, ценностная ориентация и личностная самореализация индивида, особенно в периоды перехода от подросткового к взрослому статусу.

Предложенная в статье типология молодежных объединений по основаниям порождения, нормативной определенности и ценностной направленности, а также выделение уровней включенности и сквозных процессов жизнедеятельности позволяют не только концептуализировать изучаемый феномен, но и предложить практикоориентированные рамки для его дальнейшего анализа и управления в молодежной среде. В частности, подчеркивается различие между инициативами, возникающими «снизу» — в пространстве подростковой и юношеской самодеятельности, и создаваемыми «сверху» — в рамках государственных или институциональных политик.

Особое значение имеют воспитательные функции молодежных объединений, особенно в образовательной среде, где они могут быть эффективным ресурсом для формирования социально ответственной гражданской позиции. Представленные в статье исторические примеры (коммунарское движение, клубы самодеятельной песни, поисковые и педагогические отряды) свидетельствуют о глубокой укорененности подобных форм в российской культурной и педагогической традиции.

Сценарный анализ будущего молодежных объединений в России подчеркивает необходимость системной поддержки ме-

ханизмов инновационного развития: «инкубаторов», «мультипликаторов» и «репликаторов». Именно они формируют задел на будущее — институциональные, методические и содержательные ресурсы, позволяющие не просто воспроизводить существующие формы, но и создавать новые, отвечающие вызовам времени. Перспектива устойчивого развития молодежных объединений связана с активным включением молодежи в проектирование этих форм, а также с поддержкой со стороны общества, государства и экспертного сообщества.

Список литературы

- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Бурмистрова Н.А.* Самоидентификация молодежи в новых социальных реалиях // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (215). С. 73–78.
- Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
- Кордонский М.Б., Кожаринов М.Ю.* Социальные технологии: Инкубаторы, мультипликаторы, репликаторы. М.: Net2Net, 2008.
- Мудрик А.В.* Социализация человека. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011.
- Поляков С.Д.* Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016.
- Устинова С.А.* Молодежные субкультуры в условиях трансформации социальной реальности // Социология образования. 2016. № 1. С. 61–67.
- Фейгина И.В.* Молодежные объединения как ресурс формирования гражданской идентичности // Образование и наука. 2022. № 24 (1). С. 144–167.
- Council of Europe. (n.d.). Youth sector strategy 2030.
- Pilkington H.* Loud and proud: Youth and the politics of identity. London: Routledge, 2017.
- Tajfel H., Turner J.C.* The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Psychology of Intergroup Relations / S. Worchel, W.G. Austin (eds). Chicago, IL: Nelson-Hall Publishers, 1986. P. 7–24.
- United Nations. (n.d.). Youth. United Nations Department of Economic and Social Affairs.

ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

КМС	— Коммунарское макаренковское содружество
КТД	— коллективные творческие дела
КЮК	— клубы юных коммунаров
КЮФ	— Коммуна юных фрунзенцев
НКО	— некоммерческие организации
НТИ	— Национальная технологическая инициатива
СЭН	— Союз энтузиастов
ТУ	— творческая учеба
ШкИБ	— школьное инициативное бюджетирование
ЭСПО	— экспериментальный студенческий педагогический отряд
NSSI-PEP	— Non-suicidal self-injury Peer Education Program (программа профилактики несуицидального самоповреждающего поведения)
PPC	— Positive Peer Culture (позитивно ориентированная культура детского коллектива)
YPAR	— Youth Participatory Action Research (исследование действий с участием молодежи)

АВТОРЫ

Азыркин Павел Дмитриевич

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, Центр общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, эксперт; SPIN РИНЦ: 8431-5121.

Андрюшков Андрей Александрович

Кандидат политических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Проектно-учебная лаборатория «Молодежная политика», старший научный сотрудник; SPIN РИНЦ: 5193-9390.

Гошин Михаил Евгеньевич

Кандидат химических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, Центр развития навыков и профессионального образования, Лаборатория исследований человеческого потенциала и образования, научный сотрудник; SPIN РИНЦ: 6817-7375.

Земцов Дмитрий Игоревич

Кандидат философских наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», проректор; Институт образования, научный сотрудник; SPIN РИНЦ: 9053-7508.

Иванов Иван Юрьевич

Кандидат наук об образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, Центр общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, старший научный сотрудник, директор; SPIN РИНЦ: 4014-4317.

Косарецкий Сергей Геннадьевич

Кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», проректор по научной деятельности; SPIN РИНЦ: 4388-2340.

Куприянов Борис Викторович

Доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Институт педагогики и психологии образования, профессор департамента педагогики; Научно-исследовательский институт Министерства финансов Российской Федерации, ведущий научный сотрудник; SPIN РИНЦ: 8154-6769.

Майоров Валерий Сергеевич

ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», заместитель директора; руководитель Федерального центра развития программ социализации подростков.

Новикова Мария Александровна

Кандидат психологических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, Центр общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, научный сотрудник; SPIN РИНЦ: 2004-7505.

Поляков Сергей Данилович

Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», профессор кафедры психологии; SPIN РИНЦ: 3920-7616.

Сорокин Павел Сергеевич

Кандидат социологических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, Лаборатория исследований человеческого потенциала и образования, заведующий лабораторией, ведущий научный сотрудник; SPIN РИНЦ: 4320-9971.

Научное издание

Коллектив, группа, сообщество:
ресурсы и вызовы в образовании школьников

Зав. книжной редакцией *Е.А. Бережнова*

Редактор *О.В. Кириллова*

Компьютерная верстка и графика: *Л.В. Маликина*

Корректор *О.В. Кириллова*

Дизайн обложки: *В.П. Коршунов*

Все новости издательства — <http://id.hse.ru>

Подписано в печать 14.11.2025. Формат 60×88/16
Гарнитура Newton. Усл. печ. л. 13,6. Уч.-изд. л. 10,3
Тираж 100 экз. Изд. № 3029. Заказ №

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15285

Отпечатано ООО «Фотоэксперт»
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42

Для заметок _____