Кибирев Андрей Александрович – директор Центра социального воспитания Хабаровского краевого института развития образования (г. Хабаровск). E-mail: kibirev2@yandex.ru

A.A. Kibirev

Designing social and educational practices for children from dysfunctional families under the conditions of social living-room

The problem of designing and organizing social and educational practices with children from dysfunctional families is considered through the prism of social-oriented education under the conditions of social living-room. The analysis of problems of the school life and the order of society allowed form the principles and technological construct for the building of socio-educational practices for children from dysfunctional families aimed to develop their ability to solve their arising problems in the situations of interaction.

Keywords: social educational practices, social living-room for children, dysfunctional families.

Конструирование социально-образовательных практик для детей из дисфункциональных семей в условиях социальной гостиной

Проблема конструирования и организации социально-образовательных практик с детьми из дисфункциональных семей рассматривается в статье сквозь призму общественно-ориентированного образования в условиях социальной гостиной. Анализ проблем школьной жизни и заказ общества позволили сформировать принципы и технологический конструктор выстраивания социально-образовательных практик для детей из дисфункциональных семей, направленных на развитие их способности решать возникающие проблемы в ситуациях взаимодействия.

Ключевые слова: социально-образовательные практики, социальная гостиная для детей, дисфункциональные семьи.

Низкая заинтересованность детей процессом и результатами школьного образования во многом обуславливается тем, что оно носит линейный характер, в нём время обустроено равномерно, строго регламентировано и ограничено планами учебной и воспитательной работы [И.Д. Фрумин]. В его жёстко-заданной структуре недостаточно места для освоения детьми статусно-ролевых и неформальных отношений [А. Попов], мало возможностей у детей для того, чтобы обживать и осваивать предметно-

пространственную среду, наполняя её живой традицией школы (обычаи, ритуалы, обряды) [1]. При этом, учителю отводится роль «распорядителя образовательной пищи среди учеников», ретранслятора дискурсов абсолютных знаний от экспертов в области образования. Ученики же должны просто усваивать готовые знания [2]. При таком положении дел процесс социального взросления детей, если и происходит, то, скорее, вопреки существующей практике школьного образования. Социальный возраст в контексте взросления мы понимаем как проект становления мировоззрения, универсальных умений, базовых способностей и ключевых компетентностей человека [Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов], т. к. он не дан, а задан как идеал, как культурная норма, как интегративный показатель вхождения и преобразования школьником социальной действительности [Д.И. Фельдштейн].

В идеале образовательное пространство школы может стать эквивалентом социального пространства и отражать палитру человеческих отношений, быть территорией взрослых проб, позволяющих ребёнку освоить разные способы и уровни приобщения к культуре. Вместе с тем, школа по-прежнему воспринимается как ожидание настоящей взрослой жизни, место присмотра за ребёнком до достижения его возрастной готовности включиться в производственные процессы и социальные отношения, в лучшем случае – как «социальный лифт» или пропуск во взрослую жизнь.

Наряду с вышеобозначенными проблемами школьного образования, в процессе обучения и воспитания детей из дисфункциональных семей возникают дополнительные негативные явления, такие как: использование ярлыков, принижающих возможности самореализации этих детей практически во всех областях школьной жизни; недостаток ресурсов у детей (внешних и внутренних); проблемы в поведении (как следствие школьной неуспешности).

Данные противоречия можно отнести к «вечным» проблемам, поэтому мы не берём ответственность за их полное разрешение, а, предлагая свои варианты решения, пробуем обозначить пути и способы их частичного снятия для детей из дисфункциональных семей в условиях социальной гостиной. Наши исследования и опыт работы с детьми группы риска показывают, что эти ограничения можно компенсировать, вводя в учебно-воспитательный процесс определённые подходы, принципы и методы социально-ориентированного обучения. К ним мы относим использование социально-обучающих практик и соответствующей идеологии их применения.

