

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра педагогики

А.Л. Александрова

**НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Утверждено Редакционно-издательским советом
Самарского государственного университета
в качестве учебного пособия*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2009

УДК 37.013

ББК 47

Н 30

Рецензент канд.пед.наук, доц. Т.В. Коновалова

Александрова А.Л.

Н 30 Нарративный подход в профессиональной деятельности социального педагога: учебное пособие / сост. А.Л. Александрова; Федеральное агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2008. – 84 с.

В пособии раскрыты специфика профессиональной деятельности социального педагога в учреждениях социального обслуживания населения, психолого-педагогические особенности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; рассмотрен нарративный подход в работе социального педагога. На основе предпринятого анализа научной литературы и опыта практической деятельности представлены примеры упражнений для самостоятельного изучения нарративного подхода.

Рекомендовано для студентов специальности «Социальная педагогика» и специалистов учреждений социального обслуживания населения.

УДК 37.013

ББК 47

© Александрова А.Л., 2009
© Самарский государственный университет, 2009
© Оформление. Издательство «Самарский университет», 2009

Содержание

Введение	4
Раздел 1. Специфика профессиональной деятельности социального педагога в учреждениях социального обслуживания населения	6
1.1. Социально-педагогическая деятельность с детьми и их семьями в учреждениях социального обслуживания населения	6
1.2. Психолого-педагогические особенности детей, находящихся в трудной жизненной ситуации	19
Вопросы для самопроверки	26
Темы рефератов	26
Задания для самостоятельной работы	27
Раздел 2. Нарративный подход в профессиональной деятельности социального педагога с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации	30
2.1. Теоретические положения нарративного подхода	30
2.2. Техники нарративной терапии	40
2.3. Влияние нарративного подхода на другие терапевтические направления	50
Вопросы для самопроверки	63
Темы рефератов	64
Задания для самостоятельной работы	64
Заключение	68
Библиографический список	70
Приложение	74

ВВЕДЕНИЕ

Радикальные экономические и политические реформы привели к глубоким кризисным процессам в социальной сфере общества, что негативно сказывается на положении детей и их семей. Появилось значительное количество людей, живущих в неблагоприятных условиях (экономических, социальных, бытовых).

Это обусловило потребность в квалифицированных специалистах, способных организовать эффективное взаимодействие с различными категориями людей, оказывать им помощь и поддержку в трудной жизненной ситуации. Возникает необходимость повышения уровня профессиональной подготовки будущих социальных педагогов, способных предотвращать негативные последствия для человека.

Социальные педагоги выполняют ряд профессиональных ролей: практические, посреднические, управленческие, исследовательские (Г.А. Воронина, О.В. Воронова, Ю.Н. Галагузова, М.П. Гурьянова, П.А. Шептенко). Таким образом, профессиональные задачи усложняются и предполагают особую организацию учебного процесса в вузе по подготовке социальных педагогов к реализации диагностической, прогностической, охранно-защитной, информационной, посреднической, профилактической, терапевтической функций (В.Г. Бочарова, Л.В. Мардахаев, Ф.А. Мустаева, Т.А. Шипковец).

Функции социальной педагогики разнообразны по своему содержанию. В них аккумулируются теоретико-познавательные и прикладные задачи. В ныне сложившихся политических и экономических условиях важную роль играют функции, связанные с такими особенностями, как: а) формирование социальных отношений и социальной политики; б) проблемы социальной профилактики, реабилитации, адаптации отдельного человека и значительных групп населения, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Данные функции содействуют раскрытию содержания социально-педагогической теории, основанной на сопряжении знаний о человеке, получаемых от содружества философии, социологии, этики, политологии, демографии, медицины. Актуальной становится необходимость включения в профессиональную деятельность социального педагога элементарных сведений из области терапии, так как одной из его функций является терапевтическая. О важности этой функции пишут В.М. Басова, Н.Ф. Басов, Д.А. Белухин, В.Г. Бочарова, Г.А. Воронина, А.Н. Кравченко, Л.Д. Лебедева, С.В. Старикова, П.А. Шептенко.

Например, Д.А. Белухин, отмечает: «Суть психотерапевтической деятельности заключается в оказании вербального (словесного) и невербального воздействия на эмоции, суждения, самосознание человека».

В.Г. Бочарова предлагает следующую характеристику социально-терапевтической функции: «социально-терапевтическая функция учитывает и приводит в действие социально-правовые, юридические, психологические ме-

ханизмы предупреждения и преодоления негативных влияний, организует оказание социотерапевтической помощи нуждающимся, обеспечивает защиту прав в обществе, оказывает помощь подросткам и молодёжи в период социального и профессионального самоопределения».

К настоящему времени в понятийном аппарате социальной педагогики появились такие термины, содержание которых близко к области терапии, например, «терапевтическая педагогическая система» (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич); «лечебная педагогика» (А.А. Дубровский); «социальная терапия» (С.И. Григорьев, Г. Бернлеер, Л. Юнссон); «здоровоохранительные педагогические технологии» (Л.Д. Лебедева, С.В. Старикова) «суггестивная педагогика» (Г.К. Лозанов, Б.Д. Парыгин); «педагогическая терапия» (Е.А. Морозов); «арттехнологии», «трудотерапия» (Г.К. Селевко, А.Г. Селевко).

Таким образом, возникает потребность уточнения терапевтической функции профессиональной деятельности социального педагога с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Реализовать данную функцию позволит нарративный подход, который нашел свое отражение в нарративной терапии – направлении в семейном консультировании и социальной работе, способствующем пересозданию повествований о себе и своей жизни в процессе использования специальных техник. Мы считаем, что нарративная терапия является наиболее действенной в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, так как он менее травматичен. Нарративный подход требует от социального педагога особых навыков ведения беседы, в частности, владения грамотной речью.

Благодарю своих близких, друзей, коллег и студентов, оказавших поддержку и помощь в написании пособия, в особенности Леонида Леонидовича Александрова, Лидию Николаевну Александрову, Екатерину Леонидовну Александрову, Антона Вениаминовича Будькина, Михаила Дмитриевича Горячева, Анастасию Вениаминовну Долгополову, Наталью Владимировну Ключкову, Татьяну Владимировну Коновалову, Владислава Лурье, Наталью Викторовну Савельеву.

Раздел 1. СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

1.1. Социально-педагогическая деятельность с детьми и их семьями в учреждениях социального обслуживания населения

Современное состояние общества, характеризующееся разобщенностью, социальной и экономической напряженностью, обусловило потребность в квалифицированных специалистах, способных организовать эффективное взаимодействие с различными категориями людей.

Глубокий интерес к проблемам человека проявляют представители разных наук. Их плодотворное сотрудничество ведет к появлению новых отраслей знания, в частности, социальной педагогики, которая направлена на то, чтобы подготовить ребенка к осознанию своей социальной сущности, своего места в системе личностных и общественных отношений, к правильной оценке своих прав и обязанностей в социуме [5]. Сложность этой задачи заключается в том, что в силу своего небольшого жизненного опыта ребенок не в состоянии противостоять трудностям, которые встречаются на его пути. Социальный педагог как специалист, выступающий в роли защитника чужих интересов, способен оказать помощь в решении проблем.

Профессия социального педагога была институтирована в нашей стране в 1991 году. В системе профессионального образования была утверждена новая специальность – «Социальная педагогика», разработана квалификационная характеристика социального педагога, а также внесены соответствующие дополнения в квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих.

Специфика профессиональной деятельности социального педагога может быть раскрыта путем выявления взаимосвязи с родственными специальностями, являющимися по своей сути социальными, что подтверждено исследованиями В.Г. Бочаровой, О.В. Вороновой, М.А. Галагузовой, Т.В. Коноваловой.

Термин «социальный педагог» является производным от слова «педагог», которое ассоциируется с учителем. Как считает М.А. Галагузова, «прежде всего эти профессии роднит то, что объектом их внимания является ребёнок, его развитие и социальное становление». Назначение социального педагога, по мнению В.А. Слестёнина, заключается в оказании компетентной социальной помощи населению, гуманизации социокультурной среды обитания, повышение эффективности процесса социализации, воспитания и развития детей, подростков и юношей [45]. Р.В. Овчарова замечает: «Социальный педагог – представитель особой, деликатной, гуманной профессии. Как посредник во взаимосвязях личности, семьи и общества, он призван работать в системе образования и социальной помо-

ци населению. Обеспечивая медико-психологическую и правовую целесообразность этих систем, он решает в органическом единстве задачи воспитания взрослых и детей, укрепления их нравственного, психического и физического здоровья, различных форм защиты личности, организации труда, учения и досуга, оказания своевременной социальной помощи семьям и лицам, особо в ней нуждающимся» [36. – С. 25].

Деятельность учителя и социального педагога имеет ряд существенных отличий, позволяющих выявить специфику двух родственных профессий. Учитель, выполняя свою главную, образовательную, функцию, передаёт молодому поколению знания и социокультурный опыт, в процессе чего осуществляется развитие и воспитание ребёнка. Размышляя о специфике профессии педагога, И.Л. Наумченко пишет: «Если отличные знания специальной науки могут удовлетворить специалиста любой другой профессии, то этого недостаточно учителю. Ему необходимо также владеть искусством передачи этих знаний своим питомцам, умениями и навыками формирования в них личности нового человека» [19. – С. 105].

В центре внимания социального педагога находится социализация ребёнка, его успешная интеграция в общество как альтернатива обособлению, препятствование развитию таких негативных явлений, как бродяжничество, противоправное поведение, пристрастие к вредным привычкам и др. Данное утверждение обосновано в трудах М.П. Гурьяновой, Р.В. Овчаровой, Т.А. Шишкова и раскрывает цель деятельности социального педагога – помочь ребёнку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

Отличия профессий учителя и социального педагога заключаются и в сфере занятости. Если первый ориентирован на работу в учреждении определённого типа – общеобразовательного, то второй может осуществлять свою деятельность в самых разных организациях, в том числе имеющих отношение к социальному обслуживанию населения.

Анализ педагогической литературы, посвященной характеристике профессии социального педагога, позволил выявить особенности социально-педагогической деятельности в учреждениях социального обслуживания населения.

Работу социального педагога как социально ориентированную, направленную на педагогическую помощь ребёнку (подростку) в организации себя, своего психологического состояния, рассматривают Ю.В. Василькова и Т.А. Василькова [26; 18. – С.23-30.]. Они подчеркивают, что эта деятельность также направлена на установление нормальных отношений в семье, в школе и обществе.

М.А. Галагузова под социально-педагогической деятельностью, ссылаясь на ее педагогические основы, понимает оказание помощи ребёнку в процессе его социализации [17]. Исследователь подчеркивает значение социокультурного опыта ребёнка при создании условий для его самореализации в обществе.

Обращаясь к вопросу о содержании социально-педагогической деятельности, Р.В. Овчарова считает, что речь идет о последовательной работе по социальному воспитанию детей и подростков в конкретном окружающем их микросоциуме, для их успешной адаптации, индивидуализации и интеграции в нём [36. – С. 27]. Исследователь высказывает мнение, что социальный педагог призван оказывать социально-педагогическую помощь, направленную на активизацию субъектной позиции подрастающего поколения, и поэтому должен отличаться гуманистической направленностью, которая на практике представляет собой понимание абсолютной ценности человека и готовность понять других.

Аналогичные мнения выражают Л.А. Беляева, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова. Они обращают внимание на то, что в социально-педагогической деятельности важными аспектами являются создание условий и оказание помощи населению в целях максимально эффективного удовлетворения потребностей в социокультурной адаптации и самореализации [8. – С. 34-39; С. 82]. Необходимость в социально-педагогической деятельности возникает тогда, когда у индивида, группы складываются проблемные ситуации во взаимоотношениях со средой.

Анализ определений, касающихся содержания социально-педагогической деятельности как профессиональной, позволил установить, что все они так или иначе говорят о создании условий для оказания помощи взрослым и детям.

Конкретное содержание социально-педагогической деятельности обусловлено спецификой учреждения, что выявлено в исследованиях Н.Ф. Басова, В.М. Басовой, А.Н. Кравченко, Т.А. Шишковец. Данная зависимость формирует особые для каждого специалиста цель, задачи, содержание работы, которые раскрываются характеристиками функций, методов, форм.

Профессиональная деятельность социального педагога начинается с постановки целей и задач. Целью является создание благоприятных условий для развития личности ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального). Среди задач, которые требуют обязательного решения, – оказание ребенку комплексной помощи в саморазвитии и самореализации в процессе восприятия мира и адаптации в нем, защита в жизненном пространстве. Содержание социально-педагогической деятельности, обеспечивающее достижение поставленных целей и задач, во многом зависит от специализации, места работы социального педагога, но, в любом случае, включает следующие составляющие: системное изучение индивидуальных особенностей личности подопечного, социально-педагогических влияний микросреды; установление профессионального контакта, взаимодействия с личностью (группой), нуждающейся в помощи; социально-педагогическое управление способами активизации самостоятельности личности в процессе ее самореализации; социально-педагогическая опека и посредничество; социально-педагогическая под-

держка личности в трудных жизненных ситуациях. В зависимости от содержания деятельности определяются ее методы (формирование сознания подопечного; формирование позитивного опыта; стимулирование и мотивация деятельности) и формы (индивидуальная, групповая).

Определяя специфику работы социального педагога, учёные отмечают в качестве ее основных направлений: укрепление нравственного, психического и физического здоровья воспитанника, защиту его личности, организацию труда, учения и досуга, укрепление взаимосвязей личности, семьи и общества [36. – С. 42; 16. – С. 45-49.]. Выделяются следующие профессиональные функции данного специалиста: образовательно-воспитательная (целенаправленное педагогическое влияние на поведение и деятельность детей и взрослых, стремление полноценно использовать в воспитательном процессе средства и возможности социальных институтов и самой личности как активного субъекта воспитательного процесса); диагностическая (изучение медико-психологических и возрастных особенностей, способностей человека, его интересов, круга общения, условий жизни); организаторская (координация деятельности детей и взрослых, их инициативы, взаимодействия различных учреждений, содействие в вопросах профессиональной ориентации); прогностическая (участие в программировании, прогнозировании и проектировании процесса социального развития конкретного микросоциума, деятельности различных институтов, занимающихся социальной работой); предупредительно-профилактическая и социально-терапевтическая (учёт и приведение в действие социально-правовых, юридических и психологических механизмов предупреждения и преодоления негативных влияний; организация и оказание социотерапевтической помощи нуждающимся, обеспечение защиты их прав); организационно-коммуникативная (привлечение добровольных помощников в социально-педагогическую работу, осуществление деловых и личностных контактов, сбор информации и налаживание взаимодействия с детьми, семьями); охранно-защитная (защита прав и интересов личности, содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих противоправные воздействия на подопечных социального педагога).

Перечисленные профессиональные функции социального педагога многообразны, однако недостаточно обеспечивают психотерапевтическую направленность в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Поскольку ребенок эмоционально очень тяжело переживает свои проблемы, необходима реализация специалистом не только общеспециальных, но и частных методов, которые способствовали бы бережному отношению к воспитаннику. Гуманистическая основа профессиональной деятельности социального педагога заложена в психотерапевтической функции, на которую обращают внимание многие специалисты (Г.А. Во-

роника, П.А. Шептенко, Т.А. Шишкова), однако широкого толкования в педагогической практике она не получила.

Важной характеристикой психотерапевтической функции выступает воздействие социального педагога на ребенка, которое способствует благоприятному самочувствию подопечного. Данное воздействие может быть непосредственным (в процессе беседы), лично-опосредованным (через друга, подругу), предметно-опосредованным (через книгу, игрушку). В результате ребенок учится понимать и принимать себя, заботиться о себе, строить свой мир и отношения с окружающими на основе свободного выбора. Ориентироваться в трудной жизненной ситуации дети способны, если с помощью терапевтической функции устанавливаются гуманистические отношения клиента и специалиста.

Профессиональные функции социального педагога, по мнению Р.В. Овчаровой, указывают на специфику его деятельности, заключающейся в активизации субъектной позиции молодого поколения, что предполагает содействие личностному росту ребенка, его социализации, представляет собой систему целенаправленного влияния общества на ценности, отношения и смысл жизни, то есть то, что в современной социальной педагогике называется социальным воспитанием [36. – С. 27]. Социальное воспитание – целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых для успешной социализации (М.А. Галагузова); гражданское формирование на основе включения личности в различные виды социальных отношений, общения, разнообразной деятельности (М.Д. Горячев).

Специфика профессиональной деятельности социального педагога выявляется путем сопоставления с родственными специальностями и обнаруживает в себе: педагогическую направленность; полифункциональность; ориентированность на поддержку; разрешение трудных жизненных ситуаций, требующее проявления гуманистических качеств личности. Все это объединяется в феномен оказания помощи личности в конкретном окружающем ее микросоциуме. В контексте данного определения характеристика профессиональной деятельности социального педагога в учреждениях социального обслуживания населения нуждается в конкретизации. В России действуют разнообразные социальные учреждения для детей и подростков. В Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 15.11.1995 г. указывается, что государственная система социальных служб состоит из государственных предприятий и учреждений социального обслуживания: комплексных центров социального обслуживания населения; территориальных центров социальной помощи семье и детям; социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних; центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей; социальных приютов для детей и подростков и др. Данные организации

рассматриваются как учреждения социального обслуживания населения [40. – С. 339].

В 1991 г. Губернатором Самарской области К.А. Титовым было принято решение по созданию службы семьи, материнства и детства. На уровне региона это Комитет по вопросам семьи, материнства и детства Администрации области, который является органом государственной исполнительной власти по реализации семейной политики. Аналогичные объединения – центры социальной помощи семье и детям «Семья» – были сформированы в 1992 г. во всех муниципальных администрациях Самарской области [54. – С. 40]. Цель деятельности этих учреждений – организация работы по защите прав семьи и детей, содействие в оказании помощи со стороны государственных социальных институтов, улучшение социального здоровья и благополучия.

С социально-педагогической точки зрения дети и переживаемые ими трудности рассматриваются в контексте социальных отношений, во взаимосвязи с различными социальными группами, сферами социума, прежде всего с семьей. Именно на семье в первую очередь сказываются проблемы общества, а значит, они затрагивают интересы подрастающего поколения, что требует от учреждений социального обслуживания населения возможностей оказания помощи детям в трудной жизненной ситуации.

В уставах центров социальной помощи семье и детям выделяются следующие группы лиц, с которыми работает социальный педагог: многодетные семьи; семьи, воспитывающие опекаемых и приёмных детей; воспитывающие одарённых детей; имеющие в составе неизлечимо больных или лиц, злоупотребляющих алкоголем, принимающих наркотики; с неблагоприятным психологическим микроклиматом, педагогической несостоятельностью [15. – С. 69]. Социальными педагогами оказывается помощь беременным женщинам и молодым родителям; супругам, находящимся в конфликтных отношениях; людям, испытывающим сложность в отношениях с детьми, родственниками, коллегами; бывшим воспитанникам детских домов, школ-интернатов (схема 1).

Специфика работы центров социальной помощи семье и детям, которая заключена в особых целях, объектах, видах, профессиональных функциях, позволяет выделить следующие направления социально-педагогической деятельности: социально-педагогическая диагностика, социально-педагогическая профилактика, социально-педагогическая реабилитация.

**Социально-педагогическая деятельность
центра социальной помощи семье и детям**



**Схема 1. Содержание деятельности социального педагога,
работающего в центре социальной помощи семье и детям**

Социально-педагогическая диагностика – специально организованный процесс познания, представляющий собой сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, экологических и социокультурных факторов (М.Ф. Глухова, Н.И. Никитина). Это углубленное изучение ситуации в семье, осуществляемое путём обмена информацией с работниками других учреждений и организаций, деятельность которых так или иначе пересекается с социально-педагогической, а также привлечения

к этой работе узких специалистов центра: врачей – психотерапевта, нарколога, гинеколога, психолога. По результатам диагностики определяются цели и задачи коррекционной работы, составляется план-программа реабилитационных мероприятий, устанавливаются сроки работы с семьей. План-программа разрабатывается для каждой семьи индивидуально, в сложных случаях социальный педагог выносит вопрос о составлении плана-программы на заседании психолого-педагогического консилиума.

Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации для развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов их активности [36. – С. 277]. Важным направлением профессиональной деятельности социального педагога в центрах социальной помощи семье и детям является профилактика наркомании. С этой целью организуются группы поддержки анонимных наркоманов, алкоголиков, а также акции по формированию здорового образа жизни.

