

Т.Н.ЧЕРНЯЕВА

Педагогический институт

Саратовского государственного университета

E-mail: cherniaeva@inbox.ru

Татьяна Николаевна Черняева — кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: cherniaeva@inbox.ru.

Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка

Статья посвящена проблеме социально-педагогических рисков формирования социального опыта ребенка. Рассматривается феномен социального опыта в аспекте социализации детства.

Ключевые слова: риски, социальные риски, педагогические риски, опыт, социальный опыт ребенка, социализация, барьеры социализации.

T.N. CHERNYAEVA

Social — pedagogical risks Formations of Child's Social Experience

The article deals with the problem of socio-pedagogical risks of a child's social experience formation. The phenomenon of social experience in the aspect of childhood socialization is considered.

Key words: risks, social risks, pedagogical risks, experience, a child's social experience, socialization, barriers of socialization.

Социализация рассматривается как ключевая проблема многих гуманитарных наук. Однако в аспекте детства она приобретает свое уникальное звучание в рамках достаточно нового научного направления – социальной педагогики. Ранее в педагогике социализация, как процесс вхождения ребенка в общество, принятие норм, ценностей, традиций, правил поведения и формирование собственной социальной позиции в мире человеческих отношений (В.И.Загвязинский, В.А.Сластенин И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов) рассматривалась с доминантой воспитания – одной из составляющих процесса социализации.

Подобное сужение проблематики социализации детства привело к игнорированию многих его проблем, объективно существующих и возникающих негативных тенденций, барьеров, рисков, в том числе и при формировании социального опыта ребенка.

Социальный опыт в социальной педагогике и социальной психологии рассматривается как ядро, смысл процесса социализации, уникальный продукт, результат, критерий успешности личности в сложной системе общественных связей. Одновременно социальный опыт представляет собой социокультурный и субъективно-личностный феномен, образованный интеграцией двух составляющих – общественного опыта «закодированного» в культуре и предназначенного к передаче молодому поколению¹, и индивидуального социального опыта ребенка, как результата его собственных жизненных событий: поведения, общения, деятельности.

Общественный опыт с позиции его обретения личностью формируется в специально организованном процессе социального наследования, обеспечивая эволюцию человечества, расширяя его коллективное подсознательное. Однако в этом плане существует и неизбежно будет существовать противоречие, связанное с необходимостью определения объема, качества и востребованности общественного опыта (иначе: «опыт предков») каждым новым поколением; допустимость его устаревания и даже отмирания; выявление критерий, позволяющих осуществить данные измерения. В определенной мере решение этого можно усмотреть в нормативных документах – различных образовательных стандартах, хотя их содержание не может оцениваться как абсолютный банк общественного опыта. В этом плане актуализируется вторая составляющая социального опыта – индивидуальный социальный опыт.

Индивидуальный социальный опыт является уникальным, в первую очередь потому, что является продуктом реализации неразрывно связанных процессов – индивидуализации и

социализации в аспекте каждого конкретного человека (ребенка, взрослого). Именно на уровне данного опыта он намечает индивидуальную образовательную траекторию, выстраивает собственный образовательный маршрут, выбирая тот «объем» общественного опыта, который позволит ему максимально творчески реализоваться в различных областях социальной жизни. Частота повторений данной выборки, на наш взгляд, и служит основанием для актуализации той части общественного опыта, которая будет значима для данного поколения.

Следовательно, социальный опыт (ребенка) можно рассматривать как многогранное социально-личностное новообразование, формируемое в процессах социализации, индивидуализации и представляющее собой результат овладения человеком базовыми культурными ценностями, формирования собственных социальных представлений, системы социальных отношений через овладение «веером» социальных ролей и включение в социально и личностно значимых виды деятельности.

Сегодня опыт изучается, одних случаях, как альтернатива знаниево-ориентированной модели образования, в других, как своеобразная надстройка, добавочный компонент к традиционным знаниям, умениям и навыкам². В последнем варианте это находит отражение в стандартах второго поколения в виде предлагаемого нормативного списка социальных компетенций, компетентностей. Их сформированность свидетельствует о готовности ребенка социализироваться в современном обществе благодаря сформированным отношениям «к миру», «с миром» в самых различных аспектах его проявления.

