



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

М. Шакурова

Социокультурная идентичность личности как результат воспитания

9 - 13

Ю. Андронов, Л. Заика

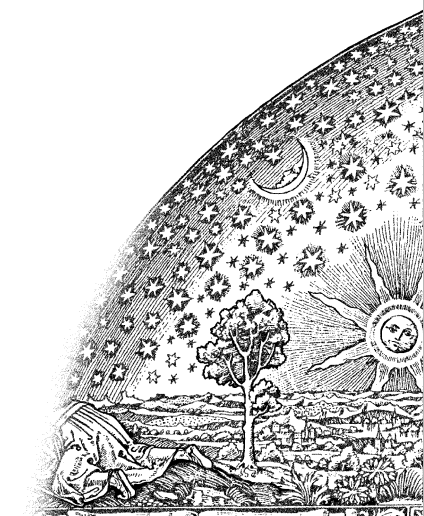
Развитие сельской школы «всем миром»

14 - 16

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВОСПИТАНИЯ

М. ШАКУРОВА

В последние годы в целевом блоке образовательных проектов и программ всё чаще встречается понятие «идентичность» («гражданская идентичность», «российская идентичность», «этническая идентичность», «профессиональная идентичность» и т.п.). Поскольку феномен идентичности в отечественном социально-гуманитарном знании стал предметом пристального научного анализа лишь в последние годы, факт его использования при определении ожидаемых результатов образования, воспитания, воспитательной деятельности, с одной стороны, можно рассматривать как некий прорыв в дополнительную плоскость интерпретации механизмов данных явлений и процессов, а с другой стороны, к сожалению, — как некую дань психолого-педагогической моде. Переход от метафоричности к научному прочтению рассматриваемого понятия сопряжён, на наш взгляд, с необходимостью глубоких междисциплинарных исследований. Стоит, как минимум, определиться, какова мера управляемости процессом формирования данного личностного образования. К чему обязывает педагогов включение данного понятия в блок целеполагания?





¹ Янчук В. Современные представления о самости и Я-концепции личности [Электронный ресурс] / В. Янчук. — Режим доступа: <http://www.academy.edu.by/ditails/personnels/yanchuk/lectures/Self.htm>.

² Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию [Текст] / Х. Абельс / [пер. с нем. яз. под общ. ред. Н.А. Голловина, В.В. Козловского]. СПб. 2000. С. 26.

[7 - 8]
Методология
воспитания

10

Идентичность — одна из характеристик, которая даёт возможность увидеть динамику личностного развития. Она позволяет составить представление о том, каким образом наращивается «Я-концепция» как опыт, который находится вне ребёнка, переходит (принимается, отторгается и т.д.), а в результате становится некоторыми чётко обозначенными образами в рамках «Я-концепции». В отличие от «Я-концепции» идентичность реалистична, предполагает постоянное соотношение с привносимым опытом и объективацию во внешнем плане. Иногда говорят, что это следы нашего взаимодействия, отражённая принадлежность.

Выделяют социальную (социокультурную) идентичность, в основе которой лежит критерий принадлежности, похожести; личностную идентичность, в основе которой лежит отличие; самоидентичность как приватные, индивидуальные представления человека о самом себе, но в основе которых лежит опыт определения социальной и личностной идентичности. Как педагогическая цель могут рассматриваться лишь первые два уровня идентичности: воспитательные организации, педагоги могут сыграть существенную роль в формировании социокультурной идентичности, а развитие личностной идентичности эффективно сопровождать.

Социокультурная идентичность может рассматриваться в аспектах:

а) когнитивно-смысловом: осознание своей принадлежности к определённой группе (общности), позволяющее солидаризироваться с её идеалами, стандартами, базовыми типизациями и принимать их и формировать соответствующие «обыденные теории»; формирование представлений об атрибутах должного по отношению к различным ситуациям и людям; выработка мнения о себе как члене данной группы, соотношение данного мнения с соответствующим мнением членов данной группы как «своих» и других групп как «чужих»;

б) эмоционально-ценностном: совокупность чувств, оценок, отношений, связанных со сформированными знаниями, представлениями, мнениями о членстве в группах и общностях, актуализация и ощущение адекватности/неадекватности собственного «Я»;

в) деятельностном: реализация интериоризированных антропообразов и образцов, соответствующих сценариев и способов поведения внутри и вне своей группы, общности.