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста социальные педагоги реализуют программы по профилактике вредных привычек, направленные на выработку навыков осознанного отказа от употребления алкоголя и табака [54. – С. 43].

Социально-педагогическая реабилитация – комплекс медицинских, социально-экономических, педагогических, юридических мер, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций, дефекта, социального отклонения [34. – С. 67]. Необходимо четко представлять, что эффективность социально-педагогической реабилитации достигается только при условии применения всего комплекса реабилитационных мер (медицинских, психологических, педагогических, социальных) [53. – С. 89].

Направления деятельности центра социальной помощи семье и детям осуществляются посредством применения социальным педагогом следующих профессиональных функций:

- диагностической (изучение социально-бытовых условий, взаимоотношений в семье, возрастных особенностей детей, их способностей и интересов; отслеживание динамики социальной ситуации развития ребёнка и семьи);

- прогностической (составление заключения о предстоящем развитии ситуации ребёнка в семье или другом социальном институте на основании данных комплексной диагностики);

- аналитико-синтетической (всестороннее изучение процесса развития ребёнка в семье);

- пропагандистской и просветительской (популяризация среди родителей цели и предназначения центров социальной помощи семье и детям, передовых психолого-педагогических знаний, а также идей приоритета семьи в государственной семейной политике; мотивирование подростков и членов их семей на формирование здорового образа жизни);

– коррекционной (исправление отклонений в поведении, в детско-родительских, супружеских взаимоотношениях);

– консультативной (индивидуальный или групповой приём клиентов для выяснения проблем семьи и детей в трудной жизненной ситуации, нахождения путей их решения; обучение конструктивным способам поведения);

– патронирующей (визиты в семью по месту жительства);

– реабилитационной (проведение комплекса мер, направленных на возвращение, включение семьи, испытывающей определённые трудности, в общество для полноценного функционирования в качестве социального субъекта);

– социально-терапевтической (внедрение различных мер социально-экономического, организационно-воспитательного характера, способствующих нормализации жизнедеятельности детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации);

– организаторской (создание условий для участия жителей района в досуговых мероприятиях, группах взаимопомощи, для проявления и развития социальных инициатив взрослых и детей; содействие в вопросах трудоустройства подростков, других членов семьи);

– воспитательной (обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение детей и взрослых, актуализация стремлений использовать возможности самой личности как активного субъекта воспитательного процесса);

– профилактической (разработка и осуществление комплекса мер, предотвращающих влияние негативных тенденций на ребёнка и семью);

– посреднической (взаимодействие со специалистами, различными службами, учреждениями, социальным окружением клиента с целью преодоления трудной жизненной ситуации);

– методической (повышение профессиональной квалификации, участие в научно-практических конференциях, методических семинарах).

Комплекс перечисленных функций социального педагога в центре социальной помощи семье и детям должен быть дополнен психотерапевтической функцией. Ее реализация в коррекции детско-родительских отношений подразумевает содействие социального педагога в изменении отношения ребенка, взрослого к жизни, к окружению, к самому себе; организацию для клиентов ситуаций успеха.

Необходимость формирования в России особой системы профессиональной помощи детям с различными социальными и психолого-педагогическими проблемами, системы защиты их прав и законных интересов продиктована самой жизнью. В связи с этим в Самаре в 1993 г. был открыт реабилитационный центр «Подросток», деятельность которого заключается в оказании социальной, медицинской, психологической, педагогической, юридической помощи и поддержки несовершеннолетним, нахо-

дящимся в социально опасном положении. Причины поладания детей в центр различны: смерть родителей; асоциальный образ жизни взрослых членов семьи; жестокое обращение с детьми; безнадзорность.

В современных условиях учреждения социально-педагогической помощи, в число которых входят социально-реабилитационные центры, призваны решать важные задачи: способствовать социализации личности, её полноценному развитию, компенсации недостатков в развитии, обеспечить правовую и психологическую защиту воспитанников.

Спецификой учреждения обусловлено реализуемое им направление социально-педагогической деятельности: социально-педагогическая диагностика, социально-педагогическая поддержка и помощь, социальное развитие личности (формирование мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта) [20. – С. 343]. Таким образом, деятельность социального педагога в целом направлена на социально-педагогическое сопровождение процесса реабилитации.

Социально-педагогическое сопровождение включает комплекс целенаправленных, последовательных педагогических действий, которые помогают взрослым и детям понять возникающую жизненную ситуацию, обеспечивают их саморазвитие на основе рефлексии происходящего [43. – С. 3] и ориентированы на поддержку положительной активности воспитанника.

Понятие «поддержка» введено в педагогику относительно недавно Н.Б. Крыловой и получило развитие в работах О.С. Газмана и рассматриваются ими как профессиональная деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленная на оказание помощи детям в решении их проблем.

Проиллюстрировать социально-педагогическую поддержку специалистов социально-реабилитационных центров позволяет пример, затрагивающий социальное развитие детей в трудной жизненной ситуации [14. – С. 37]. Для достижения положительных результатов социальные педагоги совместно с другими специалистами формируют и развивают социально-бытовые навыки (как ухаживать за телом, поддерживать чистоту в своей комнате, обращаться с просьбой к компетентному лицу, выбрать для себя учебное заведение и др.), ведущие виды деятельности (игровую, учебную, трудовую), нравственно-этические нормы, культуру поведения, общения, сотрудничества со взрослыми и детьми.

В случае социально-педагогической поддержки оказываемая помощь детям заключается в том, что профессионально подготовленные люди выявляют, определяют и разрешают проблемы ребёнка, оказавшегося в неблагоприятной ситуации.

Социально-педагогическая помощь рассматривается Р.В. Овчаровой как создание необходимых условий для преодоления педагогических оши-

бок и конфликтных ситуаций, порождающих беспризорность и безнадзорность. [36. – С. 9]. Подтверждением данной позиции являются показатели социальной реабилитации, направленной на укрепление жизнеспособности ребёнка в трудной жизненной ситуации. За 2005 г. в центре «Подросток» прошли реабилитацию 120 детей в возрасте 2,5-18 лет. В свои семьи вернулись 44 ребёнка; под опеку родственникам были отданы 5 человек; 18 воспитанников помещены в приёмные семьи; 19 – в интернатные учреждения; 21 проходят дальнейшую реабилитацию в социальных гостиницах г. Самара «Радуга», «Ровесник», 1 ребенок – в областной социальной гостинице. В профессиональный лицей №25 поступило учиться 6 подростков; 2 девушки вышли замуж.

Таким образом, социально-педагогическая поддержка есть процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих нормально жить в обществе, сохранять своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в учебе, самовоспитании, общении, образе жизни [44. – С. 138].

В систему социально-педагогической поддержки и помощи входит комплекс правовых, экономических, медицинских, психолого-педагогических мер, которые социальный педагог осуществляет совместно с врачами, юристами, психологами, социальными работниками, руководителями кружков и др.

Одним из примеров социально-педагогической поддержки, оказываемой специалистами социально-реабилитационного центра «Подросток», является подготовка воспитанника к школе; мотивация молодых людей к получению образования, а также совместное изучение различных наук (истории, литературы, математики). Специалисты готовят документы для поступления ребенка в общеобразовательное учреждение, тесно сотрудничают с классными руководителями и администрацией школы.

В мае 2006 г. 35 воспитанников социально-реабилитационного центра «Подросток» успешно закончили учебный год. В конце каждой четверти социальные педагоги совместно с другими специалистами центра организуют «линейку по учёбе» – педагогическую форму работы с клиентами, во время которой дети и взрослые обсуждают школьные успехи и неудачи. Содержание деятельности социального педагога в социально-реабилитационном центре позволяет проследить специфику его работы (схема 2).

**Деятельность социального педагога
в социально-реабилитационном центре «Подросток»**

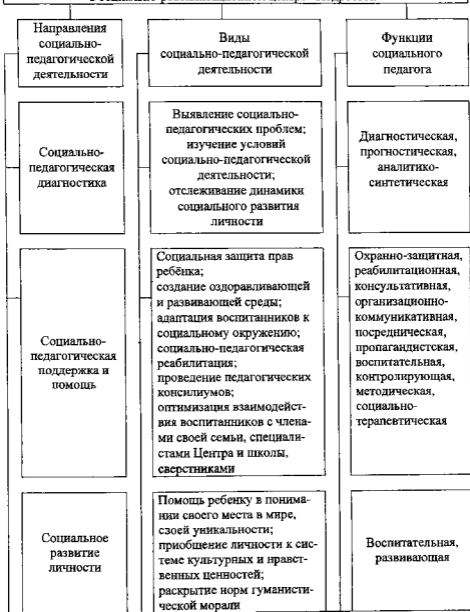


Схема 2. Содержание деятельности социального педагога в социально-реабилитационном центре

В научной литературе на основе анализа направлений и видов деятельности социального педагога в социально-реабилитационном центре выделены следующие профессиональные функции этого специалиста:

- диагностическая (постановка «социального диагноза» посредством изучения личностных особенностей, социального окружения ребенка; социально-педагогическая оценка документов);
- прогностическая (прогнозирование на основе анализа социально-педагогической ситуации процесса воспитания и развития личности; определение перспектив саморазвития и самовоспитания; планирование дальнейшей социально-педагогической работы на основе уже полученных результатов);
- охранно-защитная (содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или косвенные противоправные действия на подопечных социального педагога; взаимодействие с органами социальной защиты и другими учреждениями социально-педагогической помощи);
- аналитико-синтетическая (выявление позитивных и негативных влияний социальных условий на ребенка; установление причин отклоняющегося поведения детей и подростков; причин социального неблагополучия семьи);
- реабилитационная (восстановление индивидуальных возможностей детей и подростков к развитию, обучению; оказание разных видов помощи детям в трудной жизненной ситуации);
- консультативная (индивидуальная и групповая работа с семьей и детьми в трудной жизненной ситуации, нахождение путей решения проблем; обучение конструктивным способам поведения);
- организационно-коммуникативная (установление деловых и личностных контактов; накопление информации о позитивном и негативном воздействии социума на клиентов; формирование демократических взаимоотношений между сотрудниками и детьми);
- посредническая (взаимодействие со специалистами, различными службами, учреждениями, социальным окружением ребенка с целью преодоления трудной жизненной ситуации);
- пропагандистская и просветительская (распространение и разъяснение в массах цели и предназначения реабилитационного центра; передовых психолого-педагогических знаний среди родителей и специалистов; разъяснение целей и задач формирования здорового образа жизни подросткам и членам их семей);
- воспитательная (обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение детей и взрослых; актуализация стремлений исполь-

зовать возможности самой личности как активного субъекта воспитательного процесса);

– развивающая (приобщение личности к системе культурных и нравственных ценностей ребёнка, его интересов и способностей);

– контролирующая (контроль за успеваемостью в школе, выполнением индивидуальных заданий специалистов центра);

– методическая (повышение профессиональной квалификации, участие в научно-практических конференциях, методических семинарах в центре «Подросток» и за его пределами).

– социально-терапевтическая (внедрение различных мер социально-экономического, организационно-воспитательного характера, способствующих нормализации жизнедеятельности детей и семей в трудной жизненной ситуации) [53. – С. 24].

В системе функций профессиональной деятельности социального педагога реабилитационного центра не обоснована составляющая, которая обеспечивает заботу о душевном равновесии детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Это может быть психотерапевтическая функция, направленная на оптимизацию взаимодействия воспитанников с членами своей семьи, специалистами центра и школы, сверстниками посредством разрешения межличностных конфликтов, установления доверительных отношений с окружающими.

1.2. Психолого-педагогические особенности детей, находящихся в трудной жизненной ситуации

Специфика социально-педагогической деятельности находит некоторое отражение в понятии «трудная жизненная ситуация». Это понятие часто анализируется разными авторами (Л.Н. Азарова, М.В. Белокрылова, Ф.Е. Василюк, В.А. Киселёва, Л.В. Мардахаев, Н.Г. Осухова) в социальной, педагогической, психологической литературе.

Л.Н. Азарова рассматривает трудную жизненную ситуацию как совокупность обстоятельств, приводящую к возникновению перед человеком определённой проблемы, уйти от которой нет возможности, как нет возможности и разрешить её привычными способами [3. – С. 115].

По мнению М.В. Белокрыловой, каждый человек в своей жизни сталкивается с трудными жизненными ситуациями [7. – С. 21-23]. Когда социальные условия представляют собой определённое препятствие к удовлетворению актуальной потребности (или нескольких потребностей).

Трудная жизненная ситуация рассматривается В.А. Киселёвой как совокупность внешних условий, факторов и обстоятельств, которые наряду с субъективными, внутренними движущими силами воздействуют на человека, нарушая его привычную жизнедеятельность, и являются серьёзным психологическим испытанием для личности [24. – С. 175-177].

Под трудной жизненной ситуацией Л.В. Мардахаев понимает переживания человека, серьезно отражающиеся на его благополучии, безопасности жизнедеятельности. При этом представляет большую сложность самостоятельный поиск достойного выхода [33. – С. 175].

В Федеральном законе «Об основах социального обслуживания населения», принятом Государственной Думой РФ 15 ноября 1995г., трудная жизненная ситуация истолковывается как совокупность обстоятельств, объективно нарушающих жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, жестокое обращение в семье и т.п.), которую он не может преодолеть самостоятельно [40].

Н.Г. Осухова под трудной жизненной ситуацией понимает такие условия, при которых «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов деятельности (поведения), выработанных в предыдущие периоды жизни» [37. – С.29].

В целом понятие «трудная жизненная ситуация» характеризуется учеными по следующим позициям: причины, проявления и их последствия (табл. 1).

В результате анализа исследований, с учётом собственного педагогического опыта работы с лицами, страдающими наркоманией, нами конкретизировано определение, сформулированное Н.Г. Осуховой, которая в содержание рассматриваемого понятия включила и внешние, и внутренние признаки. Трудная жизненная ситуация трактуется как совокупность внешних воздействий или внутренних изменений, представляющих собой определённые препятствия к удовлетворению актуальных потребностей взрослых и детей, их адаптации к жизни, в результате чего происходит нарушение нормальной жизнедеятельности и возникает необходимость полного изменения поведения.

В ст. 1 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» №124-ФЗ от 24 июля 1998 г. сформулированы виды трудных жизненных ситуаций, опасных для детства: инвалидность; сиротство; безнадзорность; конфликты и жестокое обращение в семье; одиночество и т.д. [40. – С. 339]. Знание этих ситуаций способствует уточнению психолого-педагогических особенностей детей, испытывающих проблемы.

Содержание понятия «трудная жизненная ситуация»

Причины	Проявления	Последствия
Медико-биологические	Наследственные признаки; врождённые нарушения; изменения в психическом и физическом развитии; условия рождения ребёнка; заболевания матери и её образ жизни; травмы внутриутробного развития и т.д.	Болезнь; инвалидность; смерть
Социально-экономические	Неприспособленность к жизни в обществе: бродяжничество, безделье, воровство, мошенничество, драки, убийства, попытки суицида, агрессивное поведение, употребление психотропных веществ и т.д.	Семьи группы риска (неполные семьи; несовершеннолетние родители; безработные семьи); отбывание наказания в тюрьмах; сиротство; безнадзорность; злоупотребление ребенком
Психолого-педагогические	Отчуждение от социальной среды; неприятие себя; нарушения общения с окружающими; эмоциональная неустойчивость; суицид; неуспех в деятельности и социальной адаптации; трудности в общении, взаимодействии с окружающими и т.д.	Злоупотребление ребенком; заболевания; невыполнение родителями своих обязанностей; ограничение родителей в правах; лишение родительских прав

Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социального обслуживания населения требует знания психолого-педагогических особенностей воспитанников, которые необходимо учитывать в процессе оказания помощи.

Личностные изменения, которые происходят с детьми под воздействием неблагоприятных обстоятельств, часто вызывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками, в игровой и учебной деятельности. Наблюдается недостаточное развитие важных сфер личности: познавательной, эмоциональной, поведенческой.

Социальный педагог в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, сталкивается с комплексом проблем (табл. 2).

**Психолого-педагогические особенности детей
в трудной жизненной ситуации**

Возраст	Эмоциональная сфера	Познавательная сфера	Поведение
Дошкольный (3-7 лет)	Сниженная эмоциональная активность; отсутствие способности к сопереживанию; эмоциональная депривация	Недостаточное развитие познавательных процессов; невосприимчивость к образцам деятельности взрослого; задержка делового общения	Импульсивность
Младший школьный (7-11 лет)	Эмоциональная незрелость; тревожность; фрустрация в общении со взрослыми и сверстниками	Недостаточное развитие познавательных процессов; слабо сформированные навыки учебной деятельности	Импульсивность; лживость; антидисциплинарное (девиантное) поведение
Подростковый (12-15 лет)	Эмоциональная незрелость; тревожность; фрустрация в общении со взрослыми и сверстниками; низкая самооценка	Слабое развитие познавательных процессов	Конфликтность; ригидность; инфантилизм; ориентированность в отношении к себе на оценку окружающих (демонстративность); делинквентное поведение

Приведенные данные позволяют утверждать, что для всех возрастных групп характерны: слабое развитие эмоциональной и познавательной сфер; несформированность избирательности в отношениях со взрослыми и сверстниками; импульсивность. Анализ проблем детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, привел к выводу, что трудности в личностном развитии распространяются на процесс социализации в целом (С.В. Беличева, А.В. Быков, И.В. Дубровина, Л.М. Шилицина, Т.И. Шульга).

Термин «социализация» означает «совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия, но и сти-

хийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» [25. – С. 19].

Социализация будет успешной, если человек научится ориентироваться в непредвиденных социальных ситуациях. Выделены такие характеристики личности, обеспечивающие успешную социализацию: способность к изменению своих ценностных ориентаций; умение находить баланс между своими ценностями и внешними требованиями; ориентация на понимание универсальных моральных норм. Наиболее очевидными жертвами неблагоприятных условий социализации являются дети-сироты в учреждениях интернатного типа.

Изучив работы И.А. Бобылевой, Н.П. Ивановой, О.В. Заводилкиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.В. Быкова, Т.И. Шульга, мы обозначили следующие причины, затрудняющие социализацию воспитанников интернатных учреждений: отклонения в состоянии здоровья и психического развития; дефицит индивидуального общения с близкими взрослыми; ограничение социальной активности ребенка; недостаточное включение в разные виды полезной для детей практической деятельности; принудительный характер общения со сверстниками при отсутствии навыков; необходимость адаптироваться к большому числу сверстников, что приводит к эмоциональному напряжению, состоянию тревоги, усилению агрессии; жесткая регламентация организации жизни детей и подростков, ограничение личного выбора, подавление самостоятельности и инициативности; небольшой выбор образцов для подражания, усвоения социального поведения, что приводит к затруднениям в усвоении и воспроизведении опыта; ограниченность контактов детей, их изолированность, отстраненность от реальной жизни, формирующие иждивенчество и боязнь внешнего мира.

Анализ работ, посвященных проблемам детей-сирот в учреждениях интернатного типа, позволяет говорить о том, что у воспитанников наблюдаются следующие нарушения социализации: неумение вести себя за столом, отсутствие навыков гигиены, неспособность адаптироваться к незнакомой среде, к новым обстоятельствам, отсутствие ценностных ориентаций, гиперсексуальность, воровство, лживость, потеря ценности человеческой жизни, жестокость, агрессивность, утрата интереса к труду, лень, отсутствие норм морали и нравственности, принятых в обществе, бездуховность, утрата интереса к знаниям, дурные привычки (употребление алкоголя, наркотиков, курение, токсикомания, нецензурная брань и т.д.).

Проблемы в социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, сопровождаются отклоняющимся поведением. Оно может быть охарактеризовано как взаимодействие ребёнка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учёта средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым

общественным нормам. Отклоняющееся поведение является одним из проявлений социальной дезадаптации [51], что выражается в нарушении норм морали и права, асоциальных формах поведения и деформации системы внутренних регуляций, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.

Вариантом социальной дезадаптации считается трудновоспитуемость, которая представляет собой невосприимчивость и сопротивляемость педагогическому процессу [47. – С. 231], проявление отрицательного в поведении ребенка, конфликтное состояние, порожденное неприятием предлагаемых установок.