Однако между компетентностью, компетенциями с одной стороны и опытом есть как точки пересечения, так и зоны, подчеркивающие самобытность каждого³. Так, компетентностный подход основывается на следующих характеристиках: ориентация на развитие способности личности продуктивно действовать в различных проблемных ситуациях; в центре системы –

развивающаяся, формирующаяся личность; обязательное наличие субъект – субъектных отношений (педагог ↔ребенок); диалоговое общение, отношения сотрудничества и сотворчества, свобода самоопределения и самовыражения и др.

Что касается опыта, в самом широком его понимании, то это всегда сложный конгломерат позитивных и обязательно негативных жизненных событий конкретного человека. В этом плане опыт близок по своему смысловому содержанию к категории «результат», существующей в полярности «минус – плюс»⁴. Получается, что в процессе формирования социального опыта ребенок априори должен сталкиваться с различными барьерами, трудностями, рисками, преодоление которых и позволяет ему осознавать социальную сущность окружающих его предметов, вещей и событий.

В педагогической теории и практике, привычным в плане терминологического звучания является понятие «барьер». Возникнув в русле идеи педагогической поддержки, начиная с М.Монтессори, он рассматривался как препятствие, возникающее объективно и/или субъективно и мешающее естественному процессу формирования, развития (физического, психического и социального) личности ребенка.

Изучая различные барьеры или «проблемы-препятствия» исследователи акцентировали внимание на позиционной роли педагога, поддерживающего и сопровождающего прохождение ребенком индивидуального образовательного маршрута.

Дальнейшее развитие проблема педагогической поддержки получила в период реформирования общего образования в РФ, при переходе к новым образовательным стандартам, найдя свое выражение в возрождении идеи тьюторства. С позиции сегодняшнего дня, тьюторство или индивидуальное кураторство, (на наш взгляд это более точное звучание термина в аспекте российской образовательной специфики) помогает ребенку, при непосредственной поддержке, консультировании со стороны

педагога (классного руководителя, учителя-предметника, психолога, социального педагога) построить не только образовательную траекторию, но и траекторию взросления, социализации, траекторию формирования собственного социального опыта.

Несомненно, роль педагога значима, но это лишь одна сторона процесса социализации. Сегодня актуализируется обсуждение, (как на уровне теории, так и реальной практики) проблематики рисков – в том числе и педагогических, социально-педагогических. Востребованным является область прогнозирования возможных рисков социализации детства, но не только с позиции их констатации, систематизации, но и в аспекте подготовки, (возможно адаптации) ребенка, его микросоциума к их объективному, субъективному существованию.

В этой связи представляет несомненный интерес рискология как научное направление, пришедшее из сферы социальных (А.П.Альгин, В.И.Зубков, А.А.Исмаилов, Х.Йоффе) и экономических дисциплин в область гуманитарного, образовательного знания и требующее преломление в логике педагогической деятельности.

Изначально «риск» рассматривался как синоним опасности и связывался с грядущим ущербом и жизненными сценариями, перипетиями, которые, как правило, неожиданны и имеют исключительно негативное свойство. Социальный риск с позиции социологии рисков это вид жизнедеятельности индивида, связанный с социальной ситуацией, имеющей негативные социальные последствия для статуса индивида и проявляющейся через ухудшение уровня и качества его жизнедеятельности⁵.

Так, сторонники теории социальных представлений, изучая природу рисков, отслеживали процесс осаждения во внутреннем опыте индивида социокультурных, исторических и групповых параметров⁶. В ситуациях риска, по их мнению, действует механизм защиты идентичности предполагающий усиление роли

общественного опыта как совокупности представлений, образов, типов мышления, которые стали привычными, общепринятыми в их культурной среде⁷, т.е., люди конструируют риски, пользуясь линзами, окрашенными в тон их групповой принадлежности и ин-группового опыта, а также опыта собственного Я; при этом они используют арсенал современных им образов, не забывая об отголосках прошлых несчастий человечества⁸.

В психологии риски исследуются в аспекте ожидаемой неудачи в деятельности, как действие, грозящее субъекту определенными потерями (мотивированный, немотивированный, оправданный, неоправданный риск) и риск как ситуация выбора. К социально-психологическим рискам относят: психологическую готовность к ведению инновационной деятельности; стрессогенность преподавательской работы; эмоционально-отвергающий тип взаимодействия ребенка и взрослого; усложнение контингента образовательных учреждений (дети группы риска; мигранты; безнадзорные; беспризорные; дети с девиантным поведением и т.п.) и др. В связи с этим исследуются возможности формирования психологической готовности педагогов к работе в условиях потенциальных рисков.