Педагогически значимой спецификой социокультурной идентичности и многочисленных её подвидов является прямая зависимость от социокультурных условий, в которых происходит развития личности.

Внешние влияния имеют смысл, прежде всего, в виде складывающегося образа «обобщённого другого». В работах Ч. Кули (Cooley) подчёркивается, что с рождения человек не обладает какой-либо системой критериев оценки самого себя. Индивид усваивает их от других и формирует на этой основе собственную систему критериев и представлений. Влияние со стороны значимых других возрастает в отношении тех компонентов «Я-концепции», для которых не имеется достаточных оснований для собственных заключений или которые оцениваются другими с явно выраженным единодушием¹. Данная взаимозависимость трактуется Дж. Мид (Mead) как парадокс: индивид осознаёт собственную идентичность лишь в том случае, если смотрит на себя глазами другого: «В ней проясняется точка зрения и позиция другого человека по отношению к нам, так как мы применяем чужие точки зрения и позиции к самим себе»².



В данном контексте очевидны место и роль педагогических воздействий и взаимодействий. Система образования может и должна демонстрировать и сопровождать усвоение ребёнком значимых для общества антропообразов и образцов. В этом, как известно, заключается одна из важных сторон воспитания. Собственно, данное утверждение доказывает саму возможность включения в целевой блок различных подвидов социокультурной идентичности как ожидаемого результата. Но возможности современной системы образования, педагогов как субъектов воспитания в данном случае в значительной мере уязвимы.

Выделим несколько позиций, иллюстрирующих данное утверждение.

1. Идентичность может быть как истинной, так и навязанной. В первом случае она строится на демонстрации посильных, реалистичных в данных социокультурных условиях образов и образцов. Оценка реалистичности, социоразмерности (общество готово принять людей с развитым в той или иной мере данным качеством), культуроразмерности (данное качество в обществе или в отдельных общностях является в определённой мере признанной ценностью), человекообразности (посильность данному индивиду при данных условиях) современной системой образования, как правило, не проводится. За основу чаще всего берутся предельные ценности, идеализированные образы. Предполагается, что либо старшему поколению в целом, воспитателю в частности априори присущи данные характеристики (достаточно декларировать, но не допускать диалога по этому поводу), либо допускается, что старшее поколение, воспитатели, могут не обладать этим качеством («нам не стать», «мы не имели возможности» и т.п.), но будущие поколения — обязаны («от вас этого ждут», «вы обязаны стать лучше нас»).

2. Условием формирования истинной идентичности выступает добровольность принятия. Идентичность — всегда результат выбора. Педагоги должны не только демонстрировать образы и образцы, но и сопровождать их принятие, стимулировать соответствующую активность детей. Стимулирование может осуществляться посредством положительного подкрепления; элементов проблематизации и состоятельности; дополнительных инструкций; предоставления и обеспечения права выбора; обеспечения обратной связи, предъявления определённых оценочных реакций и суждений; включения школьников в процесс диагностирования и оценивания результатов диагностики и т.п. Все выше перечисленные компоненты, к сожалению, не могут быть отнесены к часто используемым в традиционной воспитательной практике.

3. Непременное условие формирования социокультурной идентичности — референтность (значимость) того, кто демонстрирует образцы и образы. В педагогических исследованиях очевидно недостаточное внимание к проблеме референтности (релевантности, значимости) педагогов, воспитательных отношений, воспитательной системы, воспитательной организации в целом для учащихся. Как следствие, реальная практика зачастую подменяет значимость членством, последнее рассматривается как достаточное условие для достижения высоких показателей в воспитании. В этой связи уточним: формальное членство в воспитательной организации не обеспечивает безусловную значимость её субъектов, воспитательных отношений, воспитательной системы, самой организации для личности. Это относится как к детям, так и к педагогам. Ответственность последних в контексте определения идентичности как ожидаемого результата вос-





питания возрастает во много раз. Наиболее благоприятный сценарий для формирования социокультурной идентичности школьника может обеспечить педагог, включённый (доминирует профессионально-личностная включённость) в референтные для школьника воспитательную систему и воспитательное пространство, педагог значимый для школьника и функционально состоятельный в решении задач формирования социокультурной идентичности последнего.

