



СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И СЕМЕЙ В ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

Д.В. ГРИГОРЬЕВ

Создание территориальных образовательных комплексов (ТОКов), объединяющих в себе институты общего, дошкольного, и дополнительного образования, вызывает сегодня противоречивую реакцию в обществе. Но даже самые ярые критики ТОКов не отказывают им в том, что в современной социальной ситуации они так или иначе несут в себе идею социальной справедливости. Потому что доступность качественного образования — это одна из явных составляющих современного понимания разумно и справедливо устроенного общества.

С начала 1990-х годов именно качественное образование в Москве, Санкт-Петербурге и других крупных российских городах становилось ограниченно доступным для семей с низким уровнем доходов, почти целиком попадая в распоряжение высокоресурсных семей. Эти семьи своими вложениями (мотивационными и финансовыми) делали выбранные ими «сильные» школы ещё сильнее, тогда как низкоресурсные семьи отдавали своих детей «куда возьмут» (даже в весьма благополучной Москве, по данным ГУ ВШЭ, около 40% бедных граждан вообще не выбирали детям школы), то есть в оставшиеся «слабые» школы, которые от этого становились ещё слабее.

Территориальные образовательные комплексы, объединяя в себе «сильные» и «слабые» школы, детские сады, структуры дополнительного образования, гипотетически способны не только обеспечить реальную доступность качественного образования, но и снизить остроту социальных противоречий, сблизить различные слои общества. Однако для этого им обязательно надо осознать себя не только учебными корпорациями, но новыми институтами социализации.

Социализация: адаптация к известному и неизвестному

Новый Федеральный государственный стандарт общего образования фиксирует особый тип результатов образования — личностные результаты, напрямую связанные с социализацией учащихся. Понятие социализации регулярно упоминается в важнейших разделах стандарта, как, впрочем, и в большинстве актуальных образовательных документов. При этом молчаливо предполагается, что смысл понятия социализации — вхождение человека в общество — ясен и очевиден всем.

Однако вхождение человека в общество происходит по-разному. Можно входить в общество, адаптируясь к существующим социальным условиям. А можно входить в общество, творчески (через преобразующую деятельность) адаптируя наличные условия под себя. Таким образом, социализация включает в себя две составляющие: социальную адаптацию к известному и социальную адаптацию к неизвестному (В.Л. Хайкин)¹.

Это различие принципиально важно для образования. «Социальная адаптация к известному» предполагает воссоздание в педагогическом мышлении и/или образовательной реальности некоторой устойчивой социальной конструкции, к жизни в которой мы готовим детей. Традиционно это сводится к составлению набора необходимых

¹ В версии Ю.В. Громыко речь идёт о социальной адаптации и неадаптивной социализации.





«знаний, умений и навыков». Однако в условиях динамично изменяющегося социума подобный подход имеет заметные ограничения.

«Социальная адаптация к неизвестному» предполагает образовательное обеспечение возможности создания ребенком собственной модели поведения и самоопределения в меняющихся социальных условиях. Важным технологическим условием выступает создание специальных социальных сред, где предусмотрена возможность самостоятельных «проб», действий с реальным эффектом, что, в частности, имеет значение и для повышения уровня ответственности детей. Основной образовательный результат возникает за счет педагогического сопровождения индивидуального социального действия и рефлексии ребенка.

Подход, связанный с формированием адаптивности к неизвестному, в значительной мере является новым для системы образования. Он предполагает выход не только за рамки классно-урочной формы организации образовательного процесса, но и за рамки образовательного учреждения. Возникает необходимость параллельно решать задачи, имеющие отношение не только к сфере образования, но и к социальной сфере. Нам представляется, что решение таких задач — это как раз уровень территориального образовательного комплекса.

Социализация и инкультурация

В разговорах о социализации ребенка часто упускается из виду, что юный человек входит не только в общество как систему социальных связей и отношений, но и в культуру этого общества как систему норм, ценностей и смыслов. И эти два процесса вовсе не обязательно совпадают друг с другом.

Нам сегодня, к сожалению, хорошо известны ситуации, когда человек высоко социализирован, но при этом малокультурен. То есть он интегрирован в систему социальных связей и отношений, знает, понимает и умеет взаимодействовать с различными социальными институтами и учреждениями, в совершенстве освоил социальные «правила игры», но при этом ведет себя по-хамски, игнорирует нравственные нормы и ценности других людей, равнодушен к историческому и культурному наследию.

Встречается и обратный вариант — человек высококультурен, но мало социализирован. В народе за такими людьми закрепилось неблагозвучное название «вшивый интеллигент». То есть человек является носителем высоких нравственных и духовных ценностей, но при этом не знает и не понимает, как взаимодействовать с другими людьми и общностями, куда и как следует обращаться при возникновении той или иной проблемы, где получить нужную информацию и т.п. И хотя такой типаж куда менее опасен, чем первый, его поведение и поступки тоже являются фактором риска.