Выявлены факторы, которые негативно сказываются на социализации безнадзорных детей (лишенных присмотра, внимания, заботы, позитивного влияния со стороны родителей или лиц, замещающих их) [10]. Отсутствие положительного влияния семьи, например, в случае употребления родителями психоактивных веществ, отрицательно влияет на формирование личности ребенка как субъекта собственной жизни.

Следующий фактор – ограниченность контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокая интенсивность контактов со сверстниками – с другой. При преимущественном общении со сверстниками нарушаются умения выстраивать равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценивать себя, свои действия и поступки, свои личностные качества, необходимые для общения. М. Боровский отмечает неблагоприятное поведение ребенка вне семьи, что проявляется в негативном, враждебном отношении взрослых, пренебрежительном отношении благополучных сверстников, постоянном переживании обид, наличии психологических травм, наносимых социальным окружением.

Данные М. Боровского находят своё подтверждение в исследованиях, проведённых Центром социологических исследований Министерства образования Российской Федерации под руководством Ф.Э. Шереги. Специалисты выявили следующие причины бродяжничества. Главная из них, на нее указали 40,5% опрошенных, – пьянство родителей; вторая – отсутствие одного или обоих родителей и третья – физическое насилие над детьми со стороны родителей. Все они свидетельствуют о том, что основной источник беспорядочности – это девиантная или конфликтная семья. [4. – С.67-68].

Подбивают здоровье и оказывают негативное влияние на социализацию ребёнка не только разные виды девиаций, но и кризисные ситуации, эмоционально переживаемые жизненные обстоятельства, которые в восприятии человека представляют сложную проблему, трудность, требующую своего решения или преодоления [32. – С.13].

Переживание детьми кризисных ситуаций приводит к утрате чувства безопасности. Эти ситуации отличаются большой силой воздействия, угрожают жизни и благополучию ребенка. Специалисты Н.А. Рыбакина, Е.В. Кузнецова, Т.В. Плахова, Н.А. Соловова выявили ряд психических осо-

бенностей детей, пострадавших от разного вида насилий, например, агрессивность и вспышки гнева, которые могут проявляться в игре и не имеют видимой причины, вследствие чего может нарушаться контакт со сверстниками. Характерна низкая самооценка. Ребёнок переживает чувство вины и стыда. Отмечается высокая частота депрессий. Это проявляется в приступах беспокойства, безотчётной тоски, чувстве одиночества, в нарушениях сна.

Прослеживаются и социальные последствия злоупотребления ребёнком. Нарушены связи со взрослыми, нет соответствующих навыков общения со сверстниками, не обладают достаточным уровнем знаний, чтобы завоевать авторитет в школе и др. [48. – С.20-21].

Довольно часто трудная жизненная ситуация для детей сопровождается эмоциональной депривацией и способствует нарушению психического развития ребенка, а также его социализации. Зарубежные исследователи И. Лангмайер, З. Матейчик называют депривацией состояние, возникшее в результате определенных жизненных ситуаций, когда субъект лишен возможности удовлетворить свои человеческие психические потребности в достаточной мере и достаточно долгое время. Более лаконичное определение депривации дал английский психолог Д. Хэбб: это состояние, связанное с биологически полноценной, но психологически недостаточной средой. Под эмоциональной депривацией понимают длительное отсутствие ласки, заботы, человеческого тепла и понимания, т.е. всякую продолжительную эмоциональную изоляцию. Обращает внимание тот факт, что понятие эмоциональной депривации приравнивают к термину «отсутствие материнской заботы». Однако последний термин носит общий характер и, как правило, включает в себя понятие социальной депривации, т.е. результат недостаточных социальных влияний (безнадзорности, бродажничества, изоляции от психически здоровых людей и пр.) [13. – С.9].

Знания психолого-педагогических особенностей детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, помогут молодым людям осознанно строить свой жизненный путь, позволят социальному педагогу профессионально оказывать помощь, внедряя эффективные подходы к разрешению неблагоприятных обстоятельств.

Выводы

1. Специфика работы социального педагога в учреждениях социального обслуживания населения заключается в педагогическом характере самой деятельности, направленности на оказание помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, в особых целях деятельности и ее полифункциональности.

2. В научной литературе термин «трудная жизненная ситуация» не имеет однозначного толкования. Однако после анализа ряда исследований

нами конкретизировано определение, сформулированное Н.Г. Осуховой, которая в содержание рассматриваемого понятия включила и внешние, и внутренние признаки. Трудная жизненная ситуация трактуется как совокупность внешних воздействий или внутренних изменений, представляющих собой определённые препятствия к удовлетворению актуальных потребностей взрослых и детей, их адаптации к жизни, в результате чего происходит нарушение нормальной жизнедеятельности и возникает необходимость полного изменения поведения.

3. В отличие от взрослого человека ребенок не имеет достаточного опыта, тех знаний, способностей, сил, которые необходимы, чтобы выйти из неприятных условий. Поэтому дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, испытывая психолого-педагогические проблемы (нарушения в социализации, кризисные ситуации, социальная дезадаптация, эмоциональная депривация), нуждаются не просто в поддержке окружающих, а в специально организованной, профессиональной, социально-педагогической помощи.

Вопросы для самопроверки

1. Раскройте содержание понятия «социально-педагогическая деятельность».
2. Перечислите сходства и различия профессий социального педагога и учителя.
3. Какие функции выполняет социальный педагог в учреждениях социального обслуживания населения?
4. Выделите и охарактеризуйте направления социально-педагогической деятельности в учреждениях социального обслуживания населения.
5. Дайте определение понятию «трудная жизненная ситуация». Перечислите виды трудных жизненных ситуаций.
6. Раскройте понятие «трудная жизненная ситуация» по следующим позициям: причины, проявления и их последствия.
7. С какими проблемами сталкивается социальный педагог в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации?

Темы рефератов

1. Профессиональный портрет социального педагога.
2. Содержание деятельности социального педагога в учреждениях интернатного типа.
3. Сущность понятия «трудные жизненные ситуации» для детей, их типология.
4. Общение социального педагога с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

5. Социально-педагогическое сопровождение воспитанников учреждений социального обслуживания населения.
6. Профилактика злоупотребления ребенком в семье.
7. Роль микросреды в социализации ребенка.
8. Интеграция и изоляция ребенка с проблемами в процессе его социального развития.

Задания для самостоятельной работы

1. В творческих микрогруппах составьте «Свод этических законов социального педагога», а также определите слагаемые успеха специалиста учреждений социального обслуживания населения [52. – С.14].

2. Допишите утверждения:

По моему мнению, социальный педагог должен...

По моему мнению, социальный педагог может...

По моему мнению, социальный педагог – это...

По моему мнению, социальному педагогу необходимо...

Проанализируйте ответы, организуйте дискуссию [52. – С.25].

3. Напишите эссе по одной из предложенных тем: «СМИ как фактор процесса социализации детей и подростков», «Ребенок и неблагоприятные условия социализации», «Игра как средство социализации ребенка» и др. (темы можно придумать самостоятельно). Свободное эссе представляет собой задание творческого характера. Оно содержит авторскую точку зрения о каком-либо предмете или явлении, высказанную в произвольной, непринужденной форме. Эссе не предполагает использования жестких схем, инструкций или заранее заданного алгоритма деятельности.

4. Прочитайте материал о работе с детьми детского дома, взятый из учебного пособия Н.И. Никитиной, М.Ф. Глухова Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студентов пед. училищ и колледжей. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2005 г.. Ответьте на вопросы в конце текста.

«Александр (14 лет) и его сестра Наташа (10 лет) из асоциальной пьющей семьи после лишения родителей родительских прав были помещены в детский дом. Саша проявлял большую заботу о своей сестре. С сотрудниками детского дома они плохо шли на контакт первые три месяца, переживали и держались вместе. Они не видели в семье ничего, кроме пьяных родителей и их окружения, и не были обучены даже элементарным правилам гигиены. Дети нормально относились к пьяным компаниям: ведь тогда родители находились в хорошем настроении и на столе была какая-

то еда. В своем рассказе о семье девочка называла праздниками похороны родственников, конец рабочей недели, дни получения детской дотации и сожалела, что в детском доме нет таких праздников. Старший мальчик благополучно окончил школу, поступил в училище. По достижении совершеннолетия, имея специальность автослесаря, он ушел жить в выделенную ему комнату в общежитии. Александр столкнулся с проблемами самостоятельной жизни, которых он ранее не замечал, потому что они решались педагогами детского дома. Ощукая себя одиноким, он попытался найти себе друзей среди окружения. «Заботу» о новом жильце, имеющем работу и стабильный доход, взяла на себя проживавшая рядом асоциальная семья, имевшая 17 – летнюю дочь Олю. Саша свободно чувствовал себя в их семье, напоминая ему родительскую. Спустя полгода Оля и Саша поженились. Модель новой семьи повторяла модель семьи их родителей, потому что ни один из молодоженов не представлял себе другого образа семейной жизни. Две модели семей слились в одну и «смывали все на своем пути в пьяном угаре»! Их детям...был уготован все тот же детский дом».

Вопросы для обсуждения: Как бы вы построили свою работу, если бы были социальным педагогом детского дома, в котором воспитывались Александр и Наташа? В какой форме, каким службам следует осуществлять социально-педагогический патронаж выпускников детских домов из бывших асоциальных семей?

5. Составьте кроссворд по теме: «Социальное сиротство: последствия и пути преодоления».

Ознакомьтесь с методикой составления учебного кроссворда (по методике В.М. Коротова), взятой из пособия С.А. Пуймана, В.В. Чечета Практикум по педагогике. – Минск, 2003 г.:

- а) определите оптимальный перечень понятий, наименований слов, из которых будет составлен кроссворд (в среднем от 10 до 30);
- б) аккуратно перепишите термины на лист миллиметровой бумаги или обычной школьной тетради в клеточку;
- в) разрежьте лист бумаги на полоски так, чтобы каждое отдельное слово находилось на отдельной полоске;
- г) скомпонуйте и скомбинируйте вырезанные слова на чистом листе бумаги, добиваясь при этом большего пересечения слов. За основу кроссворда (по вертикали и по горизонтали) возьмите одно из слов, в котором большее количество разных букв и на которое можно «навесить» как можно больше других слов;
- д) после того, как путем различных комбинаций вы нашли оптимальный вариант (показатель – наиболее частые пересечения слов), зафиксируйте понятия кроссворда карандашом на листе бумаги и тщательно проверьте правильность написания и расположения каждого слова;

е) далее приступайте к чистовому оформлению кроссворда. Внимательно пронумеруйте клетки букв слова слева направо и сверху вниз;
ж) составьте задания кроссворда, т.е. точные определения использованных вами слов. Обратите внимание, что даваемые вами определения должны требовать однозначного (это принципиально важно для учебного кроссворда!) ответа. Текст заданий можно набрать на компьютере.

6. Составьте словарь терминов, включив в него такие понятия, как «норма», «отклонение от нормы», «факторы риска», «девиация», «девиантное поведение», «делинквентное поведение», «криминальное поведение», «асоциальный», «безнадзорный», «беспризорный», «бродяжничество», «алкоголизм», «наркомания», «проституция», «профилактика», «дезадаптация», «социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних».

7. Укажите ошибки и упущения родителей в воспитании ребенка, обуславливающие его трудности в воспитании.

8. Раскройте характерные социально-педагогические проблемы, возникающие при оказании помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Раздел 2. НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

2.1. Теоретические положения нарративного подхода

Последние десятилетия характеризуются глубокими изменениями в структуре и содержании гуманитарного и социального знания, в самой методологии гуманитарных и социальных наук. Одна из причин появления новых знаний в том, что различные дисциплины (литература, история, философия, педагогика, психология и др.) вступают на сопредельные территории, побуждая друг друга рассматривать, заимствовать и внедрять новые подходы. Таким новым поворотом к знанию стал нарратив (повествование).

Исследователи, изучающие нарратологические принципы, цели и достижения (Ж. М. Адам, Ж. Женнет, Дж. Принс и др.) связывают факт значительного увеличения исследований в этой области с осознанием важности повествований в человеческой жизни, с пониманием того, что они сосредоточены не только в литературных текстах и повседневном языке, но и в научном дискурсе. В частности, практики композиции и репрезентации исследуются в музыкологии (Э. Ньюком), художественной практике (У. Стайнер), в киноведении (К. Метц); в культурных исследованиях прослеживаются способы достижения различными видами власти собственной легитимизации (Ф. Джеймисон); в психологии на основе нарратологических объяснительных схем исследуется память (Н. Стайн, К. Глени) и др. [1].

За последние десять лет нарратив стал предметом большого числа исследований. Исходной точкой интереса к нарративу (от англ. narrative - рассказ, повествование) в гуманитарных науках явилось открытие в 1980-х годах того, что повествовательная форма – и устная, и письменная – составляет психологическую, лингвистическую, культурологическую и философскую основу стремлений людей прийти к соглашению с природой и условиями существования. Каждая известная нам культура в начале своего развития была накапливающей и передающей собственные опыт и системы смыслов посредством повествований, которые она запечатлевала в мифах, легендах, сказках, эпосе, драмах и трагедиях, воплощала в шутках, извинениях и т.д. При этом, как отмечают И. Брокмейер и Р. Харре, мы с детства окружены повествованиями и имеем неограниченную потребность в них, причем не только в самих рассказах, но и в бесконечных повторениях [11. – С. 29].

В XX в. активное изучение нарратива привело к формированию большого количества концептуальных основ: теории русских формалистов В. Проппа, Б. Эйхенбаума и В. Шкловского; диалогическая теория narra-

тива, у истоков которой стоял М. Бахтин; герменевтические и феноменологические теории (Р. Ингарден, П. Рикер, Ж. Пуле); структуралистские, семиотические и антропологические теории (К. Леви-Стросс, Р. Барт, Ц. Тодоров, А. Греймас, Ж. Женнет, Х. Уайт); теории читательского восприятия (В. Айзер, Х. Р. Яусс); постструктуралистские и деконструктивистские теории (Ж. Деррида, П. де Манн). Уже само обилие имен и традиций, с позиций которых осмысливается нарратив, делает проблематичным разговор о единой дисциплине. Каждая из указанных теорий изучает повествовательные тексты (нарративы), исследует их природу, формы и функциональные, общие черты, присущие всем типам нарративов. Как отмечают И. Брокмейер и Р. Харре – виды нарратива удивительно многообразны и известны: фольклорные истории, эволюционные объяснения, басни, мифы, сказки, оправдание действий, мемориальные речи, объяснения, извинения и т.д. Бесчисленны жанры и формы нарративных текстов. Вместе с тем все они имеют некоторые общие особенности независимо от того, сообщаются ли они в монологах или диалогах, в литературе или обычных историях, устных или письменных текстах.

В своем общепринятом смысле, как замечают И. Брокмейер и Р. Харре, нарратив – это имя некоторого ансамбля лингвистических и психологических структур, передаваемых культурно-исторически, ограниченного уровнем мастерства каждого индивида и смесью его социально-коммуникативных способностей с лингвистическим мастерством. Не последнюю роль играют здесь такие личностные характеристики, как лобознательность, страсть и иногда одержимость. Когда сообщается о некотором жизненном событии (затруднительном положении, намерении), когда рассказывается сон или сообщается о болезни, состоянии страха, обычно это принимает форму нарратива. Сообщение оказывается представленным в форме историй, и передается в соответствии с определенными соглашениями.

Термин «нарратив» связан с латинским словом «narratus», то есть «знающий», «эксперт», «осведомленный о чем-либо», восходящим, в свою очередь, к индоевропейскому корню «gnō» – «знать». Х. Миллер обращает внимание, что тот же корень лежит в основе «анагнозиса» – слова, которым Аристотель определял момент «открытия» в трагедии. Слово «наррация», означающее «дать устный или письменный отчет о чем-то, рассказать историю» – член семьи слов, в которую входят также «когнитивный», «гнозис», «диагноз», «гномон», «физиогномия» (искусство определения характера по чертам лица), «норма», «нормальный» (от лат. «норма» – измерительная линейка). Миллер справедливо обращает внимание на то, что «в понятие наррации скрыто вписаны идеи суждения и интерпретации, темпоральности в ее сложности и повторении». Рассказывая, человек не только прослеживает последовательность событий, но и интерпретирует их.

«Минимальное» определение нарратива дано Барбарой Хернстейн Смит: «Кто-то рассказывает кому-то, что что-то произошло». Различны

пути, какими можно рассказать о происшедшем. Эти различия зависят от особенностей рассказчика и способов изложения [1; 11].

Функции нарратива разнообразны – упорядочивающая (помогает систематизировать знание, опыт, способы действия для принятия решения), информирующая (предоставление какого-либо материала, информации по интересующему вопросу), убеждающая (помогает человеку в принятии какого-либо решения), развлекающая и отвлекающая внимание (поставляют интересные, увлекательные способы, материалы в определенный момент времени).

Темпоральная функция нарратива заключается в постижении времени. Нарратив выделяет различные моменты во времени и устанавливает связь между ними, позволяет усмотреть смысл в самих временных последовательностях, указывает на финал, отчасти уже содержащийся в начале истории, раскрывает значение времени, внося человеческие смыслы в его течение. Таким образом, нарратив есть структура и практика, которая освещает человеческое существование во времени и представляет людей в качестве темпоральных существ. В силу этого возрастает его роль в самопонимании людей, поскольку изучение природы нарративов, того, как и почему люди конструируют, запоминают, пересказывают, организуют их на основе категорий сюжета, рассказчика, характера, есть, по сути, изучение одного из фундаментальных и уникальных для человека путей осмысления сущего и себя самого.

Закономерностями функционирования нарративов стали интересоваться в теории коммуникации, социологии, педагогике, психологии и др. Таким образом, литературные, вербальные методы исследования уступили место тем методам, которые применялись в рамках социолингвистики, психологии развития, качественных исследований. В последующем эти тенденции углубились, затронув еще более широкий круг дисциплин – к примеру, медицинскую диагностику, социальную работу, социальную педагогику. В психотерапии широко используется нарративный подход, который нашел свое отражение в нарративной терапии. В отечественной и зарубежной практике наряду с понятием «нарративная терапия» используются «нарративная практика» и «нарративная техника». Эти термины специалисты определяют как синонимы. В настоящем пособии речь будет идти о нарративной терапии.

Нарративная терапия – одно из малоизученных направлений, которое получило наибольшее распространение за рубежом. Ее создали и до сих пор развивают австралийские психотерапевты Майкл Уайт и Дэвид Эпстон. Среди специалистов, творчески применяющих нарративные идеи и разрабатывающих их в новых направлениях, необходимо отметить В. Дикерсон, Дж. Комбса, С. Мадигана, К. Томма, Дж. Фридман, П. Шорта и др. Из отечественных исследователей, использующих нарративную терапию

можно назвать Е.С. Жорняк, В.Ф. Журавлева, Н.Ф. Калина, Е.С. Калмыкову, С.А. Кулакова, Д. Кутузову, Н. Савельеву и др.

Нарративная терапия – направление в семейном консультировании и социальной работе, основывающееся на идее о том, что события жизни и отношения людей формируются в процессе социального взаимодействия [2. – С. 13].

Нарративная терапия – это подход к консультированию и социальной работе, в котором: 1) люди рассматриваются как эксперты собственных жизней; 2) профессиональная позиция консультанта базируется на уважительном, заинтересованном отношении к любым человеческим историям (Человек – автор своей жизни); 3) предполагается, что проблемы отделены от людей, а сами люди достаточно компетентны и обладают большим количеством способностей и умений, которые могут помочь им изменить неудовлетворительные отношения с проблемой; 4) важными принципами являются неподдельное любопытство со стороны терапевта и его искреннее желание задавать вопросы, на которые он действительно не знает ответа, а следовательно, готов услышать и принять любой; 5) терапевтическая беседа может принять любое направление, всегда существует множество возможных путей (нет какого-то одного «правильного» хода беседы, известного специалисту как эксперту); 6) человек, консультирующийся у специалиста, играет существенную роль в определении хода терапевтического процесса [2. – С.14].

Цель нарративной терапии – создание новых историй, открытие пространства для широкого поля альтернатив, переживания ощущения выбора.

Основные идеи нарративной терапии:

события жизни и отношения людей формируются в процессе социального взаимодействия;

представление о себе и своей жизни создается у человека из тех историй, которые он рассказывает себе и другим;

- перерассказывание историй жизни с другой точки зрения влияет на изменение восприятия собственной жизни, оценки настоящего, прошлого и будущего.