Философы понимают практику как преобразующую мир деятельность, как специфический способ бытия, определяющий условия социального, нравственного и духовного развития человека [3, с. 233]. Социально-образовательные практики, по нашему мнению, направлены на выстраивание социально-ориентированной деятельности, где в кооперации с другими людьми растущий человек получает уроки преобразования действительности и самого себя. Социально-образовательные практики (далее – СОПР) можно

классифицировать как мезо- и микротехнологии (Г.К. Селевко) [4], но отличаются они от последних тем, что строго не регламентируются, жёстко не закреплены в структуре учебных программ, а носят свободный позиционный характер. Их предназначение – оперативно реагировать на актуальные проблемы жизнедеятельности детско-взрослого сообщества, фиксировать возникающие затруднения и переводить их в режим задач (для детей – игровых и учебных, для взрослых – педагогических и образовательных). Эти практики основаны на эндогенной традиции в образовании, в которой педагог не передаёт знания в готовом упакованном виде (экзогенный подход), а делает основной акцент на выстраивании собственно человеческих отношений, способностях понимания, логики развития того или иного процесса, социального явления [2].

Такого рода практики, по нашему мнению, должны работать в социально-образовательном пространстве, наполненном полисистемными отношениями и разнообразными позициями, создавать человеческий капитал, который может принести свои дивиденды в виде личностных результатов и социальных эффектов [5]. В этом пространстве дети могут учиться принимать мир природы (творенье Божье), строить рукотворный мир (у-тварь), осваивать пространство человеческих отношений (у-клад), создавать пространство образно-знаковых систем (живая традиция) [1. с. 18].

Для нашей культуры «с её сверхценностью человеческой самостоятельности, свободой самоопределений» (отмечает В.И. Слободчиков) позиционные отношения во многом определяют способность человека быть субъектом собственной жизнедеятельности. В то же время, учёный указывает на важность освоения для детей игровых ролей как менее регламентированных и близких по природе детскому мировосприятию слепкам человеческих отношений [6, с. 131].

Игра для детей младшего школьного возраста остаётся актуальным видом деятельности как основа и дополнение учебной деятельности. Вместе с тем, игры детей несут различные функциональные нагрузки: социокультурную, коммуникативную, диагностическую, терапевтическую, коррекционную, развлекательную. Среди всех функций в качестве главной, наряду с С.А. Шмаковым, мы выделяем функцию самореализации ребёнка в игре как полигоне человеческой практики, где ребёнок в природосообразной форме учиться разрешать конкретные жизненные затруднения, отрабатывать накопившиеся напряжения, определять свои возможности и ограничения, осваивать навыки взаимодействия с другими людьми [7, с. 64 – 65].

Сегодня новые стандарты образования в качестве основной образовательной единицы представляют авторские образовательные программы, которые разрабатываются и реализуются учителями и воспитателями. Это позволяет поставить педагога в позицию «творца», «деятеля», разрабатывающего и реализующего в качестве воплощённого замысла свой образовательный продукт с учётом своеобразия социального и образовательного контекста. Таким образом, актуальной становится проблема разработки авторских программ, где наиболее сложной для

педагогов, по нашим наблюдениям, является задача выбора идеологических ориентиров, задающих подход к конструированию той или иной предметной или воспитательной области образования.

В данной статье мы предлагаем, опираясь на конструктивистский подход, общие для всех категорий школьников и частные, отражающие особенности возраста и социальной ситуации развития детей из дисфункциональных семей принципы построения социально-обучающих практик, подводящих школьников к развитию субъектных характеристик как одной из важнейших целей образования. Для этого мы сформулировали принципы, являющиеся фундаментом для построения социально-обучающих практик:

- Не образование готовит к жизни (предполагается, что все эти знания когда-то могут пригодиться), а реальная жизнь с её актуальными для конкретной аудитории проблемами определяет контуры и содержание образования.
- Реальность подвижна, динамична, во многом непредсказуема, поэтому кормление знаниями впрок не имеет смысла. Задача учителя – не сохранение фактов и теорий в индивидуальных сознаниях, а выстраивание многосторонних диалогов в значимых для детей контекстах, в которых эти диалоги смогут включиться в текущие практические занятия личностей и сообществ.
- Актуальны практики, в которых ученики вместе с учителем и другими специалистами решают важные вопросы, и те типы активности, которые могли бы быстрее найти нужное применение. Например, подростков взволновал вопрос: «За что или ради чего погибали люди в Великую Отечественную войну?». Учитель предлагает провести расследование – обратиться к документам, фактам, событиям тех лет. Учащиеся в поисках ответа обращаются к истории (узнать лучше то время), социологии (провести опрос среди ветеранов), психологии (понять мотивацию людей), обществознанию (понять ценности людей в конкретном социальном контексте). Таким образом, предметные области знаний становятся ресурсной базой для поиска ответа на волнующий вопрос.
- Учитель как сведущий взрослый и учащиеся как носители собственных смыслов ищут точки соприкосновения, при этом учитель помогает организовать процесс обнаружения актуальной на данный момент проблемы, создать условия для её совместного обсуждения и поиска способов разрешения. В процессе решения проблемы возникают вопросы, на которые ученики не могут ответить без исследования соответствующих источников (книг, журналов, статистики, Интернета). Когда эти источники найдены и освоены, участники творческих групп продолжают своё движение в поисках истины, сталкиваясь с новыми важными практическими проблемами, которые вновь отсылают их к необходимым источникам. Когда у школьника появляется своя образовательная цель, и он начинает её