Выделение двух сторон социализации — собственно социализации и инкультурации (вхождения в культуру), крайне важно для современного образования, поскольку именно культурный аспект зачастую упускается из виду в актуальных проектах и программах социализирующей направленности. К тому же именно внимание к культурному аспекту хоть в какой-то степени оправдывает распространенное употребление в связке двух понятий — социализации и воспитания (здесь за воспитанием оказывается закрепленным именно обеспечение инкультурации индивида).

От социализации в школе...

Задумаемся, кем ребенок может ощущать себя в школе?

Сыном (дочерью) своих родителей. Мальчиком (девочкой). Другом своих школьных друзей. Другом своих нешкольных друзей (например, из дворовой компании).



Учеником своих учителей. Членом детско-взрослой школьной общности («гражданином школы»). Членом своей этнической группы. Членом своей религиозной группы. Гражданином общества (уже не просто школьного, а большого).

Вот в первом приближении тот набор идентичностей ребенка, что присутствует в школьной реальности.

Школа только тогда может ответственно претендовать на особый образовательный уклад, свою воспитательную систему, когда поддерживает весь набор идентичностей и высокопродуктивно работает с теми из них, что попадают в сферу ее прямой ответственности — «ученик своих учителей», «гражданин школы» и «гражданин общества».

Каждая из указанных идентификационных позиций формируется специфическим образом:

- позиция «ученик своих учителей» формируется преимущественно в учебном процессе и школьном дополнительном образовании;
- позиция субъекта детско-взрослой школьной общности, «гражданина школы» получает оформление в общественной среде школы. Общественная среда — это клубы, общешкольные события, детско-взрослое управление, детское самоуправление и т.п.;
- позиция «гражданин общества» формируется во внешкольном (внешнем по отношению к школе, но все-таки связанном с ней) социальном пространстве. Ребенок занимает эту позицию, участвуя в социальных проектах школы, социальных акциях, общественных объединениях и т.д.

Три указанные сферы школьной реальности активно взаимодействуют, влияют друг на друга. Они почти никогда не находятся в равновесии, потому что за ними скрывается важнейшее конструктивное противоречие образования — противоречие учебности (предписанные нормы, структурированные отношения), клубности (договорные нормы, слабоструктурированные отношения) и социальности (свободно избираемые нормы, неструктурированные отношения). Конкуренция этих трех сфер во многом определяет уклад школы (схема 1).

Схема 1



В современной массовой школе явно перевешивает первая сфера, и мы сталкиваемся со стратегией, которую можно назвать *экспансией учебности* — переносом учебных форм и учебного содержания и на общественную среду школы, и на внешкольное пространство.





Когда-то экспансия учебности из средневековых университетов способствовала развитию гражданских начал в европейском обществе. Не так сегодня. Редуцированная, избавленная от осмысленного ученичества учебность массовой школы не только лишает детей возможности стать учащимися самих себя (субъектами учебной деятельности), разрушает их личностные структуры, но и подавляет, подминает по себя другие сферы школы. Вместо реального детского самоуправления мы сплошь и рядом имеем педагогическое задание детям ситуаций якобы самостоятельной работы, вместо школьных клубов — добровольно-принудительные факультативы и кружки, вместо совместных детско-взрослых социальных проектов — педагогически заданные учебные проекты. Процветает «заурочивание воспитания» (термин В.А. Караковского): «урок мужества», «урок этики», «урок толерантности» и т.д. вместо создания возможностей и ситуаций для мужественных, нравственных поступков. Ребенок прочитывается педагогами как «тотальный ученик», его субъектность как гражданина школы и общества игнорируется.

На социальные вызовы, обращенные к ней, школа реагирует в той же «учебной» логике. Возникает проблема наркотизации — классный руководитель проводит беседу о вреде наркотиков. Дети втягиваются в потребительский образ жизни — отвечаем мероприятием на тему высокой духовности и нравственности, скроенным по учебным лекалам. Ответы очевидно не соразмерны вызовам.

Какую стратегию можно противопоставить экспансии редуцированной учебности? Может быть, прямую альтернативу — *экспансию социальности в образовании*? Экспансия социальности в образование — копирующий перенос явлений и процессов общественной жизни в школьное воспитание и обучение (например, властных отношений, организационных иерархий, демократических институтов и т.д.). Однако при прямом переносе социальность так мощно входит в школу, что начинает разрушать ее. Много сказано о пагубности бюрократизма для школьной жизни, о вреде излишней регламентации, опасностях иерархизма. Однако и копирование демократических институтов в виде школьных парламентов, президентов, министерств, судов и прочего при всей внешней благополучности нарушает нечто важное в нормальном ходе детско-взрослых отношений, формализуют и зачастую нивелируют ту разницу, тот зазор, который необходим для подлинного диалога детского и взрослого миров. Копирование социального демократизма чревато для школы вымыванием из нее культуры наставничества и ученичества.