За последние 10-15 лет нарративная терапия претерпела значительные изменения и превратилась в признанный и влиятельный подход в Европе и Америке. Однако разные терапевты восприняли нарративную метафору по-разному. Для того чтобы рассмотреть содержание нарративной терапии, необходимо проанализировать ее ведущие метафоры и выяснить их основные идеи.

В рамках сообщества нарративных терапевтов, применяются две метафоры для организации практической работы – «нарратив» и «социальный конструкт». Использование нарративной метафоры заключается в том, чтобы видеть в жизни людей истории и работать с ними, т.е. пережить эти

истории, придав им значимый и завершенный характер. Метафора социального конструкта заключается в рассмотрении способов, с помощью которых социальная, межличностная реальность каждого человека сконструирована через взаимодействие с другими людьми и организациями. Социальный конструкт используется, чтобы сделать акцент на влиянии социальных реальностей на жизненные смыслы людей.

Ведущая метафора – нарратив – имеет не меньшее значение. Метафоры, посредством которых мы организуем свою работу, оказывают сильное влияние на наше восприятие и действия. Пол Розенблатт рассматривает метафоры «семья как целостность», «семья как система, коммуникация и структура», описывая не только то, что высвечивает каждая метафора, но и то, что за ней скрывается, так как метафора направляет мышление и восприятие человека [49. – С. 18].

Терапевты, использующие «структуру» как ведущую метафору, могут заниматься перестройкой, укреплением или ослаблением существующих структур. Они подходят к проблемам и их разрешению как своего рода плотники, архитекторы или скульпторы. Это способствует очень ясным, легко воспринимаемым и эффективным подходам к терапии.

Изучив нарративную метафору, М. Уайт обнаружил, что она предлагает полезное расширение и развитие «интерпретативного метода», предложенного Грегори Бейтсоном. В «Нарративных средствах для терапевтических целей» Уайт напоминает, как Бейтсон использовал метафору «географических карт», утверждая, что все наши знания о мире содержатся в форме разнообразных ментальных карт «внешней», или «объективной», реальности, которые приводят к различным интерпретациям этой «реальности». Ни одна карта не содержит всех деталей отображаемой территории, и события, которые не попали на карту, не существуют в ее смысловом мире. Преимущество, которое Майкл Уайт увидел в нарративной метафоре, заключалось в том, что любая история – это карта, простирающаяся во времени.

По мере расширения представлений о потоке идей, из которого Дэвид Эпстон, Мерил Уайт и Майкл Уайт заимствовали нарративную метафору, было обнаружено еще одно важное направление – социальный конструктивизм. Его главная предпосылка состояла в том, что убеждения, ценности, установления, обычаи, ярлыки, законы, разделение труда и все прочее, что составляет наши социальные реальности, конструируется представителями культуры по мере взаимодействия друг с другом, поколение за поколением, день за днем. Другими словами, сообщества конструируют «линзы», сквозь которые их члены интерпретируют мир. С самого нашего рождения общество окружает нас реальностями, которые мы принимаем как должное. Эти реальности обеспечивают практики, слова и опыт, на основе которых мы строим свою жизнь, или, как принято говорить в постмодернизме, «конструируем свою самость» [49. – С. 37].

Специалисты Эссекского университета (Л. Джекобс, Ю. Беван, П. Шорт) говорят о трудностях определения социального конструктивизма, так как это понятие имеет междисциплинарный характер и базируется на таких научных дисциплинах, как психология, социология и лингвистика. Хотя между этими дисциплинами есть сходные черты, они имеют разную научную основу. Терапевты Эссекского университета считают, что главная идея социального конструктивизма состоит в необходимости критически рассматривать общепринятые подходы к пониманию мира и места человека в нем. Сомнению подвергается представление о том, что традиционное знание о мире базируется на объективном и беспристрастном наблюдении. Необходимо заметить, что социальный конструктивизм обращает внимание на то, что нужно критически взглянуть на наши представления об окружающем нас мире [46. – С.146].

Используя нарратив и социальный конструкт в качестве ведущих метафор, мы видим, как истории, циркулирующие в обществе, конституируют нашу жизнь и жизнь людей, с которыми работает специалист. Замечено, что истории индивидуальных жизней могут влиять на устройство целых культур – не только истории таких людей, как Ганди, Мартин Лютер Кинг, или Хелен Келлер и Тина Тернер, но и истории «обычных» людей, чьих имен мы никогда не слышали.

Вероятно, наиболее важная для нарративной терапии черта – определенная установка на реальность. Дэвид Парз, описывая три различные установки, касающиеся человеческого познания реальности, считает, что существуют три убеждения: (1) реальность познаваема – ее элементы и творения могут быть точно и многократно выявлены, описаны и использованы человеческими существами; (2) мы – пленники своего восприятия: попытки описать реальность очень много говорят нам о человеке, который выполняет описание, но не слишком много о внешней реальности; и (3) знание возникает внутри сообществ, познающих реальности, которые населяют люди, – это те реальности, где они ведут переговоры друг с другом [49. – С. 45].

Принятие постмодернистского, нарративного, социально-конструктивистского мировоззрения влечет за собой идеи о том, как понятия власти знания и «истины» обсуждаются в семьях и более крупных культурных образованиях. Гораздо важнее подходить к людям и их проблемам с позиции установок, вытекающих из этих идей, нежели использовать какую-то определенную «нарративную технику». Вот эти идеи:

1. Реальности социально конструируются.
2. Реальности конструируются через язык.
3. Реальности организуются и поддерживаются через нарратив.
4. Не существует абсолютных истин.

Рассмотрим эти истины подробно.

Каким образом реальности социально конструируются? Обратимся к рассуждениям Питера Бергера и Томаса Лакманиа, которые в своей классической работе «Социальные конструируемые реальности» описывают, как идеи, практики, убеждения и пр. приобретают статус реальности в данной социальной группе [49. – С. 46].

Центральный принцип постмодернистского мировоззрения, на котором основан подход к нарративной терапии, состоит в том, что убеждения/верования, законы, социальные обычаи, привычки, связанные с одеждой и питанием – все то, что составляет психологическую ткань «реальности», со временем возникает из социального взаимодействия. Другими словами, люди совместно конструируют свои реальности, обживая их.

Бергер и Лакмани различают три процесса: типизацию, институционализацию и легитимизацию, которые, по их мнению, играют важную роль в том, как любая социальная группа конструирует и поддерживает свое знание, касающееся «реальности». Они используют четвертый термин – конкретизация, охватывающий весь процесс целиком, тогда как три первых – его части.

Типизация – это процесс, посредством которого люди сортируют свои восприятия по типам или классам. Реальности конституируются через сети типизации. Существует тенденция принимать типизации, о которых узнаем от членов нашей семьи, друзей, учителей и т.д., за реальность. Многие специалисты подчеркивают, что типизации, которые использует определенный человек или культура, не являются единственно возможными.

Институционализация – это процесс, посредством которого вокруг наборов типизации возникают институты/установления: институт материнства, институт закона и т.д. Институционализация помогает семьям и сообществам поддерживать и распространять трудом добытое знание. И, подобно типизации, она может ослепить, не дать разглядеть новые возможности. Например, социальный класс выжил как институт спустя тысячелетия. Большую часть времени люди воспринимали этот институт как правильный, надлежащий и единственный способ распределения прав и ответственности в рамках культуры. Тем не менее, внутри западной культуры критерии принадлежности к тому или иному классу, равно как и названия и число классов, в разных обществах сильно отличаются. И многие люди действительно подвергают сомнению полезность и справедливость классовых различий.

Термин «легитимизация» Бергер и Лакманиа используют для обозначения процессов, придающих легитимность/законность институтам и типизациям определенного общества. Например, написание книги по нарративной терапии, представление ее миру стараниями авторитетного издателя и прочтение ее людьми – все это акты легитимизации института нарративной терапии. Имея достаточную степень законности, «институты теперь

воспринимаются как субъекты, обладающие собственной реальностью, которая противостоит индивиду как внешнему и вынужденному факту».

Конкретизация, согласно Бергеру и Лакманну, является «представлением продуктов человеческой деятельности, как если бы они были чем-то отличным от человеческих продуктов – явлениями природы, последствиями действия космических законов или проявлениями божественной воли. Конкретизация предполагает, что человек способен забывать свое авторство по отношению к человеческому миру».

Конкретизация – результат сочетания процессов типизации, институционализации и легитимизации. Она необходима, если люди собираются эффективно мыслить и общаться. Без нее, разговаривая между собой, не возможно было бы ничего принимать на веру, приходилось бы постоянно определять и осмысливать даже свои простейшие выражения. Однако бездумная конкретизация может быстро привести к проблемам. Каждый из определенных терминов позволяет нам эффективно сослаться на определенный аспект опыта, но может вызывать проблемы, когда забывается, что это лишь полезный социальный конструкт.

Второе утверждение Дэвида Парэ обращает наше внимание на то, что реальности конструируются через язык. «Повседневная жизнь – это, прежде всего, жизнь посредством языка, который разделяют с другими. Следовательно, понимание языка существенно для любого рода понимания повседневной жизни... Язык может стать объективным хранилищем огромных накоплений смысла и опыта, которые он может сохранять и передавать следующим поколениям... Обладая способностью выходить за пределы «здесь и сейчас», язык сопрягает различные зоны внутри реальности повседневной жизни и интегрирует их в значимое целое... Язык может обеспечить «присутствие» объектов, которые пространственно, во времени или социально отсутствуют в «здесь и сейчас»... Через язык весь мир может быть актуализирован в любой момент» [49. – С. 51].

Соглашаясь со смыслом слова или жеста, мы соглашаемся с описанием и с тем, что оно формирует последующие описания, которые направляют наше восприятие к созданию одних описаний и отрешению от других. Наш язык говорит нам, как видеть мир и что в нем видеть. Как формулируют это Харлен Андерсон и Гарри Гуллиниан, «язык не отражает природу; язык создает известные нам природы» [49. – С. 53]. Процесс разговора не нейтрален или пассивен. Каждый раз, когда мы говорим, мы создаем реальность.

Для социального работника, педагога важно то, что изменение, будь то изменение убеждения, взаимоотношений, чувства или самосознания, включает изменение в языке. В контексте постмодернистского мировоззрения, язык постоянно меняется. Смыслы – это всегда нечто неопределенное и, следовательно, изменчивое. Жак Деррида дал множество примеров этому. Смысл несет не само слово, но слово в связи со своим контек-

стом. Не может быть двух совершенно одинаковых контекстов. Итак, точный смысл любого слова – это всегда нечто неопределенное и потенциально другое; это всегда то, о чем надлежит вести переговоры между двумя или более собеседниками или между текстом и читателем.

Третья идея Дэвида Парэ сосредоточивает внимание специалиста на том, что реальности организуются и поддерживаются через пространство. Если реальности, в которых находится человек, созданы в используемом языке, то они живут и передаются дальше в историях. Центральную роль нарратива в организации, поддержании и распространении знания о нас и наших мирах подчеркивали многие постмодернистские авторы.

Дж. Брунер: Мы организуем свой опыт и свою память человеческих событий главным образом в форме нарратива – историй, извинений, мифов, причин делать или не делать что-то и т.д.

Росалдо: Нарратив может стать особенно богатым источником знания о тех смыслах, которые люди находят в своей повседневной жизни. Такие нарративы часто больше говорят о том, как сделать жизнь достойной, чем о том, как бездарно она проживается.

М. Уайт и Д. Эпстон: В стремлении осмыслить жизнь перед людьми возникает задача выстроить свой опыт событий во временную последовательность таким образом, чтобы сформировался последовательный отчет о них самих и окружающем их мире... Этот отчет можно считать историей или самонарративом. Успех такой «историзации» опыта дает людям ощущение непрерывности и смысла в их жизни. Они полагаются на него при упорядочении повседневной жизни и интерпретации дальнейшего опыта [49. – С. 54]:

К какой бы культуре человек ни принадлежал, ее нарративы влияют на него, побуждая приписывать определенные значения определенным жизненным событиям и относиться к другим как к относительно незначительным. Каждое запомнившееся событие составляет историю, которая вместе с другими историями составляет жизненный нарратив.

Нарративная терапия позволяет обратить внимание людей на то, что в жизни любого человека всегда больше событий, которые не удостаиваются истории, чем тех, которым повезло. Даже в самых длинных и развернутых автобиографиях за пределами остается больше, чем в них включается. Это означает, что, когда жизненные нарративы несут болезненные смыслы или предлагают неблагоприятный выбор, они могут быть изменены путем выявления ранее не помещенных в историю событий или извлечения нового смысла из уже получивших историю, что позволяет конструировать новые нарративы. Или, когда доминирующие культуры несут деслотические истории, люди могут противостоять их диктату и найти поддержку в субкультурах, живущих другими историями.

Итак, когда люди пересказывают свои истории в ходе терапии, они часто замечают, что у них уже есть опыт участия в альтернативной истории. Эдвард Бранер пишет: «Вся культура связана с пересказыванием.

Очередной пересказ снова активизирует предыдущий опыт, который затем переобнаруживается и переживается по мере того, как история пересказывается в новой ситуации. У историй могут быть окончания, но истории никогда не заканчиваются» [49. – С. 58].

Однако недостаточно лишь изложить новую историю. Чтобы проявить свое отличие, они должны быть прочувствованы и пережиты вне четырех стен терапевтического кабинета. Бранер продолжает: «Мы имеем дело с культурой не как с текстом, а скорее как с представлением текста – и, я бы добавил, с пере-представлением и пересказом... Истории могут быть преобразены лишь в процессе их представления».

Четвертая идея Дэвида Парэ состоит в том, что в мире нет абсолютных истин. Существует множество возможностей для интерпретации любого данного опыта, но ни одна интерпретация не будет «действительно» истинной.

Изучая особенности языка местного населения на Бали, Клиффорд Гирц обнаружил интересную особенность: «Там, на Бали, наблюдается устойчивое и постоянное устремление стилизовать все аспекты личного самовыражения до такой степени, что все особенное, характерное заглушается в пользу предназначенного человеку места в непрерывном и, как полагается, неизменном карнавальном шествии, что и есть сама жизнь на Бали. Именно драматические персонажи, а не актеры, продолжают существовать. Действительно, драматические персонажи, не актеры, по сути, реально существуют... Маски, которые носят [люди], сцена, на которой они распадаются, роли, которые они играют, и, что наиболее важно, спектакль, который они ставят, – все это остается и составляет не фасад, но сущность вещей и, не в последнюю очередь – человеческой самости» [49. – С. 58].

Знание важных идей (реальности не только социально конструируются, но и поддерживаются через язык и нарратив; не существует абсолютных истин), сформированных Д. Парэ, позволяет специалистам строить свою деятельность с учетом культурных, социальных, религиозных особенностей клиентов для достижения плодотворного сотрудничества с ними в решении трудностей.

Профессиональная деятельность социального педагога – особый вид социальной практики, связанной с оказанием помощи детям и их семьям, имеющим проблемы в связи с несчастиями, тревогами, травмами как результатами сложившихся социальных обстоятельств. Дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, нуждаются в душевной теплоте и заботе. В основе работы с ними лежат ориентация на личность ребенка, культуру, к которой он принадлежит, преодоление барьеров общения в движении к взаимопониманию, совместный поиск состояния, позволяющего наиболее продуктивно решать возникающие проблемы. Социально-педагогическая помощь детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, заключается в стимулировании к общению со специалистами (Дж. Биван, Л. Джекобс, К. Тенг, П. Шорт) [46]. Стремясь в большей степени учесть интересы и по-

требности своих клиентов, а также оказать им наиболее эффективную помощь, социальные педагоги во многих случаях выступают инициаторами использования передовых и весьма перспективных средств, среди которых выделяется нарративная терапия.

2.2. Техники нарративной терапии

В арсенале у специалистов, использующих нарративную терапию, имеются специальные техники, способствующие повышению ее эффективности. В педагогической науке термином «техника» обозначают совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию какой-либо деятельности [42. – С. 436]. Среди основных техник нарративной терапии выделяют деконструкцию, или анализ доминирующих дискурсов; экстернализирующую беседу (экстернализация); выявление уникальных эпизодов; переписку ведущего терапевтического процесса с участником и др. Рассмотрим техники более подробно.

Деконструкция – это оспаривание или разоблачение основных предположений. Достигнуть этого можно при помощи деконструктивного выслушивания, необходимого для принятия и понимания историй людей без конкретизации и усиления тяжёлых повествований. Специалисты Дж. Фридман и Дж. Комбс, использующие нарративный подход в своей профессиональной деятельности, отмечают: «Деконструктивные вопросы помогают людям «распаковать» свои истории или увидеть их под другим углом зрения так, чтобы стало очевидным то, как они сконструированы» [49. – С. 157].

В каждой культуре существуют доминирующие представления о реальности – дискурсы, влияющие на жизнь любого представителя этой культуры. Они представляют собой систему слов, действий, правил, убеждений, общих ценностей, они задают миропонимание человека. Дискурс – это совокупность особым образом оформленной речевой деятельности о чем-либо (например, дискурс о трудной жизненной ситуации – совокупность речевой деятельности о трудной жизненной ситуации).

Интересно мнение И.О. Косаревой о влиянии дискурса на человека: «Как правило, дискурс неосознаваем, при этом он постоянно и активно влияет на жизнь человека, определяя его систему координат. Задача нарративной терапии здесь – «переместить» проблему из сферы личности в сферу социальных дискурсов, следовательно, в сферу, расположенную «вне» человека, предложив на нее иной взгляд» [29. – С. 86].

Свой взгляд на особенности дискурса излагает И.Д. Булюбаиш: «Дискурс – это способ говорения о чем-либо в данной ситуации («речь, погруженная в жизнь»), определяющийся доступным для данного человека семантическим полем (лексические единицы с общими компонентами значения) или полем смыслов (набор интерпретаций для типовой ситуации). Он рассматривается

как наиболее общая категория языковой деятельности и представляет собой и процесс, и результат вербального общения» [12. – С. 25].

После того, как влияние дискурса становится очевидным, совместно с клиентом подбираются альтернативные дискурсы, не поддерживающие проблему. Самыми известными дискурсами о трудностях в жизни человека, могут быть идеи об отсутствии здоровья, болезнях (поговорки «Болезнь человека не красит», «Береги платье снову, а здоровье смолоду», «В чем душа держится»; произведения, в которых люди справляются с трудными ситуациями, например, «Повесть о настоящем человеке» и др.) [2. – С. 46].

В беседе происходит рассмотрение проблемы в разных контекстах, что помогает людям раскрыть доминирующие истории, посмотреть на них с новых точек зрения и увидеть, как они были сконструированы. Деконструкция может привести к отказу от знакомых идей и открытию пространства для альтернативных историй, которые помогают людям выйти из-под власти негативных ситуаций и восстановить связи со своими собственными предпочитаемыми идеями, мыслями и способами жизни. Например, перед просмотром фильма «Кука» (режиссер Я. Чеважевский), социальный педагог может предложить подросткам и взрослым упражнение на деконструкцию понятия «трудная жизненная ситуация». Участникам необходимо ответить на вопросы: 1) Напишите 3-4 ассоциации с этим понятием; 2) Как давно возникла каждая ассоциация (в детстве или недавно или ...)? 3) От кого или где вы её узнали? 4) Проследите, когда эти понятия появились в культуре (культурный контекст); 5) Оцените влияние названных ассоциаций на вашу жизнь; 6) Что из того, что вы исследовали, предпочитаете для себя? 6) Изменилось ли что-то для вас в процессе рассмотрения понятия?

Экстернализующая беседа (экстернализация) построена на идее о том, что в процессе консультирования клиенты с помощью профессиональных ярлыков и диагнозов помещаются «внутрь проблемы» и становятся неотделимы от них. В ходе экстернализующей беседы возможно «отделить» человека от проблемы, представив ее отдельным персонажем. Это может быть первый шаг к выходу из трудной ситуации: не «он наркоман», а «наркотики влияют на его жизнь», «наркотики заставляют его терять близких и друзей». Экстернализация позволяет человеку ощутить больший контроль над собственной жизнью, а проблему начать воспринимать как внешний источник трудностей, который можно устранить. Экстернализация проблемы – это лингвистическая практика, помогающая людям отделить себя от проблем (то есть отделить себя от проблемных историй).