В педагогике риски изучаются под призмой образовательного процесса различных учреждений (например, школьные факторы риска), затрагивая, таким образом, только уровень контролируемой социализации. Поэтому педагогический риск трактуется как «вероятность возможного проявления неэффективности педагогического процесса, вызванная недостаточным пониманием его участниками характера и возможных последствий действия внешних угроз со стороны современного общества в отношении биологической, социальной, культурной и экономической безопасности жизни человека»⁹.

Вместе с тем встречается позиция, согласно которой педагогический риск есть способ деятельности, необходимый момент при выборе средств, способов, действий в процессе

постановки и решения педагогической задачи в условиях неопределенности, а также мера успешности взаимодействия педагогов и детей. К школьным факторам риска относят стрессовую тактику педагогических воздействий; интенсификацию учебного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным функциональным возможностям школьников; дефицит двигательной активности и др.

К числу наиболее активно проявляющихся на сегодняшний момент педагогических рисков можно отнести риски реформаторской деятельности в образовании – внедрение различного рода концепций, программ федерального, регионального и муниципального уровней. В этом случае речь идет об обоснованном педагогическом риске, позволяющем количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, отклонения от цели, позитивные и негативные последствия принимаемых решений¹⁰. Однако диагностируются они не столько эмпирико-научным путем, а в большей мере по принципу допустимой вероятности, не случайно любая экспериментальная программа обязательно содержит раздел «вероятные риски».

Социально-педагогические риски (А.А.Баймашева, Н.Д.Никандров), риски детско-подростковой среды (А.А.Арламов, П.Н.Шабров) активно изучаются сегодня в динамике социокультурной и экономической ситуации в стране. Делаются попытки систематизации и предметного изучения конкретных рисков, идет активный процесс уточнения терминологического аппарата проблемы.

Так, «риски» нередко изучаются в контексте кризисных ситуаций, на стыке вероятности возникновения проблем, в том числе и в процессе социализации ребенка (А.А.Баймашева) и существования «ситуаций неопределенности», постоянно сопровождающих всю педагогическую деятельность (А.А.Арламов). Наблюдается также связь рисков с явлением

безопасности, нормативное толкование которого признает постоянно существующие факторы риска для отдельных граждан, общества и государства¹¹.

Несомненно, терминологическое поле проблемы рисков представляется достаточно сложным. Как отмечает О.Ренн «... нет общепринятого определения для термина «риск» ни в научном, ни в общественном понимании. Тем не менее, все концепции риска имеют один общий элемент: разделение реальной действительности и возможности»¹².

Однако социализация, как известно, не ограничивается только рамками профессиональной педагогической деятельности – контролируемой социализации, как целенаправленно организуемого усвоения, воспроизводства и обогащения социального опыта. К основным механизмам социализации также относится стихийная (усвоение, воспроизводство и обогащение социального опыта ребенком в процессе обычной, не организуемой специально жизнедеятельности), направляемая социализация (влияние на усвоение, воспроизводство и обогащение социального опыта косвенно) и более или менее сознательное самоизменение, саморазвитие ребенка¹³. Именно поэтому наряду с педагогическими рисками, необходимо изучать и социально-педагогические, отражающие все грани процесса социализации ребенка.

Социальная педагогика (Ю.В.Василькова, Т.А.Василькова, М.А.Галагузова, Н.Ф. Голованова, И.А.Липский, Л.В.Мардахаев, А.В.Мудрик, Ф.А.Мустафаева), уже на начальном этапе своего становления использовала в своем понятийном аппарате категорию «риск», как правило, в аспекте тех проблем, трудностей, которые являются *первопричиной* (выделено нами – Т.Ч.) различных девиаций социализации ребенка.

Так, «дети группы риска», «семьи группы риска» выступали и выступают предметом особого внимания со стороны социального педагога. Суммируются факторы социального риска –

экономические (низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия), медико-демографические (неполная семья, многодетная семья, семья с ребенком-инвалидом, семьи с родителями-инвалидами и др.), социально-психологические (алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни родителей)¹⁴.

Добавим к этому и факторы риска самого образовательного учреждения (СОШ, УДО, ДОУ и др.) – наличие неблагоприятного психологического климата бытия ребенка, авторитарный стиль взаимодействия в системе «взрослый (педагог) – ребенок (ученик, воспитанник)», доминирование, (а не паритет) обучения над воспитанием и др. Более того, как считает Н.Д.Никандров, определенные риски несет в себе содержание образования, прежде всего гуманитарных дисциплин¹⁵, часто разрушающих устоявшуюся систему ценностей, взглядов на многие факты общественного опыта.