Общественная среда школы в силу своего срединного положения между учебным процессом и внешкольным социализационным пространством (отсюда и особая хрупкость этой среды) вряд ли может рассматриваться в качестве источника зарождения столь же мощного тренда, каковыми являются экспансии учебности и социальности в образование. Слишком зависимо то, что принято именовать школьной общиной, детско-взрослой общностью, как от учебной, так и от социальной нормативности. Однако интересно, что именно в школах с развитой общественной средой сегодня есть осознание как бесперспективности дальнейшей экспансии учебности и тупиков экспансии социальности, так и необходимости выхода из «блестящей изоляции» школы от социума, осмысленной работы с социальностью.

...к социализации в территориальном образовательном комплексе

На наш взгляд, сегодня пришло время прорабатывать иную стратегию — *«проращивание» в образовании задач общественного развития*. Причем не всяких и не вообще,



а задач общественного развития того территориального сообщества (микрорайон, муниципалитет, город), куда включена школа. Не копирование социальности, как она есть (что можно назвать адаптацией школы к известному), а посильное, культуросообразное участие школы в общественных преобразованиях территории (своего рода адаптация школы к неизвестному).

На наш взгляд, лучшей образовательной «почвы» для «проращивания» задач общественного развития территории, чем территориальный образовательный комплекс, трудно придумать.

Во-первых, ТОК из нескольких школ, детских садов, учреждений дополнительного образования сразу охватывает большинство семей (домохозяйств), проживающих на территории. Можно сказать, что ТОК вообще создан для семей, она в нем главная, так как именно семья ведет ребенка по образовательным маршрутам ТОКа. В свою очередь для жизнеспособности ТОКа крайне важно, предложит ли он образовательные маршруты только для ребенка или для всех членов его семьи.

Во-вторых, в территориальном образовательном комплексе достигается более высокая концентрация ресурсов (материально-технических, кадровых, информационных и т.д.), что открывает дополнительные возможности для повышения эффективности их использования.

В-третьих, в ТОКе как сложном, но высоко интегрированном институте принципиально достижима реальная систематизация управления и технологизация образовательных процессов на различных уровнях и ступенях образования.

В-четвертых, в территориальном образовательном комплексе образование покидает «стены учреждений», перестает быть ведомственным, становясь фактором социальной политики на территории, потенциальным общественным достоянием и благом всех жителей территории. Именно в ТОКе как новом образовательном институте могут появиться образовательные события с выраженным социальным эффектом, недоступные в «стенах» школы.

Как практически выглядит реализация стратегии адаптации школы к неизвестному? Рассмотрим это на следующем примере — школа столкнулась с фактором социальной пассивности детей. Конечно, можно наращивать ресурс обществоведческих дисциплин, провести серию бесед «Что значит быть гражданином?» или активизировать работу школьного парламента, но эта работа в лучшем случае снабдит детей полезным социальным знанием, сформирует положительное отношение к общественному действию, но не даст опыта самостоятельного действия в социуме. Между тем все понимают, что *знать* о том, что такое гражданственность, *ценить* гражданственность вовсе не значит *поступать* как гражданин, *быть* гражданином. А вот технология, предполагающая движение от проблемно-ценностной дискуссии с участием внешних экспертов (форма № 1) к переговорной площадке школьников с представителями власти и общественных структур (форма № 2) и далее — к общественно востребованному детско-взрослому социальному проекту (форма № 3), выводит подростков в самостоятельное общественное действие.

Запуск школьной адаптивности к неизвестному происходит во внешкольном социальном пространстве — через детско-взрослые социально-образовательные проекты; через формы продуктивной коммуникации школьного сообщества с другими общественными субъектами; через неимитационные социальные акции, инициируемые школой; через социально значимую деятельность школьных детско-юношеских общественных объединений и организаций, детско-взрослых образовательных производств.





Нормальная, ответственная работа в этих формах накладывает глубокий отпечаток и на общественную среду школы, и на учебный процесс (основной и дополнительный). Нам становится под силу превратить школьные собрания из назидательных бесед, в которых мы подводим детей к заранее сформулированным выводам, в реальные акты социального самоопределения. В школьном самоуправлении у детей появляется собственная сфера ответственности, ресурсы для ее освоения и возможность настоящего действия. Школьные клубы обрастают социальными связями и отношениями, получают постоянный импульс к развитию (как показывает практика, без социального партнерства школьные клубы вырождаются в кружки). Социальные проекты становятся источником новых учебных проектов. На уроках появляется не только учебная, но и социальная проблемность.

Если территориальный образовательный комплекс заходит на проблемы социализации, таким образом, от осмысленных задач общественного развития, то он точно найдет и *реальные* задачи, и *настоящих* партнеров, и *стоящие* ресурсы. И тогда есть шанс, что в рамках ТОКа возникнет воспитательное пространство детства как сеть педагогических событий, в каждом из которых происходит лично развивающая встреча ребенка и взрослого, их со-бытие.