4. Педагог, в позиции которого преобладают статусно-ролевые установки, с высокой долей вероятности станет источником формирования навязанной идентичности у своих воспитанников. Поясним столь категоричное утверждение. Статусно-ролевые установки определяются социально признанным положением педагога в системе общественных связей и отношений и регулируется профессиональными правами и обязанностями. Опираясь на выводы исследований А.И. Григорьевой и В.П. Бедерхановой, мы можем утверждать, что, исполняя социальную роль, педагог может быть индифферентен к деятельности, которую реализует, и к субъектам, с которыми взаимодействует. В его поведении и суждениях преобладают свойственные для профессии долженствования, зачастую доминирующие над реальностью; связи и отношения, возникающие в связи с реализацией воспитательной функции, измеряются и корректируются с учётом этих долженствований. Альтернативой выступает доминирование профессионально-личностных установок, в основе которых — наличие устойчивой системы отношений к явлениям, событиям социальной и собственно педагогической действительности, к профессии (включая статусно-ролевые характеристики) и самому себе в профессии. Профессиональная деятельность выступает способом реализации базовых ценностей во взаимодействии с другими.

5. Для формирования социокультурной идентичности важна согласованность позиций субъектов, демонстрирующих значимые образы и образцы. Не случайно в идентике активно используется набор понятий, обозначающих устоявшуюся систему обыденных типизаций, сопряжённых с человеком и его проекциями, реализуемых в повседневной жизнедеятельности тем или иным сообществом. В дальнейших рассуждениях мы будем использовать один из терминов этого ряда — «базовый набор идентичностей» (БНИ). В основе БНИ лежит мнение, составляющие его типизации «растворены» в социальных действиях, явлениях, имеют вид конкретных, доступных для восприятия каждого человека реалистичных антропообразов, образцов, норм. Позиции различных субъектов в данном случае могут кооперироваться, консолидироваться, согласовываться, интегрироваться. Но в любом случае объединительная работа выступает обязательным условием достижения цели формирования того или иного подвида социокультурной идентичности. Отдельные исследователи подчёркивают необходимость выработки и реализации образовательным учреждением собственной «политики идентичности». Вместе с тем не навязывание, формальное принятие, а консолидация базовых представлений о том, какую личность мы воспитываем, какие антропообразы и образцы в этой связи значимы, — крайне редкое явление в современной педагогической практике.

6. Непростой задачей выступает обеспечение социокультурного равновесия в демонстрируемых БНИ. При анализе сущности социокультурной идентичности и процесса её формирования очевидным становится различие в сущности и результатах социализации и инкультурации. Социальный опыт, как правило, пред-



ставлен сочетанием представлений о социально приемлемом и социально типичном выстраивании отношений, социальных норм, регулирующих взаимодействия людей и образуемых ими групп. Социальные (статусно-ролевые) характеристики предполагают усвоение прежде всего на нормативном уровне. Культурный опыт в большей мере представлен сочетанием представлений о ценностных основах взаимодействия. Культурные (ценностно-смысловые) характеристики по природе своей интерпретативны, лишь в незначительной степени нормативны. Если в рамках воспитательной работы отдаётся предпочтение инкультурации (передаче культурного опыта) в ущерб социализации (передаче социального опыта), велика вероятность формирования социокультурной гиподентичности (ослабленная, доминирует ценностно-смысловое ядро, не согласующееся с изменившейся реальностью). Противоположная ситуация становится источником формирования социокультурной гиперидентичности (обостренная, с элементами фанатизма, погружение в изменившуюся реальность в ущерб ценностно-смысловому ядру личности). И тот, и другой результат нельзя считать позитивным.

7. Процесс формирования идентичности имеет ярко выраженную возрастосообразность. Возможности образовательного учреждения, педагогов объективно снижаются с возрастом школьников. Как следствие, в воспитательной работе, одной из задач которой является формирование того или иного подвида социокультурной идентичности, должен обеспечиваться постепенный переход от прямых к опосредованным воспитательным воздействиям, в сферу воспитательных взаимодействий должен вовлекаться всё более широкий круг значимых для школьников социальных субъектов. Чем старше школьники, тем актуальнее задача расширения воспитательного пространства.

Таким образом, возвращаясь к сформулированным выше вопросам, определим свою позицию: социокультурная идентичность может и должна рассматриваться как ожидаемый результат воспитания; формирование социокультурной идентичности личности — процесс, допускающий управление извне, в том числе — педагогическое управление; включение в целевой блок позиции, сопряжённой с формированием того или иного подвида социокультурной идентичности, неизбежно влечёт необходимость внесения коррективов в организацию воспитания.