реализовывать, тогда задача учителя – занять позицию эксперта или консультанта, стать для растущего ребёнка ресурсным сотоварищем.

- Роль ученика изменяется: из объекта педагогических воздействий он становится субъектом отношений, где знания являются не индивидуальным достоянием, которое передаётся «из рук в руки», а являются продуктом скоординированной деятельности, переговоров, внутренних инсайдов, пробуждённых совместным творческим процессом.

Здесь мы обрисовали общие контуры, задающие организационно-содержательную деятельность детско-взрослого сообщества на пути к построению и реализации социально-ориентированного образования. Чтобы конкретизировать данную деятельность (на примере проведения социально-обучающих практик с детьми младшего школьного возраста, проживающих в дисфункциональных семьях и посещающих социальную гостиную) кратко остановимся на их социальной ситуации развития.

В последнее время в работе с детьми группы риска по социальному сиротству появились достаточно эффективные формы работы, одной из которых является социальная гостиная при образовательном учреждении. Социальную гостиную посещают дети, имеющие риски социального сиротства, аддиктивного и противоправного поведения, причинами которых являются нарушение детско-родительских отношений и процесса социализации. Эти дети живут в семьях, которые принято называть социально-дезадаптированными или дисфункциональными, т. к. родители в них не выполняют функции, обеспечивающие передачу социально-культурного опыта детям, как правило, из-за того, что сами не могут адаптироваться в обществе.

Одной из главных целей работы социальных гостиных является педагогическое обеспечение социально-психологической адаптации детей как их инструментально-оснащённой способности решать возникающие проблемы в новых ситуациях.

Наша практика показывает, что детей этой группы необходимо не столько оберегать и лелеять, сколько помочь им встать на ноги, научить обнаруживать внутренние и внешние ресурсы для решения актуальных проблем жизнедеятельности. Для этого мы предлагаем детям в доступной игровой форме практиковаться в способности видеть свои проблемы и перспективы, ограничения и возможности, пробовать себя в освоении различных видов социального опыта. Для развития социального и личностного потенциалов воспитанников мы побуждаем последних (в форме социально-ориентированного обучения) «проверить себя на излом» в определённых ситуациях, моделирующих отношения в современном обществе. При этом, развитие потенциала связывается нами с открытием и проявлением субъектных характеристик ребёнка, формированием его социальной активности сначала под гибким руководством взрослого в дружественной детско-взрослой среде, а затем и с постепенным выходом ребёнка «… в пространство общественного действия в открытом социуме» [2]. Какие же условия мы создаём для реализации поставленных задач?

Прежде всего, используя вышеобозначенные принципы, мы примеряем их в соответствии с возрастными и социально-психологическими особенностями детей. В частности, для этих детей характерны: дефицит активного внимания, импульсивность, слабый самоконтроль. Поэтому, особенно на первых порах, мы не ставим временных рамок для занятий, а строим процесс обучения от ситуации взаимодействия, предлагаем чередование различных видов активности. Если возникает шум, отвлечения, возня, то для нас это признак того, что дети либо не могут на данный момент понять и освоить предлагаемый материал, выполнить задание, устали и им нужна релаксация, или, напротив, засиделись и им нужен выход для накопившейся энергии. В каждом случае (по ходу занятий) мы диагностируем состояние группы с тем, чтобы изменить характер или содержание предлагаемых игр и упражнений.