Экстернализация осуществляется с помощью экстернализующей беседы, которая состоит в основном из вопросов, направленных соответственно на различные этапы экстернализации (отделение проблемы, изменение отношений с ней и т.д.). Действенным моментом в экстернализующей беседе является построение фраз специалистом. Например, в ответ на реплику клиента «Я депрессивный человек, мне не хочется ничего делать

или выходить куда-либо», социальный педагог может ответить: «То есть депрессия мешает вам выходить «в люди» и быть активным?». Он внимательно слушает клиента, замечая, какими именно словами тот описывает проблему и свои отношения с ней. Затем использует эти слова, задавая вопросы и перефразируя то, что сказал человек, таким образом, чтобы проблема переместилась вовне. И так постепенно происходит трансформация беседы из интернализирующей (беседа, в которой человек отождествляет себя с проблемой) в экстернализирующую. Различия между интернализирующей и экстернализирующей беседами, разработанные Е.С. Жорняк, Н.В. Савельевой, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Различия между интернализирующей и экстернализирующей беседами

В интернализирующей беседе	В экстернализирующей беседе
Проблематизируется человек	Проблематизируется проблема
Проблемы локализируются в человеке	О проблеме говорится как о чем-то внешнем по отношению к человеку, что создает пространство для обсуждения взаимоотношений человека с этой проблемой
Ведутся поиски того, что с человеком «не так» или чего ему не хватает	Помещает проблемы во внешний по отношению к человеку или его идентичности контекст
Действия, поступки человека рассматриваются как видимые проявления его глубинного «Я»	Действия рассматриваются как события, увязанные в последовательности на определенных промежутках времени в соответствии с некими сюжетами
Поведение и проблемы объясняются на основе мнения других людей	Людям предлагается распознать, какие смыслы и объяснения они сами приписывают событиям их жизни
Используемые описания стремятся представить человека и его идентичность как нечто цельное и законченное, оставляя мало пространства для иных описаний идентичности	Открывается пространство для создания множественные описания идентичности
Социальные практики, поддерживающие проблему, остаются вне сферы обсуждения	Создаются условия для того, чтобы социальные практики, поддерживающие и питающие существование проблемы, стали хорошо видны и доступны для обсуждения

Такая беседа ведет к ограниченным, жестким выводам относительно жизни, собственно человека, его отношений	Приводит к богатым, насыщенным описаниям различных способов жизни и отношений
Исследуются внутренние влияния, происходящие в людях, обратившихся за помощью	Исследуются культурные и социополитические влияния на жизни людей, обратившихся за помощью
Такая беседа приводит к классификации людей в терминах степени и характера их отличия от «нормы». Для того, чтобы описать человеческий опыт или проблемы, изобретаются специальные термины	Отличия и разнообразие приветствуются, а идеи «нормы» подвергаются сомнению. Отличия принимаются, а дискриминационные практики проговариваются, делаются видимыми и доступными для обсуждения
Проблемы понимаются как «части людей и их идентичностей». Следовательно, беседа организуется вокруг поиска путей жизни с последствиями определенного диагноза. Например, решаются вопросы, как жить с аутизмом, или с синдромом дефицита внимания	Специалист обсуждает с людьми возможные изменения в их отношениях с проблемой
Люди, которые, как считается, находятся вне сферы влияния данной проблемы (например, профессионалы), рассматриваются как эксперты	Люди сами эксперты в своих жизнях и отношениях с окружающими.
В качестве агентов изменения выступают создаваемые другими стратегиями, которые, как предполагается, должны «исправить» проблему	Изменения происходят на основе сотрудничества и порождаются в этом сотрудничестве. В процессе беседы обнаруживаются компетенции и знания человека, которые уже имеются
Часто включает обширное обсуждение проблемы и связанных с ней нюансов	Ведутся поиски альтернативных описаний и историй, находящихся за пределами проблемного описания

Иногда специалист может использовать процедуру персонификации проблемы – ей приписывается имя. Дети и взрослые имеют возможность нарисовать проблему, и это помогает им отделиться от нее. Один из существенных моментов в использовании нарративной терапии в том, что описания проблемы и имя для нее должны исходить от клиента [2. – С. 17].

Экстернализируемая проблема может представать в различных формах. Это могут быть чувства – тревога, вина, страх и пр.; аспекты отноше-

ний – борьба, ссоры, взаимные обвинения и т.д.; культурные и социальные практики – приписывание вины матери, родителям, женщине и пр.; метафоры, в которых люди часто говорят о проблемах – «стена непонимания», «волны отчаянья», «запертая дверь, за которой притаился ужас» и пр.

Бывает, что по ходу беседы экстернализируются несколько проблем. В этом случае специалист может перечислить имена этих проблем и попросить клиента установить приоритеты. Следует выявить связи между этими проблемами.

Во время беседы социальный педагог постоянно должен перепроверять правильность своего понимания и учитывать более широкие контексты существования проблемы. Выбранное без учета контекста имя проблемы может поддерживать ее. Например, если семья обратилась по поводу страхов и ночных кошмаров у ребенка, нужно исключить вероятность того, что ребенок подвергается насилию, а страхи – его следствие. Если назвать проблему «страх» и начать экстернализовать ее, в то время как настоящая проблема – «внутрисемейное насилие», то это лишь добавит ребенку и семье опыта замалчивания, усугубит их трудности.

В ходе экстернализирующей беседы человек пересматривает свои отношения с проблемой. Специалист может спросить: «Могли бы вы рассказать, как развивались ваши отношения с Агрессией?», «Как бы охарактеризовали эти отношения на сегодняшний день?», «Это благополучные или неудовлетворительные отношения?», «Они приносят больше радости или огорчений?»

Взрослые и дети могут описывать эти отношения как конфликтные, дружеские, противоречивые, утомительные и пр. Когда существующие на данный момент взаимоотношения рассмотрены, социальный педагог может начать спрашивать участников терапевтического процесса о том, какие изменения в этих взаимодействиях они хотели бы увидеть. Тогда у человека появляется возможность исследовать и сформулировать свое собственное, отдельное от проблемы мнение по поводу этих отношений и определить дальнейший путь их развития. Человек может завершить взаимодействия с проблемой или сделать их более спокойными и регулируемыми.

Специалист по нарративной терапии Н.В. Савельева предлагает специалистам использовать следующие рекомендации по экстернализации проблемы:

- внимательно слушать слова клиента («Я чувствую себя виноватым», прилагательное перевести в существительное: «Каким образом вина влияет на ваши чувства?»);

- если клиент называет несколько проблем, уточнить о какой проблеме важнее поговорить сейчас;

- экстернализация – это лингвистическое упражнение; важно переводить глаголы, прилагательные (действия или описания) клиента в существ-

вительные (объект): депрессивный – депрессия, деремся – драки, беспокойно – беспокойство и т.д.;

- использовать метафоры и описания проблемы, близкие опыту клиента (говорить «на языке человека»: «Незнайка», «Черное облако депрессии»); проблема может называться «Эта проблема», «Она» и др. Наименование проблемы очень важно. Можно рисовать, лепить, изображать проблему в разных материалах.

Другой техникой нарративной терапии является **«выявление уникального эпизода позитивного решения проблемы»**. Важной составляющей для рождения новой истории жизни может быть событие, не вписывающееся в «доминирующую историю», какие-либо оригинальные интерпретации событий, сделанные самим человеком или окружающими. Джил Фридман и Джин Комбс замечают: «Как только люди начинают зачислять и переживать эти альтернативные истории результаты выходят за пределы решения проблем. В рамках новых историй люди могут переживать новое представление о себе, новые возможности во взаимоотношениях и новое будущее... В любой жизни всегда больше событий, которые не достаиваются истории, чем тех, которым повезло. Даже в самых длинных и развернутых автобиографиях за их пределами остается больше, чем в них включено. Это означает, что, когда жизненные нарративы несут болезненные смыслы или предлагают, как кажется, неблагоприятный выбор, они могут быть изменены путем выявления других, ранее не помещенных в историю событий или извлечения нового смысла из уже получивших свою историю событий, что позволяет конструировать новые нарративы».

Выявление уникального эпизода начинается с воспоминания о случае, когда клиент смог либо контролировать свое состояние, либо справился самостоятельно с трудностью и др. Многие люди такие моменты не запоминают, так как они не включены в жизненную историю, однако просмотр определенного спектакля или фильма может напомнить человеку о том, как он справлялся с похожей ситуацией, или позаимствовать опыт конструктивного решения проблемы.

Уникальными эпизодами является все то, что не вписывается в проблемно-насыщенную историю и не поддерживает проблему. К ним могут относиться намерения, планы, действия, заявления (высказывания), убеждения, качества, желания, мечты, мысли, взгляды, способности, решения и пр. Эти события можно обнаружить в прошлом, настоящем и будущем.

Когда социальный педагог и клиенты найдут 3-5 уникальных эпизодов, осмыслят их и новый сюжет, альтернативная история предстанет перед участниками социально-педагогической работы более насыщенной в плане руководства к действиям. Специалист может обратить внимание, что в повествовании предпочтение отдаётся решениям, принятым детьми или родителями, их способностям, умениям находить выход из трудной жизненной ситуации. Рассмотрение этих ресурсов помогает клиентам восста-

новить связь с их надеждами, мечтами и идеями, что, в свою очередь, окажет положительное влияние на их поведение в будущем. В ходе данного этапа социальный педагог расспрашивает участников процесса о том, насколько возникающая история соответствует их жизненным предпочтениям [2. – С. 21].

Важный аспект нарративной терапии в работе – исследование и проявление деталей уникальных эпизодов. Обнаружив какое-то событие, мысль, чувство, находящееся в проблемно-насыщенной истории, специалист должен собрать об этом как можно больше фактов. Начинать беседу лучше с вопросов: «Кто», «Что», «Когда», «Где»? Таким образом происходит накопление знаний об уникальном эпизоде. Вопросы такого вида исследуют так называемый «ландшафт действия». Специалист по нарративной терапии М. Уайт отмечает: «Ландшафт действия состоит из событий, связанных во времени в соответствии с определенным сюжетом. Он дает нам элементарную структуру историй. Если мы выбросим одно из измерений – будь то опыт событий, их связи или последовательности, время или сюжет – не будет истории. Все вместе события образуют ландшафт действия» [2. – С. 21].

Рассмотрим примеры вопросов, направленных на исследование ландшафта действия:

- Где вы были, когда это случилось?
- Вы были один или с кем-то еще?
- Когда это случилось?
- Как долго это длилось?
- Что происходило непосредственно до события и сразу после него?
- Вы как-то готовились к этому?
- Что сказал ваш друг, когда вы ему об этом рассказали?
- Вы приняли это решение самостоятельно или тут есть еще чей-то вклад?
- Вы когда-нибудь поступали так прежде или сделали это впервые?
- Какие шаги, или что именно, привело к этому поступку?

Таким образом, вопросы для определения ландшафта действия направлены на выявление не только деталей самого уникального эпизода, но и его связей с другими событиями и их деталей.

Вопросы могут касаться любых событий, которые привели к уникальному эпизоду, например, тех, которые последовали за уникальным опытом или имели место в отдаленном прошлом, но могут быть с ним связаны.

Исследование смыслов уникального эпизода – это следующий аспект в практике социального педагога на данном этапе. В таком исследовании выявляется значение уникальных эпизодов, которые могут проявляться в желаниях, убеждениях, планах, решениях, способностях, целях и др. Зада-

ваемые при этом вопросы называются вопросами ландшафта идентичности (он же ландшафт смыслов, или ландшафт сознания).

М. Уайт считает, что «когда люди говорят об определенных событиях, они также сообщают о своих взглядах по поводу того, как эти события отражают характеры, мотивы желания и пр. различных людей, принадлежащих к их «социальной группе». Таким образом, ландшафт идентичности, или смыслов, содержит интерпретации, возникающие в результате рефлексии по поводу событий, разворачивающихся на ландшафте действия [2. – С. 22].

Отметим вопросы, направленные на исследование ландшафта идентичности:

Желания и предпочтения:

- Тот факт, что вы согласились пойти вместе с друзьями поужинать, что-нибудь говорит о ваших жизненных предпочтениях? О том, что вы хотите от жизни?
- То, что вам удавалось поддерживать общение с преподавателем этого курса, что-то говорит о ваших ценностях? О том, что вы считаете важным в жизни?
- То, что вы рассказали, что-то говорит о том, на какие отношения с дочерью вы, на самом деле, надеетесь?
- Индивидуальные ценности:
- Как вы думаете, на каких ваших личных ценностях основывался такой план действий?
- Когда после ссоры вы все-таки позвонили своей бабушке, что это показало?
- В сфере личных ценностей – что именно вы цените в ваших отношениях и в человеческих отношениях вообще, если вы решили поступить именно так?

Характеристики отношений:

- На момент, когда это произошло, как бы вы описали ваши взаимоотношения с Васей?
- Способности и компетенции:
- Каким образом вам удалось сделать это (достичь этого)? Какие способности для этого понадобились?
- Умение быть откровенным, о котором вы сказали, связано с какими-то другими вашими способностями?
- Намерения, мотивы, планы, цели:
- Когда вы предприняли этот шаг, каковы были ваши намерения?
- Что этот эпизод говорит о ваших планах?

Убеждения и установки:

- Итак, вы продолжали демонстрировать уважительное отношение к другим людям, несмотря на то, что на вашей работе было принято

негативное отношение к сотрудникам и к клиентам. Что это говорит о ваших убеждениях? Во что вы верите?

- Я бы хотела лучше понять, каковы, с вашей точки зрения, ваши установки и взгляды, исходя из того эпизода, который вы рассказали?

Индивидуальные качества:

- Если бы вы это сделали, то что бы такой поступок говорил о вас как о человеке?
- Что от вас потребовал этот поступок? Какие ваши личные качества пришлось задействовать, чтобы его совершить?

Вопросы могут задаваться в любом порядке в зависимости от ситуации и хода беседы. Социальный педагог имеет возможность отталкиваться от разных вопросов для исследования ландшафта действия и смысла или переходить с одного вида вопросов на другой. Кроме того, необходимо задавать вопросы предпочтения, уточняя, является ли разносторонний опыт уникального эпизода и его смыслы действительно предпочтительными для клиентов.

Примеры вопросов предпочтения:

- Когда вы решили остаться в гостях, несмотря на то, что чувствовали себя там «не в своей тарелке», это, в результате, был хороший опыт?
- Вы сказали, что этот поступок говорит о Вашей возможности быть сильным человеком. Вам нравится знать о себе, что Вы можете быть сильным человеком?

Специалистам рекомендуется постараться выявить на первом сеансе один уникальный эпизод, но не привлекать к нему слишком большого внимания. На последующих встречах можно уделить больше времени исследованию значения уникальных эпизодов, всегда стараясь при этом прислушиваться к клиенту.

Например, при обсуждении фильма «История о нас» (режиссер Роб Райнер), который посвящен трудностям в супружеской жизни, можно предложить взрослой аудитории вопросы, позволяющие обнаружить позитивные идеи и способы разрешения семейных проблем: 1) какие сюжеты фильма (2 самых ярких), на ваш взгляд, можно отнести к трудным жизненным ситуациям героев? 2) какие слова и выражения героев фильма затронули вас, запустили работу вашего воображения? 3) что эти слова и выражения говорят вам о герое фильма как о человеке, о его жизненных ценностях? 4) почему именно эти слова и выражения привлекли ваше внимание? Как они отзываются в вашей жизни? Расскажите вкратце случай из жизни, иллюстрирующий отзыв; 5) изменилось ли ваше мнение о трудных жизненных ситуациях после просмотра фильма? Если да, то какие возможности в разрешении семейных конфликтов это вам открывает?

Важной техникой нарративной терапии считают переписку ведущего терапевтического процесса с участником. Эта техника отражает

профессиональное, тщательно продуманное, индивидуальное воздействие специалиста и вербальное самовыражение клиента. В консультативной практике этот вид деятельности получил название «скриботерапия» (от лат. scribio – письмо, писать; therapia – лечение). Его преимущество состоит в том, что письменное слово сохраняется и закрепляется, тогда как устное, произнесенное в ходе беседы, может забываться [35. – С. 711].

В педагогической практике имеет место быть написание писем детям. Например, В.А. Кан-Калик, обсуждая проблемы организации первичного общения педагогов с детьми, выделяет предкоммуникативную атмосферу предварительной стадии общения. Этот аспект хорошо представлен в деятельности Ш.А. Амонашвили. Он начинает процесс общения с будущими первоклассниками задолго до того, как они придут в первый раз в школу. За неделю до начала занятий каждый ребёнок получает письмо от учителя. Этот приём помогает будущему школьнику снять тревожность и страх перед вступлением в новое сообщество.

В.А. Кан-Калик обращает внимание на то, как точно построена эта стадия общения. В письме даётся установка на предстоящую встречу с педагогом, ориентация на новый вид деятельности и на предстоящее общение с одноклассниками. Всё вместе создаёт своеобразную эмоциональную атмосферу [2. – С. 25].

Специалист по нарративной терапии Дэвид Эпстон использовал написание важных слов с целью распространения терапевтической беседы за пределы сеанса нарративной терапии. Эти письма часто выражают понимание переживаний клиента, содержат краткое изложение нового повествования и убежденность социального педагога в способности клиента к дальнейшим успехам на пути достигнутого прогресса.

Теория этого приёма не нова – способу психотерапевтического письма посвящены работы В.Л. Леви, М.Е. Бурно, которые отмечают целительные механизмы методики письма специалиста к клиенту. Благоприятное воздействие объясняется самим фактом чтения письма. Его можно уединенно и не спеша перечитывать, вдумываясь в смысл отдельных фраз и выражений. Почерки ведущего и участника выражают индивидуальные особенности каждого, тем самым обогащая личностное общение. Письмо – это не только лист бумаги, но и конверт с маркой. Появляется возможность не только текстом, но и выбором созвучной марки, картинки на конверте более полно выразить себя, внести дополнительный смысл в своё понимание жизненной ситуации человека или символически напомнить ему что-то важное, о чём уже шёл разговор. Терапевтическая сила письма увеличивается, если в него вкладываются фотоснимки, созвучные открытки, репродукции, которые сообщают о чем-то, существенном для обоих собеседников в форме невербального диалога [2. – С. 25].

Содержание нарративного подхода оказывает позитивное действие не только на область психологии, но и на педагогическую практику способст-

вует гуманизации процесса воспитания и оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

2.3. Влияние нарративного подхода на другие терапевтические направления

Нарративный подход внес значительный вклад в развитие оказания помощи различным категориям людей и повлиял на другие терапевтические направления. Рассмотрим содержание визуально-нарративного подхода, используемого в арт-терапии, и беседы, направленной на решение проблем в краткосрочной семейной терапии.

В обосновании визуально-нарративного подхода мы придерживаемся мнений А.И. Копытина, Б. Корт. Сочетание визуальной экспрессии, связанной с использованием изобразительных средств, фотографии и видеозаписей, с созданием повествования называют визуально-нарративным подходом [27. – С.50]. Он может быть реализован в разных формах, включая как устные, так и письменные повествования. В одних случаях такие повествования представляют собой развернутый комментарий автора к рисунку или фотографии; в других – созданный и записанный клиентом литературно-художественный текст.

В работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, возможно использование уже готовых текстов, которые помогают клиентам понять смысл того, что с ними происходит, и признать ценность собственного опыта. Кроме того, повествование позволяет создать «творческое пространство» для нахождения новых значений и исследования жизненных альтернатив. Текст может быть использован для того, чтобы освободить ребенка, взрослого от привычных, стереотипных значений и поведенческих программ [27. – С. 35].

Многие социальные педагоги обычно задают своим подопечным следующие вопросы: «Что ты мог сказать про свой рисунок?», «Что происходит на твоём рисунке?» и т.д. Такие вопросы можно рассматривать как косвенное приглашение клиента создать на основе рисунка историю. Существуют дети и взрослые, для которых рассказ о себе и своих рисунках является естественным. Они не требуют какой-либо стимуляции со стороны социального педагога или группы и сочиняют сами истории, «подсказанные» их рисунками. Но в социально-педагогической практике можно встретить и такую группу людей, которым трудно говорить что-либо о своих изображениях. Необходимо отметить, что письменное высказывание является более безопасной и комфортной формой выражения своих предположений и фантазий, нежели устная речь, поскольку позволяет им создать большую межличностную дистанцию, защитить свои личные границы в случае недостаточного доверия к специалисту или группе. Кроме того

позволяет участникам занятий чувствовать, что они могут высказываться таким образом наедине с самими собой и самостоятельно решать, когда и в какой мере доносить свой опыт до окружающих, зачитывая сочиненное ими в общении с членами группы [27. – С.49-50].