Несмотря на специфику каждый социально-педагогический риск имеет определенные маркеры, позволяющие понять его сущность – область риска (1), ситуацию неопределенности педагогического события (2), адресат риска (3), принятое педагогическое решение (4), амбивалентность результата и отстроченность последствий исполнения педагогического решения (5) (по А.А.Арламову). Что же касается социального опыта ребенка как конструкта общественного и индивидуального социального опыта, то он всегда уникален, а поэтому его рискоемкость достаточно высока.

По степени воздействия на процесс социализации лидируют риски микросоциума – семейного окружения, школы, религиозных, общественных организаций, субкультур, риск информационной социализации¹⁶. К этому следует добавить и те специфические области риска социального опыта ребенка, которые отражают логику его формирования (по Н.Ф.Головановой):

- в разнообразных видах деятельности, актуальных и значимых для определенного временного отрезка детства и особенностей конкретного ребенка;
- в полилоговом, разновозрастном, полоролевом общении, принятых в данном микросоциуме отношений, связей, артефактов;
- через механизм овладения различными социальными ролями, моделями поведения, способствующего идентификации формирующейся личности.

Несомненно, что в каждом из них спектр рисков, причин их возникновения, существования многообразен. Так, если рассматривать деятельность, как естественную и обязательную среду формирования социального опыта ребенка, то обращает на себя внимание факт перераспределение приоритетов и видов деятельности. Учебно-познавательная, (в реалиях чаще информационно-воспроизводящая) деятельность, как показывает анализ школьной ситуации, практически оттеснила такие виды деятельности, как художественная, творческая, спортивная, трудовая, игровая. Практически «на нет» сошла общественная, слабо представлена ценностно-ориентировочная и свободное общение. Вместе с тем в разы возрастает значимость деятельности, связанной с пользованием новыми источниками информации, в первую очередь сети Internet.

Наряду с перераспределением видов деятельности на смену ее коллективным видам, дающим возможность межличностного общения, ролевого поведения (указанные пути формирования социального опыта), приходит деятельность, нацеленная на реализацию *исключительно* (выделено нами – Т.Ч.) индивидуальных планов и возможностей ребенка.

Наличие того или иного фактора социально-педагогического риска есть вероятность девиации(й) социализации, но отнюдь не их обязательность. Это объясняется тем, что любой риск выполняет две главные функции – стимулирующую и защитную

(А.А.Исмаилов). Стимулирующая функция может быть конструктивной и деструктивной. Защитная опирается на то, что необходимо признать реальность этих рисков и необходимость принятия контрмер¹⁷.

В качестве таковой Н.Д.Никандровым выдвигается задача формирования (оформления) общенациональной идеи. С этим можно и нельзя согласиться одновременно. Действительно ни одно общество не может динамично и вместе с тем стабильно развиваться без единой, сплачивающей ценности-цели. Вместе с тем, ситуация такова, что риски существуют «здесь и сейчас», мимикрируют, расширяя спектр потенциально существующих проблем социализации подрастающего поколения.

В связи с этим возрастает предупреждающая функция педагогики (Н.В.Кузьмина), актуализируется необходимость психологической безопасности личности (И.А.Баева, Т.И.Колесникова, В.В.Семикин), ее готовность к активной самозащите от внешних, негативных влияний (А.А.Арламов), расширение рефлексивных и релаксационных умений. Изучаются грани социальной безопасности различного рода рисков в рамках оформляющегося нового научного направления – «секьюритологии» (М.С.Алешинков) или педагогической рискологии (С.Е.Бочарова, М.В.Гордеева, Х.Т.Загладина) изучающей возможности профилактики и/или эффективной позитивации рисков в детско-подростковой среде.

Несмотря на существенное различие, центральным вопросом указанных научных направлений является выработка стратегий поведения в ситуациях, обусловленных неопределенностью и риском. Так, в плане социализации и формирования социального опыта детства должны рассматриваться не столько объективные риски (существующие вне зависимости, желания, позиции самого ребенка), сколько субъективные. Именно к данным рискам необходимо готовить ребенка в процессе формирования его индивидуального социального опыта. Здесь необходимо направлять

усилия на следующие моменты.