Для перестройки хода занятий мы имеем избыточный ресурс в виде запасных тем, упражнений, игр. Конструирование и подбор упражнений, выбор тематических блоков строятся перед занятием на основе рефлексии предыдущих встреч, экспресс-диагностики текущей ситуации, с запасными вариантами её развёртывания в образовательном контексте.

Социально-образовательные практики включают в себя элементы тренинга с включением таких процедур, как: диагностика состояний («Покажите на пальцах правой руки, как вы себя чувствуете в плане здоровья, а на левой – покажите ваше настроение»); рефлексия («Как вы себя чувствовали во время этого упражнения? Какие интересные мысли у вас возникли? Что нам сейчас помешало хорошо выполнить задачу?»); обратная связь («Что вам понравилось во время занятий? Что не понравилось? Как мы это могли бы сделать по-другому?»); разнообразные игры (ролевые, сюжетные, с выработкой правил, игры на сплочение и поднятие настроения). Постепенно мы увеличиваем время занятий, сложность предлагаемых упражнений и процедур, например, останавливаемся и начинаем обсуждать необходимость введения нового правила или, если возникла проблема (нападки, оскорбления), то переключаемся на её разрешение.

Социально-образовательные практики позволяют воспитанникам обсудить возникающие как внутри группы, так и за её пределами проблемы дома, в школе, творческом объединении, в дворовой компании, а также включают детей в социально-значимые виды деятельности. Например, наши дети посещают дома инвалидов и престарелых людей с концертами своей фольклорной группы «Звенислава». На занятиях мы обсуждаем их впечатления от события: «Как вы думаете, что испытывают эти люди? Радуются ли они нашему приходу? Можем ли мы им чем-нибудь помочь?». Здесь действует принцип – «помогая другим, я становлюсь сильнее».

Важную роль мы отводим вопросам мотивирования детей. Для этого сначала мы предлагаем понятные для них стимулы (игровая валюта, призы, бонусы, эмоциональные поощрения), постепенно поднимая уровень их мотивации, смещая акценты на социальные и образовательные эффекты и внутреннюю мотивацию. Правила групповой работы вводятся также

постепенно, когда возникает прецедент. Так, по ходу занятий у нас появилась «скамейка штрафников», где нарушители правил отсиживают установленные группой сроки, и «скамейка запасных» для детей, которые по разным причинам не хотят или не могут принять участие в том или ином упражнении.

Особое внимание мы уделяем проблеме лидерства, давая возможность каждому набрать свои балы в удобном для него темпе через разные виды активности. Кто-то может удерживать свой рейтинг регулярным посещением и участием в играх, кто-то – за счёт креативных решений. Дети следят за своим рейтингом, который фиксируется и вывешивается на видном месте. Это побуждает детей включиться в соревнование, остроту которого мы снимаем весёлыми играми, задушевными разговорами, общими спонтанно-возникающими моментами единения (сыграть в вышибалы, построить общий дом, сфотографироваться в разных ракурсах и т. п.). Особое внимание мы уделяем приглашению выпускников как людей, которых можно поставить в пример или подключить к занятиям в качестве помощников педагога.

В статье мы обозначили лишь ключевые моменты, отражающие наше отношение и характер деятельности по взращиванию субъектных характеристик у детей данной группы. При этом мы понимаем, что в младшем школьном возрасте со сложной жизненной ситуацией за плечами этих детей сложно говорить о скорых эффектах в их развитии. Вместе с тем, делая акцент на работе в зоне ближайшего развития, мы подготавливаем детей к более быстрому и естественному включению уже в подростковом возрасте в процессы проектирования и реализации социально-значимых дел и акций, где субъектные качества станут ресурсом для достижения их жизненно-важных целей.

Литература и источники:

1. Остапенко, А. А. Скрытые» факторы образования / А.А. Остапенко // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 16 – 39.

2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. Е. Руткевич. – М. : Медиум, 1995.– 336 с.

3. Невзоров, М. Н. Методология практической деятельности – источник преодоления системного кризиса в образовании / М. Н. Невзоров // Вестник Дальневосточного госуниверситета: психологические и педагогические науки. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2010. – С. 232 – 246.

4. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

5. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.

6. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

7. Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 240 с.