В исследованиях А.И. Копытина, Б. Корт используется выражение «традиционные истории» для обозначения таких повествований, как сказки, мифы и предания. Они могут рассматриваться как «культурные объекты». Размышляя над ними, вступая в творческие диалоги с их персонажами и осмысляя их содержание, участники социально-педагогической работы могут осознать культурное наследие и те, связанные с ним поведенческие программы, которые были ими усвоены. В традиционных историях также отражаются те способы мышления, которые могут выступать альтернативой или дополнением мышлению современного человека. Творчески интерпретируя и «переписывая» такие истории, исходя из своего опыта и культурного багажа, клиент может найти креативные решения насущных жизненных вопросов.

Язык сказки, мифа, предания прост и лаконичен, хотя рассказчик может включать в них творческие элементы. Появляется возможность наполнить канву повествования новыми деталями, отражающими работу воображения. Такие истории стимулируют «активное слушание», активизируют фантазию, память и др. Нередко использование заимствованных историй предоставляется клиенту более безопасной или удобной формой рассказа о себе, нежели создание собственного биографического повествования [27. – С. 36-37].

Использование традиционных историй в профессиональной деятельности социального педагога с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, позволяет оказать помощь клиентам, опираясь на метафоры в повествованиях. Многие истории содержат метафоры изменений и служат трансформации личного опыта. Возникающие на пути героя препятствия способствуют мобилизации и развитию в нем новых умений и качеств, связанных с разрешением сложившихся жизненных трудностей. Это нередко передается в повествовании, описывающем, как «дурак» превратился в мудреца, либо как герой из заколдованного вдруг превратился в благородного. В этих случаях в повествовании могут использоваться образы с «закодированными» значениями, и для того, чтобы понять их смысл, необходимо порой уделить длительное время созерцанию образов и «следованию» за ними. Этому способствует изобразительная деятельность на основе историй [27. – С. 38].

Большим потенциалом для развития визуально-нарративного подхода в профессиональной деятельности социального педагога с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, обладает фототерапия – терапия с применением фотографий. Она предполагает как работу с готовыми фото-материалами, так и создание оригинальных авторских снимков. Основным

содержанием данного вида деятельности является создание или восприятие фотографических образов, дополняемое их обсуждением и разными видами творческой деятельности, включая изобразительное искусство, движение и танец, драматическое исполнение, художественное описание и т.д. [28. – С. 8].

Фототерапия объединяет в себе изобразительное искусство, фотографию и психотерапию. В исследовании Розы Мартин отмечается: «Фототерапия является инструментом утверждения творческого взгляда человека на самого себя, открытия множества перспектив постижения того, кем он является на самом деле» [6. – С. 219]. Показывая фотографии кому-либо, дети и взрослые сопровождают просмотр рассказом, что позволяет не только передать отношение к изображенному на фото и скрытому «за кадром», но и обозначить смысл событий и переживаний, связать воедино разные аспекты опыта. Сопровождающие показ фотографий рассказы бывают достаточно красочны, что не только усиливает воздействие зрительных образов, но и позволяет выразить полнее и глубже связанные с ними чувства и мысли. Все это побуждает признать нарративный элемент фотографии очень важным и имеющим большое значение в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Данное обстоятельство можно учесть при проведении занятий с использованием фотографий, предлагая участникам либо сочинить на основе фото различные истории в форме рассказов, притч, сказок, либо создать своеобразные мини-сценарии, позволяющие обозначить основных действующих персонажей, их поступки, то, что могло предшествовать изображенному на снимке событию и что могло за ним последовать [28. – С. 10]. Созданные ранее фотографии могут быть по-новому скомпонованы, что позволяет создавать новые истории – истории с иным финалом. Обсуждая неизвестные повествования с социальным педагогом, ребенок может почувствовать себя более свободным и сформировать другое понимание прежних событий. Фотография является инструментом выявления ранее скрытых аспектов личности клиента, которые могут быть осмыслены благодаря поддержке специалиста.

Достоинства визуально-нарративного подхода заключаются в возможности глубокой, всесторонней, что опирающейся на активность подопечных социального педагога в разрешении трудных жизненных ситуаций. Такой подход позволяет детям и членам их семьи раскрыть значение визуальных образов, найти логические связи между элементами образа или несколькими рисунками, организовать свой опыт и т.д.

Визуально-нарративный подход может быть использован в качестве дополнительного к арт-терапии средства самопомощи. Ведение дневника между занятиями социального педагога, включающего фотографии, рисунки, описания разных событий или размышления автора, можно рассматривать в качестве примера подобной самопомощи.

Применяя визуально-нарративный подход, социальный педагог стимулирует клиента к созданию таких описаний, которые опираются на пришедшие взрослому или ребенку способы и стили языкового дискурса. В отличие от традиционного клинического или психотерапевтического интервью, при использовании визуально-нарративного подхода клиент активно говорит и размышляет в присутствии специалиста, фактически «ведет» беседу, а социальный педагог помогает клиенту создать связанное повествование, присоединяясь к его дискурсу и не навязывая ему своих способов описания и смыслов.

Визуально-нарративный подход тесно связан с постмодернистским пониманием дискурса как способа визуальной и вербальной коммуникации с соответствующей ему системой значений, которая тесно связана с культурными и социальными условиями жизни людей. Создание историй с опорой на дискурс клиента часто помогает укрепить личные границы, повышает самоуважение, способствует самопринятию и создает ощущение осмысленности и преемственности опыта. Социальному педагогу такой подход позволяет проникнуть в мироощущение клиента и сориентироваться в тех смыслах, через которые можно вести с клиентом диалог.

Поддерживать контакт с детьми во время оказания помощи и обогащать понимание визуально-нарративного подхода в профессиональной деятельности социального педагога позволяют терапевтические принципы:

1. Принцип личностной ориентации предписывает опору на личностные качества: направленность, ценностные ориентации, личностные смыслы, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения.

2. Принцип опоры на положительное в человеке (принцип педагогического оптимизма) – один из основных в педагогике. Опора на положительное в личности – постулат психотерапевтических отношений, оставляющих за человеком право на собственный темп позитивных изменений и личностного роста.

3. Принцип учёта индивидуальных и возрастных особенностей личности. В развитии человека проявляются феномены общего и особенного. Общее свойственно всем людям определённого возраста и отличает отдельного человека. Особенное чаще называют индивидуальным, а личность с ярко выраженным особенным – индивидуальностью. Индивидуальность характеризуется совокупностью сложившихся черт личности. Формирование индивидуальных особенностей (различий) связано с тем, что каждый человек проходит особый путь развития, и этим объясняется его уникальность.

4. Принцип развития личности в деятельности. А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин считают, что характер деятельности, её цели, направленность, социокультурное содержание, способы формируют личность. В реализации нарративного подхода приоритетным видом деятельности являет-

ся общение. В качестве его разновидностей выделяются заинтересованное наблюдение, вербальное взаимодействие и собственное участие в развитии различных историй. При этом ребёнок становится субъектом деятельности, свободного развития.

Е.М. Фильковская, С.А. Чвякина делают акцент в психотерапевтической помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях на отношениях партнёрства и повышении достоинства личности, отмечая: «Терапевтические отношения должны строиться совместно, приводя к восстановлению в правах личности тех, кто был ущемлён в своём достоинстве и безопасности» [38. – С.10-12]. Вместе с тем успех взаимодействия во многом определяется личностью педагога, его чувством меры, тактом, корректностью, умением ограничивать своё вмешательство в ход беседы с ребёнком. Специалисты по нарративному подходу Дж. Фридман, Дж. Комбс, М. Уайт и др. утверждают, что необходимо обращать внимание на уникальную историю каждого клиента.

5. Принцип координация усилий всех участников (субъектов) терапевтического процесса. Целостность личности как социально-психологического феномена предписывает педагогам координацию усилий в достижении поставленных целей. Система отношений ребёнка с близкими взрослыми, особенности их межличностного взаимодействия и общения, формы совместной деятельности, её способы составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребёнка. Поэтому групповые формы на занятиях по использованию визуально-нарративного подхода предполагают участие членов семьи и других важных для ребёнка людей (специалистов, родителей, других родственников, друзей) с целью создания или восстановления гуманных внутрисемейных отношений и расширения альтернативного опыта поведения в различных жизненных ситуациях.

6. Принцип ориентации на ценностные отношения преобразует любую деятельность детей по формированию межличностных отношений, укрепляет, по Э. Фромму, личностную жизненную позицию «быть». Данный принцип, подчёркивает Н.Е. Щуркова, означает постоянное профессиональное внимание педагога к разворачивающемуся действию, эмоциональным реакциям, словам, интонационной окраске отношений воспитанника к социокультурным ценностям, человеку, природе, ценностям основам жизни – добру, истине, красоте [55]. Содержание терапевтических принципов работы социального педагога с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, направлено на осмысление визуально-нарративного подхода и актуализацию внутренних ресурсов клиентов.

Большое значение в рамках визуально-нарративного подхода придается возможности рефрейминга и изменения системы значений визуальных образов, то есть своеобразному «переписыванию» отраженной в визуальном материале личной истории клиента. «Рефрейминг» в переводе с английского означает «помещение в иную рамку» и связан с включением объ-

екта (каковыми могут также являться поступки, чувства и мысли человека) в иной контекст восприятия, что приводит к изменению его смысла. Применительно к фотографии это, в частности, может быть связано с применением фотоколлажа или фотомонтажа, позволяющих соединить определенный визуальный образ (например, изображение ребенка, членов его семьи) с тем материалом, который на оригинальном снимке отсутствовал. При этом человек может увидеть свои чувства, поступки по-другому. Так, например, молодой человек может увидеть себя героем киносериала или перенестись в прошлое и оказаться на одном корабле с первооткрывателями Америки [28. – С. 14].

Обоснование теоретических положений визуально-нарративного подхода позволило нам рассмотреть техники работы с традиционными историями и упражнения на основе фотографий в профессиональной деятельности социального педагога с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

В качестве техник арт-терапевтической работы с традиционными историями можно выделить следующие [27. – С. 40].

1. Изображение свободных ассоциаций с материалом истории. Социальный педагог предлагает клиентам создать один или несколько рисунков (возможно также создание коллажей, скульптур, песочных композиций и др.), отражающих их ассоциации с образами повествования. Приглашая ребенка или членов его семьи сделать это, следует подчеркнуть, что точное следование за сюжетом и достоверное изображение образов, содержащихся в оригинальном повествовании, не обязательно, и что ценным будет, прежде всего, естественность и спонтанность визуальных реакций клиента на образы повествования, его авторская «интерпретация» истории. Рисунок может иметь как реалистический, так и абстрактный, символический характер.

2. Следование за образами. Клиенту предлагается расслабиться и по возможности ярко представить себе один из образов, связанных с повествованием (персонаж, предмет или целая сценка), а затем дать ему «ожить», начать двигаться, действовать, трансформироваться. При этом клиент не должен ничего придумывать и оценивать. Он просто позволяет образу развиваться, «вести за собой» и наблюдает за динамикой его изменений. Через некоторое время, когда развитие образа придет к некоему завершению, либо образ стабилизируется, клиент может создать один или несколько рисунков, отражающих то, что он увидел. Подобное свободное развитие образа может привести к новому финалу истории либо послужить ее продолжению.

3. Создание помогающего или трансформирующего символа. В рамках этой техники клиенту предлагается представить себя на месте одного из персонажей, попавшего в сложное обстоятельство и находящегося в состоянии страха, растерянности, отчаяния либо испытывающего не-

удовлетворенность сложившейся ситуацией. Затем клиент может представить себе некий предмет или существо, использование или поддержка которых поможет справиться с ситуацией или повести ее в желаемом для клиента направлении. Представляемый предмет может быть символическим выражением его внутренних ресурсов либо служить связи с внешними факторами поддержки. Рассмотрев такой предмет или существо и понаблюдав за развитием ситуации, клиент может создать изображение того, что он увидел.

Для использования данных техник в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, предлагаем использовать следующие рекомендации. В выборе мифов, притч, сказок и других историй можно руководствоваться желанием подопечных социального педагога, наличием ситуаций, требующих немедленного разрешения, поведенческих реакций со стороны ребенка, членов его семьи и др.

Социальный педагог может расширить опыт создания изображений и развития историй, предложив клиентам использовать как традиционные материалы (кисти, карандаши, фломастеры, тушь и др.), так и нетрадиционные (нитки, трубочки для коктейля, восковые свечи, манная крупа и др.). Сочетание различных материалов побуждает клиентов увидеть необычные способы создания рисунков и способно подвигнуть их на необычные решения в развитии повествования, выхода из трудной ситуации. Социальный педагог может организовать выставку рисунков с согласия клиентов, а также рассмотреть образцы работ, выполненные в различных техниках изображения: граттаж, коллаж и др., до начала занятия.

Рассмотрим содержание нетрадиционных техник изображения и последовательность работы.

1. Граттаж (от франц. – «скрести, царапать») способ выполнения рисунка путем процарапывания пером или другим острым инструментом бумаги, предварительно залитой воском и тушью (гуашью).

Оборудование: лист плотной бумаги, кисть, перо, гуашь разного цвета, баночка для воды, салфетка, свеча (воск), кусочек мыла.

Технология рисования. Закрасить лист бумаги разными цветовыми пятнами (цвет пятен выбирается исходя из темы рисунка, например, тема «Осень» – желтый, оранжевый, красный и т.п.). Дать листу бумаги просохнуть. При помощи свечи закрасить просохший лист бумаги (слой свечи на рисунке должен быть хорошо заметен). Положить в гуашь черного (синего или фиолетового) цвета небольшой кусочек мыла для того, чтобы краска хорошо ложилась на бумагу, затонированную свечой или воском. Набрать краску на кисть и закрасить лист (краска должна ложиться очень плотно, без просветов). Снова дать листу бумаги просохнуть. После этого пером или тупым концом кисти начать процарапывать изображение.

2. Техника «печатание листьями» [31. – С. 43].

Оборудование: листья деревьев или кустарников (незасушенные), бумага для рисования, кисть, гуашь разного цвета, баночка для воды, салфетка, газета.

Технология рисования. Лист дерева (кустарника) положить на газету и раскрасить. Аккуратно приложить лист дерева раскрашенной стороной к альбомному листу. Сверху лист дерева прикрыть чистой бумагой (можно газетной), прогладить ладонью. Снять бумагу и лист дерева. Отпечаток готов. Количество листьев может быть разным, в зависимости от размеров бумаги и самих листьев.

3. Техника «рисование нитками» [31. С. 45].

Оборудование: простые нитки №10, бумага для рисования, кисть, гуашь разного цвета, баночка для воды, салфетка, газета, емкость для использованных ниток.

Технология рисования. Сделать отрезки из ниток (2-5 шт.) длиной 7–10 см. Сложить лист бумаги пополам. Один отрезок нитки обмакнуть в краску и произвольно разложить на одной половине листа бумаги (один конец нити должен выходить за лист). Нитки прикрываются сверху другой половиной чистого листа. Сверху лист проглаживается ладонью, нитки вынимаются, а лист бумаги разворачивается. Для использования гуаши другого цвета взять чистую нить.

4. Техника «рисование кляксами» [31. – С. 52].

Оборудование: полые тонкие трубочки (можно использовать трубочки для коктейля или соломку), бумага для рисования, кисть, акварель, баночка для воды, салфетка, газета, емкость для использованных трубочек.

Технология рисования. Акварельную краску развести водой и накапать ее в одну точку на лист бумаги. Взять трубочку и подуть через нее в центр кляксы, раздувая ее в разные стороны. Необходимо обратить внимание на то, что трубочки мыть нельзя. Они предназначены только для индивидуального использования.

5. Техника «рисование на манной крупе».

Оборудование: манная крупа, клей ПВА, плотная бумага для рисования, кисть, ватный тампон, акварель, баночка для воды, салфетка, газета, емкость для крупы и клея.

Технология рисования. Развести клей водой и нанести его на бумагу ровным слоем. Взять манную крупу и посыпать лист. Перевернуть лист бумаги, при помощи ватного тампона или кисти намочить лист чистой водой. Дать немного подсохнуть, перевернуть лист на сторону с крупой. Развести акварельные краски водой, хорошо намочить кисть (кисть всегда должна быть хорошо влажной), набрать на нее краску и приступить к изображению образов. Недопустимо рисовать кистью с небольшим количеством акварели.

В реализации визуально-нарративного подхода с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, актуальным является использование социальным педагогом упражнений на основе фотографий клиентов [28. – С. 62].

1. Иллюстрации. Участникам занятия предлагается создать серию фотоснимков или подобрать готовые фото из личного, семейного архива, которые могли бы иллюстрировать одно из литературных произведений любого жанра (стихотворение, притча, сказка, миф или религиозный текст). Когда снимки будут напечатаны, необходимо определенным образом организовать их в пространстве, создав плакат или мини-альбом и др., дополнить текстами из литературных произведений или сочиненной истории. После этого происходит представление работ и их обсуждение.

Социальный педагог обращает внимание на то, какие проблемы проговаривает клиент, какие пути решения он для себя отметил. Когда проблема названа, специалист выясняет ее детали, задавая вопросы типа: «Когда вы впервые заметили проблему (столкнулись с ней)?», «В какой момент проблема была наименее острой?» [21. – С.45-67]. По мере выслушивания повествования, социальный педагог акцентирует внимание на будущем времени, предлагая клиентам представить себе возможные изменения, которые помогут выстроить позитивную перспективу. Во время представления работ можно предложить клиенту зачитать отдельные фрагменты текста или все произведение, если оно небольшое по объему.

2. Линия жизни / Жизненный путь. Участникам группы предлагается принести фотографии, на которых они представлены в разные периоды жизни (фотографии могут отражать «критические» и наиболее значимые моменты биографии). В ходе занятия участники показывают друг другу фотографии и комментируют их. Возможен и такой вариант работы, когда ведущий организует обсуждение, например, предлагает участникам акцентировать внимание на определенных этапах жизненного пути или чувствах и т.д. Предметом обсуждения может быть сфера досуга, семейные отношения и др. Социальный педагог поощряет клиентов к составлению рассказа, стихотворения или какой-либо другой формы повествования.

Это упражнение учит клиентов самостоятельно анализировать информацию о своем опыте в решении проблем, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения разрешения трудной жизненной ситуации, находить оптимальный вариант развития истории и формулировать новое повествование, которое помогает участникам занятия по-новому посмотреть на себя, окружающих.

Один из вариантов данной техники предполагает визуальную организацию снимков посредством изготовления плакатов, размещения их на поле бумаги (символизирующим «путь») и др.

3. Прошлое, настоящее, будущее. Участникам группы предлагается принести из дома личные фотографии, связанные с их прошлым и настоящим, а также с предполагаемыми будущими ролями и ситуациями. Затем

происходит представление и обсуждение снимков, организовать которые можно в форме плаката, альбома и др. Участники занятий могут придумать названия для каждого временного отрезка, создать историю или сложить стихотворение и т.д.

В результате самостоятельного осмысления снимков, обсуждения их в группе, дети и члены их семьи могут найти альтернативные аспекты разрешенных определенных жизненных моментов.

4. Автопортрет. Участникам предлагается принести одну или несколько фотографий со своим изображением (это может быть поясной портрет или изображение в полный рост). Фотография должна по возможности передавать их «сущность» – некоторые наиболее характерные проявления их личности, отраженные в позе и выражении лица, причёске, одежде, окружающей обстановке и т.д. В обсуждении социальный педагог обращает внимание на то, почему выбранная фотография передает «сущность» конкретного ребенка, а затем предлагает другим участникам сказать, насколько их восприятие данного человека отличается от его восприятия самого себя.

Один из вариантов данного упражнения допускает выбор сразу несколько фотографий, которые передают схожие или различающиеся «сущности» человека. Возможно изготовление плаката или автопортрета в смешанной технике, при создании которого используются не только фотографии, но и вырезки из журналов (изображения и тексты) и рисунки. Другим вариантом данной техники является создание автопортрета – ассамбляжа (построение композиции из готовых элементов наподобие коллажа, но объемных), включающего не только фотографию, но и личные предметы [28. – С.27].