Во-первых, педагогическому сообществу необходимо направить усилия на формирование активной, преобразующей позиции ребенка к явлениям действительности, как позитивного, так и негативного свойства. Следует всячески стимулировать их самостоятельность в принятии различных, в том числе и ситуативных решений, но при обязательной их рефлексии.

Во-вторых, негативная сторона рисков, как отмечает большинство исследователей, связана с эмоциональным состоянием человека, находящегося (попадающего) в зоне риска. Этот момент связан с психологически комфортным или некомфортным состоянием, как от самой ситуации, так и от тех действий, их результативности, которые имели место быть. В педагогике это нашло отражение в «ситуации успеха», которую педагогам подчас необходимо искусственно создавать, закрепляя позитив осуществленного ребенком выбора.

Очевидно, что проблема социально-педагогических рисков детства вообще, и в плане формирования социального опыта ребенка на сегодняшний день представляется открытой. В качестве возможно варианта ее рассмотрения может быть предложена проектная деятельность отличительные особенности, которой (целеполагание, этапность, высокий уровень самостоятельности и вместе с тем необходимость коллективных усилий, а главное всегда наличие результата) позволяют вместе с ребенком отработать механизм его поведения в наиболее предсказуемых ситуациях риска (образовательных, коммуникативных, профессионального самоопределения и др.).

Примечания

¹Голованова В.Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст] / Голованова В.Ф. – СПб.: Речь, 2004, 224 с.

²Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик – М.: Академия, 2002, 224 с.

- ³Арламов А.А. Образование как ценность и ценности образования [Текст] / А.А. Арламов //Философия – образование – общество: тр. науч. семинара. Т.2. – М., 2005. — С. 90- 97.
- ⁴Баймашева А.А. Социально уязвимые категории семей с детьми [Текст] / А.А. Баймашева // Власть — № 2, 2009. – С. 90- 94.
- ⁵Порфирьев Б.Н. Риск и безопасность: определение понятий [Текст] / Б.Н. Порфирьев //Риск в социальном пространстве /под ред. А.В.Мозговой. – М.: Институт социологии РАН, 2001. 222 с.
- ⁶Алешинков М.С. Комплексные угрозы российскому обществу XXI века: онтологические и методологические основы прогнозирования [Текст] / М.С. Алешинков – Ростов-на-Дону: ГНУ «Северокавказский центр высшей школы», 2004, 134 с.
- ⁷Порфирьев Б.Н. Риск и безопасность: определение понятий [Текст] / Б.Н. Порфирьев //Риск в социальном пространстве /под ред. А.В.Мозговой. – М.: Институт социологии РАН, 2001. 222 с.
- ⁸Якимова Е.Ф. Йоффе Х. Феномен риска: от восприятия – к социальному представлению [Электронный ресурс] // WWW: Foxit Reader 2.3 – [14921548.pdf]. Дата обращения: 23.03.2011.
- ⁹Шабров П.Н. Социально-педагогические риски как характерная черта современной российской школы [Текст] / П.Н. Шабров //Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова — № 4, 2009. – С. 407 – 412.
- ¹⁰Абрамова И.Г. Теория педагогического риска [Текст] / И.Г. Абрамова. – СПб, 1996. 112 с.
- ¹¹Порфирьев Б.Н. Риск и безопасность: определение понятий [Текст] / Б.Н. Порфирьев //Риск в социальном пространстве /под ред. А.В.Мозговой. – М.: Институт социологии РАН, 2001. 222 с.
- ¹²Тарасова Н.И., Курочкина А.Ю., Мозговая А.А. Рисковая коммуникация в современном обществе [Текст] /Н.И.Тарасова, А.Ю.Курочкина, А.А. Мозговая //ОБЖ. Основы безопасности жизни, февраль, 2007. – С. 48 – 51.
- ¹³Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик – М.: Академия, 2002, 224 с.
- ¹⁴Баймашева А.А. Социально уязвимые категории семей с детьми [Текст] / А.А. Баймашева //Власть, № 2, 2009. – С. 90- 94
- ¹⁵Никандров Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности [Текст] / Н.Д. Никандров //Педагогика — № 1, 2007. – С. 3 – 14.
- ¹⁶Загладина Х.Т. Информатизация общества и подросток [Текст] / Х.Т. Загладина //Воспитание школьников. № 6, 2010. – С. 28 – 31.

¹⁷Шабров П.Н. Социально-педагогические риски как характерная черта современной российской школы [Текст] / П.Н. Шабров // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова — № 4, 2009. — С. 407 – 412.