Упражнение дает представление об одном из теоретических положений нарративного подхода, по поводу которого Д. Парэ отмечает: «Нет абсолютных истин. Существует множество возможностей для интерпретации любого данного опыта, но ни одна интерпретация не будет «действительно» истинной» [49. – С. 58].

А.И. Копытия обосновывает информацию для специалистов, использующих визуально-нарративный подход на основе фотографий клиентов, раскрывает деконструирующую функцию фотографии, заключающуюся в способности помогать человеку осознать, что тот смысл, который он приписывает своим поступкам и переживаниям, действиям и переживаниям других людей, является не столько «природно данным», сколько внедренным в его сознание и бессознательное в процессе социализации [28. – С.13]. С точки зрения представлений постмодерна, смыслы наших поступков и переживаний являются «конструктом» – порождением различных языковых и неязыковых знаковых систем, которыми мы пользуемся на разных этапах своей жизни. Культура и социум учат взрослых и их детей приписывать чувствам и действиям людей вполне определенное значение,

хотя они могут иметь неограниченное множество иных значений. Обсуждая и запечатлевая различные роли, дети и их родители, другие окружающие вырабатывают в себе способности к активному восприятию самих себя, созданию новых значений и необычных историй. Роза Мартин отмечает: «Акт сотворения вполне конкретен; он делает зримыми определенные моменты истории человека – ее крошечные детали, позволяющие, в то же время, постичь множество значений психической реальности» [6. – С. 220].

Нарративный подход оказал влияние на беседу, направленную на решение проблем – один из методов консультационной практики специалистов краткосрочной семейной терапии. Этот метод характеризуется атмосферой открытости и конструктивным стилем ведения разговора, что достигается благодаря позитивному мышлению ведущего и опоре на темы, подпитывающие надежду клиента на выход из сложившихся обстоятельств (потенциал, развитие и будущее). Выделим ряд характерных аспектов данного метода [50].

1. *Привлечение других специалистов центра, близких друзей и родственников клиента для совместного обсуждения заявленных тем.* Истории, рассказанные в присутствии человека, обратившегося за помощью, позволяют ему расширить свой опыт в решении трудностей, увидеть альтернативные выходы из сложившейся ситуации.

2. *Внимательное отношение социального педагога к прошлому опыту клиента.* Специалисты по использованию беседы в решении проблем Б. Фурман, Т. Ахола высказывают интересное мнение: «Когда мы думаем о своем прошлом как источнике проблем, мы, в каком-то смысле, создаем враждующие отношения внутри себя. Прошлое, очень по-человечески, отрицательно реагирует на критику и обвинения, и благоприятно – на уважение. Прошлое предпочитает, чтобы его рассматривали как ресурс, хранилище воспоминаний, хороших и плохих, и источник мудрости, вытекающий из жизненного опыта» [50. – С. 35].

Даже если беседа, направленная на решение проблем, имеет тенденцию фокусироваться больше на будущем, чем на прошлом, это не значит, что говорить о прошлом запрещено. Прошлое нужно обсуждать не как источник беспокойства, а как потенциал развития. Можно научиться видеть свои прошлые несчастья как испытания, которые помимо страданий принесли и что-то ценное. Следует подчеркнуть, что неблагоприятные жизненные события могут в ретроспективе видаться как важный опыт, но это ни в коем случае не оправдывает насилия, злоупотребления или лишения заботы [50. – С.50].

3. *Рассказ клиента часто содержит не одну проблему, а несколько (проблемы с ребенком, мужем или женой, конфликты и др.).* Специалисту важно рассматривать обозначенные проблемы отдельно друг от друга и использовать одну трудность в разрешении другой.

4. *Осторожное использование научных терминов.* Психологические понятия, которыми могут оперировать социальные педагоги в процессе консультации, зачастую мало говорят об актуальной проблеме, но заставляют взрослых и детей испытывать сильные сомнения и страхи. Существуют, например, альтернативные описания и определения проблем. Так, термин «депрессия» можно заменить словами «подавленное настроение», «состояние уныния». Различные формулировки ведут к совершенно разным подходам к проблеме [50. – С. 67].

Имена, ярлыки и диагностические понятия – это более, чем просто невинные термины, используемые применительно к конкретным проблемам. Это также и символы, выражающие убеждения и предположения о природе проблемы. Даже обычные слова «расстройство», «нарушение», «патология» вызывают образы ненормальности и недостаточности и порождают мысль о существовании какого-то изъяна. Ричард Белсон, семейный терапевт из Нью-Йорка, сообщает, что по завершении первоначальной оценки семьи с проблемным ребенком, он часто говорит родителям: «У вашего ребенка действительно есть проблема, с которой нужно работать, но приятно отметить, что у него нет никаких нарушений». Оказалось, что такая форма описания ситуации приносит родителям облегчение [50. – С. 67].

5. *Отказ от анализа информации, которую предоставляет клиент.* Предлагается вместо традиционных толкований отдавать предпочтение альтернативным интерпретациям клиента. Специфические вопросы, как например, «Как объяснили бы эту проблему люди другой культуры?» или «Какое самое невероятное объяснение для данной проблемы Вы могли бы придумать?», могут быть очень полезны для мобилизации воображения клиента [50. – С. 92]. Важно проявлять мягкость, предлагая клиентам новые решения. Вместо того, чтобы объяснить людям, что они должны думать о причине своей проблемы, лучше рассказать им историю, изображающую вашу идею, или пригласить их стать вашими партнерами в поиске плодотворных объяснений.

Истории из собственной жизни, литературные примеры дают хороший материал для конструктивного сотрудничества с подопечными, позволяя давать им новую пищу для размышления. Актуально и то, что в любом случае выбор остается за самим человеком, который сам решает, принять или отвергнуть то или иное объяснение, заложенное в конкретной истории. Толкования интересны, скорее, не с позиции их объективности, а в плане того, какие действия они диктуют. Новые версии порождают другие решения, при том, что клиенты не обязаны принимать предложенные объяснения. Специалист может использовать, например, такую форму подачи своего мнения: «Предположим, причина вашей проблемы состоит в том-то и том-то, что бы вы делали в таком случае?». Выдвигая несколько альтернативных объяснений, а не предлагая единственное, мы напоминаем клиенту о том, как важно сохранять широту восприятия.

6. *Построение разговора специалиста и клиента с опорой на будущее.* Обсуждение позитивных представлений о будущем может быть полезно во многих отношениях. Благодаря этим образам будущего, человек способен увидеть в своем прошлом потенциал развития, оценить изменения к лучшему, принять других людей в качестве друзей, а не противников, и думать о своих проблемах, как об испытаниях, которые помогут стать лучше и реализовать свои способности. Позитивное видение будущего рождает надежду, а надежда помогает справляться с текущими невзгодами, видеть знаки, предвещающие перемены к лучшему, и черпать силы для творческого отношения к жизни.

Метод, разработанный Стивом Де-Шазер и его командой, известен под названием «чудодейственный вопрос». Клиентов просят вообразить, как бы пошла их жизнь, если бы проблемы чудом исчезли за одну ночь. Примеры вопросов о позитивном будущем: Вообразите, что прошел год, и вы решаете послать открытку сотруднику центра с хорошими новостями. Что это будет за новость? Если бы в будущем кто-то сообщил мне о вас хорошую новость, что бы он мне сказал? Если вы представите себе, что ваша жизнь – это роман, а его следующая глава – счастливая, что в ней произойдет? Люди осознают, к чему им хочется стремиться, проясняют свои цели и уверенней смотрят на свою жизнь.

7. *Обнаружение социальным педагогом даже самых незначительных успехов в разрешении трудностей клиента.* Фокусирование внимания на достигнутых улучшениях ведет естественным образом к вопросу, чем их можно объяснить. Это, в свою очередь, является богатым источником информации о том, что помогало успеху до сих пор. Собственные идеи клиентов об этом могут использоваться как отправная точка для того, чтобы строить планы на будущее. «Когда есть хоть какие-то приметы улучшения, даже очень скудные, разговор о них помогает более естественно перейти к таким конструктивным темам, как например: что сделало это улучшение возможным, а также кто помог его осуществлению» [50. – С. 109].

8. *Особую роль в консультационной беседе играет «разделение заслуг за улучшение состояния клиента»* [50. – С. 124]. Оно может использоваться не только для оптимизации сотрудничества между специалистами, но и для помощи человеку в налаживании более теплых и доверительных отношений со своими семьями, товарищами и другими окружающими. Решение проблем можно представить как социальный процесс, так как люди, вовлеченные в него, либо препятствуют, либо помогают тем, кто обращается за помощью. Признание заслуг клиентов в работе над невзгодами как можно большего числа людей, внесших свою долю в поддержку прогресса, является мощным противовесом обвинению и поиску виновных, а также и добрым приглашением присоединиться к сторонникам позитивных изменений.

9. *Способность увидеть светлую сторону в любой сложной ситуации.* Даже настоящие трагедии, как например, безвременная смерть ребенка, по прошествии лет может восприниматься как опыт, принесший нечто ценное, помогший обостриться чувствительности к страданиям других. Осознание того, что проблемы имеют и более светлые стороны, обычно приходит позже, когда человек может оглянуться и посмотреть на события в другом ракурсе. Когда трудности видятся в позитивном свете, люди более творчески их разрешают. В случае долговременных проблем часто оказывается, что клиентам лучше удается достичь прогресса только после того, как они осознают, что кроме боли их испытание дало им что-то ценное [50].

Таким образом, беседа, направленная на решение проблем, позволяет клиенту духовно вырасти, помогает сохранить чувство собственного достоинства.

Выводы

В последнее время социальные педагоги широко применяют в своей работе терапевтические методы и приемы, взятые из игровой терапии, библиотерапии, психодрамы и др. Содействие благоприятному состоянию ребенка, членам его семьи позволяет социальному педагогу осуществлять терапевтическое воздействие. Внедрение нарративного подхода в социально-педагогическую деятельность дает возможность специалистам за небольшой промежуток времени достигать положительных эффектов в работе с разными категориями людей, побуждая их по-новому увидеть события своей жизни. Нарративный подход нашел свое отражение в нарративной терапии, которая получила наибольшее распространение за рубежом. Термин «нарратив» подразумевает слушание, рассказывание или повторение историй о людях и проблемах в своей жизни. Практическая сторона нарративной терапии включает в себя такие техники, как деконструкция, экстернализация, выявление уникальных эпизодов в решении проблем и др.

Таким образом, стремясь в большей степени учесть интересы и потребности людей, обратившихся за помощью, и оказать им наиболее эффективную помощь, социальные педагоги во многих случаях выступают инициаторами использования перспективных подходов, в том числе и нарративного. Этот подход нашел свое отражение в арт-терапии и краткосрочной семейной терапии.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое нарратив?
2. Перечислите и раскройте содержание функций нарратива.

3. Проанализируйте понятие «нарративная терапия».
4. Перечислите техники нарративной терапии и обоснуйте их содержание.
5. Дайте определение понятию «визуально-нарративный подход». В каких формах он может быть реализован?
6. Каково значение традиционных историй, фотографий в визуально-нарративном подходе?
7. Какие техники, упражнения позволяют реализовать визуально-нарративный подход? Раскройте их содержание.
8. Проанализируйте содержание метода беседы, направленной на решение проблем.

Темы рефератов

1. Современное содержание понятия «нарратив».
2. Нарративный подход как средство оказания помощи детям в трудной жизненной ситуации.
3. Визуально-нарративный подход в арт-терапии и его роль в профессиональной деятельности социального педагога.
4. Повествования в форме преданий, мифов и сказок в работе с детьми.
5. Деконструирующая функция фотографии.
6. Подготовка будущих социальных педагогов к использованию нарративной терапии в профессиональной деятельности.
7. Диалоговые методы работы социального педагога.

Задания для самостоятельной работы

1. Упражнение «Знакомство с профессиональными особенностями социальных педагогов». Цели: развивать умение слышать, слушать, запоминать и воспроизводить информацию.

Участники разбиваются на пары. В течение 5 минут один из участников рассказывает коллеге о своих профессиональных особенностях в работе с людьми (качества, профессиональное кредо, принципы работы и др.) в свободной форме. Следующие 5 минут они продолжают беседу, поменявшись ролями.

Когда знакомство состоялось, все участники тренинга собираются вместе и каждый из партнеров представляет профессиональные особенности работы с людьми своего коллеги. Важно использовать в речи те слова о профессиональных контактах с людьми, которыми называл их напарник.

2. Упражнение «Вхождение в экстернализирующее мировоззрение» (Дж. Фридман, Дж. Комбс). Цель: закрепить знание студентов об экстернализации.

Выберите черту характера, качество или чувство, которых, как вам кажется, у вас в избытке, или такие аспекты личности, что порой вызывают у других неприятие по отношению к вам. Пусть это качество будет описано прилагательным, например, «злой», «завистливый» или «виновный». В следующем наборе вопросов замените «Х» этим прилагательным. Читая вопросы и заменяя «Х» чертой характера или чувством, отвечайте на них для себя.

1. Как вы стали «Х»?
2. По отношению к чему вы более всего «Х»?
3. Какие события, как правило, приводят к тому, что вы становитесь «Х»?
4. Если бы вдруг каким-то чудом вы проснулись в одно прекрасное утро и больше никогда не были бы «Х», как бы изменилась ваша жизнь?

Отметьте общий эффект от ответов на эти вопросы. Каково вам? Что представляется возможным в отношении этой черты или чувства? Что представляется невозможным? Как вам видится будущее в отношении этого?

3. Продолжение упражнения 2. «Вхождение в экстернализирующее мировоззрение» (Дж. Фридман, Дж. Комбс).

Возьмите то же качество или черту характера и превратите её в существительное. Например, если «Х» означало «завистливый», теперь это станет «завистью», «злой» - «злоба» и т.д. В предлагаемых ниже вопросах вставьте свое существительное на место «У». Ответьте для себя на эти вопросы.

1. Какие события, как правило, приводят к проявлению «У»?
2. Как «У» влияет на вашу жизнь и ваши взаимоотношения?
3. Закрывает ли «У» от вас ваши ресурсы или вы способны видеть их сквозь это?

Отметьте общий эффект от ответов на эти вопросы. Каково вам? Что представляется возможным в отношении этой черты или чувства? Что представляется невозможным? Как вам видится будущее в отношении «У»?

Вспомните и сравните свои ответы на вопросы, когда определённое прилагательное вы заменяли «Х». Чем ваш опыт с «У» отличается от опыта с «Х»?

4. Напишите эссе по одной из предложенных тем, взятых из афоризмов: «Жизнь такова, какой делают ее наши мысли» (Марк Аврелий), «Человек – это то, о чем он думает целый день...» (Р.Ф. Эмерсон), «Все люди видят мир не таким, кокой он есть, а таким, каковы они сами» (С. Кови), «...Человек может изменить свою жизнь, изменив образ мышления...» (Вильям Джеймс) [22].

5. Познакомьтесь с подборкой цитат, взятых из книги Дж. Фридман, Дж. Комбс «Конструирование иных реальностей». Выскажите своё мнение о предлагаемых цитатах. Эпстон Дэвид: «Каждый раз, задавая вопрос, мы порождаем возможную версию жизни». Томм Карл: «Есть такие вопросы, которые задерживаются в умах клиентов на недели, месяцы, порой на годы, и продолжают оказывать влияние». Уайт Майкл: «Нарративная метафора предполагает, что люди проживают свою жизнь через истории – истории, формирующие их жизнь и вызывающие реальные, не воображаемые эффекты, – и что эти истории обеспечивают структуру жизни».

6. Напишите письмо клиенту от лица специалиста. Выделите те важные моменты для преодоления проблемы (проблемы сформулировать самостоятельно), которые, на ваш взгляд, необходимы человеку.

Обратите внимание на то, что письмо требует особого внимания и ответственности за каждое написанное слово. Эпстон Дэвид: «Слова в письме не угасают и не пропадают, как это случается в беседе; они продолжают существовать во времени и в пространстве, они удостоверяют работу терапии и дают ей вечную жизнь».

7. Упражнение на развитие терпимости к различным ценностям, установкам, убеждениям [23. – С. 71]. Цели: формировать гибкость и творческий подход к воспринимаемой информации; формировать позитивное отношение к культурным различиям и многообразию мировоззрения.

Ход упражнения:

Разделить лист бумаги на 3 части по вертикали. Один столбец получает название «Священная корова», второй – «Антитеза», третий – «Итоги».

В первом столбце записать 3-4 утверждения, характеризующие ту культурную среду, к которой принадлежит человек.

На одном из тренингов список «священных коров» выглядел так: «Отец – глава семьи и слово его – закон»; «Университетский диплом – залог жизненного успеха»; «Начальник всегда прав»; «Эмоции держи при себе»; «Молчание – золото».

Следующий этап задания. Представим, что одновременно с нашей существует иная культура, в которой руководствуются прямо противоположными императивами – ценностными установками, убеждениями.

Во втором столбце сформулируйте антитезу вашего тезиса. Запишите ее. Затем в третьем столбце сформулировать максимальное количество положительных сторон антитезы.

В заключение задания познакомить участников с результатами своего задания и обсудить вопрос: Что приобретенный в этой игре опыт может изменить в привычном восприятии себя и другого, своей культуры и иных образов поведения и морали?

8. Подобрать афоризмы о культуре и высказать свое мнение о прочитанной мысли.

Афоризм – это краткое выразительное изречение, законченная мысль, выраженная сжато и емко.

Рассмотрим в качестве примеров ряд афоризмов: «Культура состоит из выраженных и скрытых схем мышления и поведения, являющихся специфическим, обособляющим достижением человеческих общностей, воплощенным в символах, при помощи которых они воспринимаются и передаются от человека к человеку и от поколения к поколению» (А. Кребер, К. Калхон); «Культура – это способ, при помощи которого человеческие общества находят решение проблем» (Фонс Тромпенаарс); «Культура является коллективным программированием духа, что отличает членов одной группы или категории от людей другой» (Г. Хофстед) [22. – С. 39-41].

9. Упражнение «Дерево мудрости» [39. – С. 59]. Цель: развивать умение придумывать вопросы к тексту и отвечать на них.

Ход упражнения:

Внимательно прочитать главу «Теоретические положения нарративного подхода». На листе бумаги написать вопрос к тексту. Свернуть лист и прикрепить его скрепкой к дереву, роль которого может выполнять один из студентов. Затем по очереди каждый участник подходит к «дереву», «отрывает» записку (не свою) и как можно более полно отвечает на вопрос вслух. Остальные оценивают вопрос и ответ. В конце упражнения преподаватель подводит итоги.

10. Упражнение «Самое главное» [39. – С. 43]. Цель: научить получать целостное представление о предмете и не погружаться в детали при первом знакомстве с учебным материалом.

Ход упражнения:

Прочитать любой отрывок из главы «Техники нарративной терапии». Затем придумать наиболее подходящее слово, характеризующее данный текст, т.е. назвать тему одним словом. Потом представить данный материал одной фразой, а после найти в нем какой-то секрет, особенность, суть – то, без чего текст был бы лишен смысла.

Каждый по очереди читает свои слова. Участники могут отметить лучшие варианты тем, фраз, «секретов». Преподаватель подводит итог упражнения.

Пример:

Текст: Сказка о царе Салтане.

Слово: Клевета.

Фраза: Мимо острова Буяна в царство славного Салтана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подготовка социальных педагогов к оказанию помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, должна осуществляться с учетом специфики профессиональной деятельности, которая заключается в ее педагогической направленности, полифункциональности, а также создании условий для воспитания и благоприятного развития личности ребенка. Деятельность в учреждениях социального обслуживания населения требует от социальных педагогов владения как общепредметными (аналитической, коммуникативной, охранно-защитной, воспитательной и др.), так и частными функциями, в том числе терапевтической. Теоретические источники позволяют утверждать, что основу терапевтической функции составляют забота о душевном равновесии ребенка; установление доверительных отношений с клиентами; оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов и содействие в изменении отношения ребенка, взрослого к жизни, окружению, самому себе.

Изучение научной литературы показало необходимость конкретизации понятия «трудная жизненная ситуация». Наиболее близка к исследуемой проблеме точка зрения Н.Г. Осуховой. На ее основе разработано следующее определение, касающееся использования психотерапевтической функции в социально-педагогической деятельности. Трудная жизненная ситуация – совокупность внешних воздействий или внутренних изменений, представляющих собой определенные препятствия к удовлетворению актуальных потребностей взрослых и детей, их адаптации к жизни, в результате чего происходит нарушение нормальной жизнедеятельности и возникает необходимость полного изменения поведения.

Социальный педагог, оказывая помощь детям, столкнувшимся с проблемами, должен учитывать их психолого-педагогические особенности: слабое развитие эмоциональной и познавательной сфер, импульсивность в поведении, трудности в социализации.

Одним из средств активизации терапевтической функции в профессиональной деятельности социального педагога является нарративная терапия. В сообществе специалистов, реализующих данное средство, используют синонимичные понятия «нарративный подход», «нарративные практики», «нарративные техники». В данном пособии речь шла о нарративной терапии. Это направление в семейном консультировании и социальной работе, способствующее пересозданию повествований о себе и своей жизни в процессе использования специальных техник: экстернализации проблемы; персонификации проблемы; выявления уникальных эпизодов позитивного решения проблемы; подкрепления нового повествования.

Таким образом, нарративная терапия представляет собой одно из наиболее динамично развивающихся направлений терапевтической практики. Внедрение его в область социальной педагогики расширит практическое

поле деятельности специалистов по профилактике социальных проблем. Стремясь в большей степени учесть интересы и потребности людей, обратившихся за помощью, и оказать им наиболее эффективную помощь, социальные педагоги могут выступать инициаторами использования передовых и перспективных подходов, которые будут широко востребованы в будущем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александрова, А.Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект / А.Л. Александрова // Актуальные проблемы воспитания и образования. Выпуск 5: сборник научных статей. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005. – С. 3-12.
2. Александрова, А.Л. Педагогические средства оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации: учеб. пособие для студентов специальности «Социальная педагогика» / А.Л. Александрова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 52 с.
3. Азарова, Л.Н. Технология трансцендентального синтеза в трудной жизненной ситуации / Л.Н. Азарова // Человек в трудной жизненной ситуации: Материалы 1-й и 2-й научно-практических конференций / под ред. Е.А.Петровой. – М., 2004. – С.115-117.
4. Арефьев, А.Л. Беспризорные дети России / А.Л. Арефьев // Социологические исследования. – 2003. – № 9. – С.67-68.
5. Арнольдов, А.И. Живой мир социальной педагогики / А.И. Арнольдов. – М., 1999. – 131с.
6. Арт-терапия в эпоху постмодерна / под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Изд-во «Речь», «Семантика-С», 2007. – 224 с.
7. Белокрылова, М.В. Забота педагога о личности подростка, находящегося в трудной жизненной ситуации / М.В. Белокрылова // Социально-педагогическая поддержка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Т.Ф. Вострокнутовой, А.С. Сунцовой. – Ижевск, 2005. – С.21-23.
8. Беляева, Л.А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования / отв. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С.34 – 39.
9. Бессонова, Н.Н. Социально-педагогическая профилактика физических наказаний детей в семье: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Бессонова – Екатеринбург, 2004. – 206 с.
10. Боровский, М. Профилактика социальной дезадаптации безнадзорных детей в опекуновском центре спасательных служб: дис. ... канд. пед. наук / М. Боровский. – Ярославль, 2003. – 200 с.
11. Брокмайер, И. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / И. Брокмайер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. - №3. – 29-40 с.
12. Булюбаш, И.Д. Я тебя слышу. Феномены языка и речи в практике гештальт-терапевта / И.Д. Булюбаш. – Самара: Издательский Дом «БАХ-РАХ-М», 2008. – 272 с.
13. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: книга для учителей и родителей / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207с.

14. Вознюк, Н.П. Организация социально-педагогической реабилитации социально дезадаптированных детей в центре «Подросток» / Н.П. Вознюк // 10 лет социальной педагогике в России: Результаты и перспективы развития: материалы научно-практической конференции. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001. – С. 35-39.
15. Воронова, О.В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Воронова. – Самара, 2005. – 203 с.
16. Вульф, Б.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания / Б.З. Вульф // Советская педагогика. – 1989. – №5. – С. 45-49.
17. Галагузова, М.А. Дипломированный социальный педагог: специфика профессиональной деятельности и система профессиональной подготовки / М.А. Галагузова, М.Н. Костикова. – Екатеринбург, 1991. – 78 с.
18. Гончаров, В.Н. Многоуровневая подготовка в педагогическом университете / В.Н. Гончаров // Педагогика. – 1994. – №1. – С. 23-30.
19. Гороя, В.И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания / В.И. Гороя, С.И. Тарасова. – М.: ИЛЕКСА; Ставрополь: АГРУС, 2005. – 168 с.
20. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
21. Жорняк, Е. Нарративная терапия: от дебатов к диалогу / Е. Жорняк // Журнал практической психологии. – 2001. – №4. – С. 45-67.
22. Кипнис, М. Тренинг межкультурных отношений. Часть 1 / М. Кипнис. – М.: Ось-89, 2006. – 112 с.
23. Кипнис, М. Тренинг межкультурных отношений. Часть 2 / М. Кипнис. – М.: Ось-89, 2006. – 144 с.
24. Киселева, В.А. Трудная жизненная ситуация как фактор, способствующий возникновению одиночества / В.А. Киселева // Человек в трудной жизненной ситуации: материалы 1-й и 2-й научно-практических конференций / под ред. Е.А. Петровой. – М., 2004. – С.175-177
25. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
26. Коновалова, Т.В. Подготовка социальных педагогов к педагогической поддержке инициативы старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Коновалова. – Самара, 2003. – 200 с.
27. Копытин, А.И. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия / А.И. Копытин, Б. Корт. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
28. Копытин, А.И. Тренинг по фототерапии / А.И. Копытин. – СПб.: Речь, 2007. – 96 с.
29. Косарева, И.О. Возможности нарративного подхода в работе с людьми, страдающими игровой зависимостью / И.О. Косарева // Проблемы и перспективы профилактики и реабилитации негативной зависимости среди несовершеннолетних и молодежи в Самарской области: материалы конференции. – Самара: ООО «Офорт», 2006. – 228 с. – С. 84-95.

30. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
31. Лебедева, Е.Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития / Е.Н. Лебедева. – М.: Классикс Стиль, 2004. – 72 с.
32. Липатов, С.А. Социально-психологический анализ и оценка трудных жизненных ситуаций / С.А. Липатов // Человек в трудной жизненной ситуации: материалы 1-й и 2-й научно-практических конференций / под ред. Е.А. Петровой. – М., 2004. – С.13.
33. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2003. – 269 с.
34. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2005. – 399 с.
35. Николс, М. Семейная терапия. Концепции и методы / М. Николс, Р. Шварц. – М.: Эксмо, 2004. – 960 с.
36. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
37. Осухова, Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н.Г. Осухова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
38. Петрова, Е.А. Трудные жизненные ситуации в предметном поле социальной психологии / Е.А. Петрова // Человек в трудной жизненной ситуации: Материалы 1-й и 2-й научно-практических конференций / под ред. Е.А. Петровой. – М., 2004. – С.10-12.
39. Петрусинский, В.В. Игры для активного обучения / В.В. Петрусинский, Е.Г. Розанова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 125 с.
40. Поддубная, Т.Н. Справочник социального педагога: защита детства в Российской Федерации / Т.Н. Поддубная, А.О. Поддубный. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
41. Психология: Популярный словарь / Сост. А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, Н.И. Гуткина и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия»; ИЦ «Кафедра», 1997. – 96 с.
42. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544с.
43. Рожков, М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности / М.И. Рожков // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: материалы международной научной конференции (6-8 декабря 2005 г.): В 2 т. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. Т.1. – С. 3-6.
44. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.

45. Слостенин, В.А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности / В.А. Слостенин // Научные труды. Сер. «Психолого-педагогические науки». – М.: МГПУ, 1995. – С. 2-12.
46. Социальная и медицинская помощь после катастрофы: учеб. пособие / сост. В.А. Фокин (отв. ред.), Н.А. Шайденко, М.Д.Горячев. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Толстого, 2002. – 315 с.
47. Социальная педагогика: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев / Самарский институт управления. – Самара: СИУ, 1996. – 246 с.
48. Социально-психологические аспекты профилактики насилия над несовершеннолетними: метод. пособие / авт.-сост.: Н.А. Рыбакина, Е.В. Кузнецова, Т.В. Плахова, Н.А. Соловова / под ред. Н.А. Рыбакиной. – Самара, 2004. – 80с.
49. Фридман, Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия / Дж Фридман, Дж. Комбс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 368 с.
50. Фурман, Б. Психотерапевтическое консультирование. Беседа, направленная на решение / Б.Фурман, Т. Ахола. – СПб.: Речь, 2001. – 160 с.
51. Шарапановская, Е.В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков: Диагностика и коррекция / Е.В. Шарапановская. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
52. Шептенко, П.А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
53. Шишкоев, Т.А. Справочник социального педагога / Т.А. Шишкоев. – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.
54. Штейн, Т.И. Действующая модель центра «Семья» / Т.И. Штейн // Воплощая идеи в жизнь. Передовой опыт социальной работы в Российской Федерации. – М., 2002. – 96 с.
55. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры (для директоров и заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе) / Н.Е. Щуркова. – М.: «Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998. – 77с.
56. <http://www.narrative.ru>.
57. www.narrativepsy.narod.ru журнал "Постнеклассическая психология: социальный конструкционизм и нарративный подход"
58. www.community.livejournal.com/narratoria форум по нарративной тематике, информация о событиях, происходящих в Московском Сообществе Нарративных Практиков.
59. www.llynden.narod.ru/narrative.htm страница Дарьи Кутузовой о нарративном подходе.

Описание используемых терминов

Беседа, направленная на решение проблем, – это один из методов консультационной практики специалистов краткосрочной семейной терапии. Он характеризуется атмосферой открытости и конструктивным стилем ведения разговора, что достигается благодаря позитивному мышлению ведущего и опоре на темы, подпитывающие надежду клиента на выход их сложившихся обстоятельств (потенциал, развитие и будущее) [50].

Визуально-нарративный подход – сочетание визуальной экспрессии, связанной с использованием изобразительных средств, фотографии и видеозаписей, с созданием повествований [27. – С. 50].

Деконструктивное выслушивание – вид выслушивания, необходимый для принятия и понимания историй людей без конкретизации и усиления болезненных и патологических аспектов этих историй.

Е.С. Жорняк отмечает: «В отличие от роджерсианского терапевта, чье активное слушание направлено на то, чтобы отражать историю клиента, как зеркало, без искажения, нарративный терапевт ищет скрытые смыслы, пространства и разрывы, признаки конфликтующих историй. Такая практика позволяет открыть пространство для тех аспектов жизненных нарративов людей, которые находятся на периферии и еще не обрели свою историю, и ослабить хватку доминирующих, ограничивающих историй; помочь людям отнестись к своим жизненным нарративам не как к пассивно получаемым фактам, но как к активно конструируемым историям; поставить под сомнение "фактичность", неприложность жизненных нарративов людей; показать, что общепринятый или официально санкционированный смысл той или иной истории – это всего лишь одна из возможных интерпретаций; избежать приписывания характера экспертности возможным интерпретациям терапевта; создать новую историю, новый конструкт и развить его, если выяснится, что по мнению данного человека он для него более желателен» [2. – С. 46]. Благодаря такому виду выслушивания открывается пространство для тех аспектов жизненных нарративов клиентов, которые еще не обрели свою историю.

Дискурс – это система слов, действий, правил, убеждений, общих ценностей или мировоззрение в действии.

В рамках нарративного подхода важным считается корректное различение дискурса и нарратива. Если дискурс – это особым образом организованная совокупность оформленной речевой деятельности о чем-либо (например, психоаналитический дискурс – совокупность речевой деятельности о психоанализе), то нарратив – это речевое высказывание, построенное по принципам и закономерностям художественного текста [2. – С. 46].

Импульсивность – особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций [41. – С. 23].

Инфантилизм личностный – сохранение в психике и поведении взрослого особенностей, присущих детскому возрасту. Инфантилизм выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности по отношению к себе [41. – С. 26].

Кризисные ситуации – это эмоционально переживаемые жизненные обстоятельства, которые в восприятии человека представляют сложную проблему, трудность, требующую своего решения или преодоления [32. – С.13].

Метафора «нарратив». Базовая посылка нарративной терапии, постулирующая восприятие психических фактов, явлений, событий душевной жизни человека как историй, рассказов о них, единиц персонального дискурса человека. Джил Фридман и Джим Комбс говорят об этом следующее: «Использование нарративной метафоры приводит специалистов к тому, чтобы видеть в жизни людей истории и работать с ними, чтобы пережить их жизненные истории, придав им значимый и завершённый характер».

Исследователи в области семейной терапии М. Николс, Р. Шварц отмечают: метафора «нарратив» содействует тому, что психотерапевт, социальный работник и другой специалист (1) занимает позицию эмпатического сотрудничества с выраженным интересом к повествованию клиента; (2) ищет те эпизоды в повествовании клиента, в которых он проявил себя сильным и обнаружил свои богатые внутренние ресурсы; (3) использует вопросы, чтобы найти уважительный подход к любому новому повествованию, не навязывая клиенту своего мнения; (4) никогда не навешивает ярлыки, а видит в человеке личность с уникальной историей; (5) помогает человеку отделить себя от доминирующего культурного нарратива, чтобы открыть пространство для альтернативных повествований о жизни [35. – С. 695].

Метафора «социальный конструкт» – базовая посылка нарративной терапии, суть которой сводится к тому, что окружающие нас закономерности социальной реальности, как общие (например, «убеждения, установления, обычаи, ярлыки, законы»), так и частные (например, отношения к старикам, понятия морали, чести, нравственные устои, жизненные мечтания и т.п.) «конструируются представителями культуры по мере взаимодействия друг с другом» [49. – С. 37]. Использование метафоры «социального конструкта» готовит к рассмотрению способов, с помощью которых социальная, межличностная реальность каждого человека сконструирована через взаимодействие с другими людьми и организациями, а также к тому, чтобы сделать акцент на влиянии социальных реальностей на жизненные смыслы людей.

Нарратив (от англ. «narrative» – рассказ, повествование) означает речевое высказывание, устное или письменное (согласно основателю нарративной терапии М.Уайту, также невербальное). Как замечают И. Брокмайер и Р. Харе, когда сообщается нечто о некотором жизненном событии – затрудненном положении, намерения, когда рассказывается сон или сообщается о болезни или состоянии страха, обычно это принимает форму нарратива. Сообщение оказывается представленным в форме историй, рассказанных в соответствии с определенными соглашениями [11. – С. 29].

Исследователи в области психотерапии Е.С. Калмыкова; Э. Мергенталер различают нарратив в узком и широком смыслах слова: 1) повествование вообще как процесс порождения историй, рассказов, описаний и т.п.; 2) нарратив как конкретная, четко очерченная форма повествования, существующая наряду с другими, так называемыми, "отчетом", "описанием", "изображением". Таким образом, психотерапевтический нарратив представляет собой специфическую форму психотерапевтического дискурса и является средством организации и соотнесения личного опыта человека, отражая определенные внутренние структуры и эмоциональные состояния рассказчика [2. – С. 46].

Нарративная терапия («повествовательная»; от англ. *narrative* – история) – направление в семейном консультировании и социальной работе, основывающееся на идее о том, что жизни и отношения людей формируются в процессе социального взаимодействия.

Цель нарративной терапии – создание новых историй, открытие пространства для широкого поля альтернатив, переживания ощущения выбора.

Нарративная терапия помогает людям разрешить их проблемы следующим образом: позволяя им отделить их жизнь и отношения от тех знаний и историй, которые, по их мнению, уже себя исчерпали; помогая им бросить вызов тем способам жизни, которые они воспринимают как доминирующие и подчиняющие; поощряя людей переписать их истории жизни в соответствии с альтернативными, предпочитаемыми (самими людьми) историями их идентичности, и в соответствии с предпочтительными (для самих людей) способами жизнедеятельности.

В сообществе нарративных терапевтов, применяются две метафоры – «нарратив» и «социальный конструкт» – для организации своей клинической работы.

Отклоняющееся поведение – взаимодействие ребёнка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учёта средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам [51].

Позиция «не-знания» – установка, принимаемая нарративными терапевтами, означающая равенство собственных знаний и знаний клиента.

Психотерапия понимается как процесс, в котором и клиент, и терапевт движутся в сторону того, что ещё не познано. Задача ведущего состоит в познании процесса терапии, а не смысла человеческой жизни. Выслушивание и постановка побуждающих и проясняющих вопросов с любознательным отношением к её рассказчику и истории может носить терапевтический характер [2. – С. 48].

Ригидность – затрудненная способность человека к изменению в условиях, требующих ее перестройки [41. – С. 55].

Социализация – совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия, но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности [25. – С. 19].

Социальная дезадаптация выражается в нарушении норм морали и права, асоциальных формах поведения и деформации системы внутренних регуляций, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. [51].

Социально-педагогическая деятельность – последовательная работа по социальному воспитанию детей и подростков в конкретном окружающем их микросоциуме, направленная на их успешную адаптацию, индивидуализацию и интеграцию в нём [36. – С. 27].

Социально-педагогическая диагностика – специально организованный процесс познания, представляющий собой сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, экологических и социокультурных факторов (М.Ф. Глухова, Н.И. Никитина).

Социально-педагогическая поддержка – процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих нормально жить в обществе, сохранять своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в учебе, самовоспитании, общении, образе жизни [44. – С.138].

Социально-педагогическая помощь – создание необходимых условий для преодоления педагогических ошибок и конфликтных ситуаций, порождающих беспризорность и безнадзорность [36. – С. 9].

Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации для развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов их активности [36. – С. 277].

Социально-педагогическая реабилитация – комплекс медицинских, социально-экономических, педагогических, юридических мер, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций, дефекта, социального отклонения [34. – С. 67].

Социально-педагогическое сопровождение – комплекс целенаправленных, последовательных педагогических действий, помогающих взрослым и детям понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих их саморазвитие на основе рефлексии происходящего [43. – С.3]; профессиональные действия педагога, ориентированные на поддержку положительной активности воспитанника.

Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий [30. – С. 361]; индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [41. – С. 71].

Трудная жизненная ситуация – совокупность внешних воздействий или внутренних изменений, представляющих собой определённые препятствия к удовлетворению актуальных потребностей взрослых и детей, их адаптации к жизни, в результате чего происходит нарушение нормальной жизнедеятельности и возникает необходимость полного изменения поведения [37].

Трудновоспитуемость – невосприимчивость и сопротивляемость педагогическому процессу [47. – С. 231]; проявление отрицательного в поведении ребенка, конфликтное состояние, порожденное неприятием предлагаемых установок.

Уникальный эпизод – термин нарративной терапии, введенный ее основателем М.Уайтом. Это опыт, отличный от корпуса проблем, одолеваящих клиента или группу лиц (например, семья). Уникальными эпизодами является все то, что не вписывается в проблемно насыщенную историю и не поддерживает проблему. К ним могут относиться намерения, планы, действия, заявления (высказывания), убеждения, качества, желания, мечты, мысли, взгляды, способности, решения и пр. Эти события можно обнаружить в прошлом, настоящем и будущем [2. – С. 48].

Фрустрация (от лат. frustration – обман, тщетное ожидание, расстройство) – психическое состояние, возникающее вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующей достижению цели. Проявляется в ощущениях гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния, гнева и др. [30. С.381].

Экстернализация проблемы – это лингвистическая практика, помогающая людям отделить себя от проблем (то есть отделить себя от проблемных историй, которую они воспринимают как собственную идентичность) [2. – С. 48]. Осуществляется она с помощью **экстернализирующей беседы**, которая состоит в основном из вопросов, направленных соответственно на различные этапы экстернализация (отделение проблемы, изменение отношений с ней и т.д.).

Эмоциональная депривация – длительное отсутствие ласки, заботы, человеческого тепла и понимания, т.е. всякую продолжительную эмоциональную изоляцию. Часто понятие эмоциональной депривации приравнивают к термину «отсутствие материнской заботы». Однако последний термин носит общий характер и, как правило, включает в себя понятие социальной депривации, т.е. результат недостаточных социальных влияний (безнадзорности, бродяжничества, изоляции от психически здоровых людей и пр.) [41. – С.9].

Эмоциональная незрелость – форма инфантильности, сосредоточение на своих проблемах, выраженное чувство несправедливости и недостатка любви [41. – С. 82].