

Формирование социальной культуры обучающихся в условиях крупного города

В.В. Четет, профессор кафедры частных методик Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ, доктор педагогических наук, профессор

Н.В. Бушная, директор ГУО «Гимназия №1 г. Минска имени

Ф. Скорины», кандидат педагогических наук

В статье рассматриваются сущность, структура, характеристики воспитательного пространства школы мегаполиса. Выделены особенности, пути и средства формирования социальной культуры старшеклассников в условиях крупного города.

The article describes the issue, the structure and the characteristics of the educational environment of a metropolis school. The main features, ways and means of social culture of students in the conditions of the big city are mentioned.

Социальная культура, воспитательное пространство, старшеклассники, формирование социальной культуры, ценностное отношение к действительности.

Концепция и программа непрерывного воспитания детей и обучающейся молодежи в Республике Беларусь ориентирует ученых-педагогов и педагогических работников на то, что назначение воспитания как составляющей части образования состоит в формировании личности путем приобщения ее к ценностям культуры.

Учитывая, что дети и обучающиеся живут в конкретной среде, формирование их социальной культуры является важной задачей. Социальной культуре присуща как система представлений о ценностях, нормах, правилах поведения, так и способы трансляции опыта социальных отношений, ценностных ориентаций и творческих достижений каждого с учетом интересов всех субъектов социального окружения (родителей, педагогов, сверстников).

В формировании социальной культуры не оценим потенциал воспитательного пространства каждого учреждения образования. Мы остановимся на потенциале воспитательного пространства школы мегаполиса.

Сущность и структура пространства рассматриваются в исследованиях Н.П. Корнюшина, Г.Н. Серикова, В.И. Слободчикова, В.М. Степанова (образовательное пространство), Д.В. Григорьева, Ю.С. Мануйлова, Л.И. Новиковой, В.В. Познякова, Ю.П. Сокольникова (воспитательное пространство), Н.М. Борытко, С.Ю. Свешникова (субъектное пространство), А.Г. Асмолова (социальное пространство), Н.Б. Крыловой

(мультикультурное пространство), С.В. Панченко, Н.В. Серединой (социокультурное пространство), Т.Ф. Борисовой (индивидуальное образовательное пространство), А.Н. Быстрова (культурное пространство) и др.

Ю.С. Мануйлов рассматривает воспитательное пространство как часть среды, в которой господствует определенный идеологически сформированный образ жизни. В этом случае все учреждения являются равноправными его создателями. Ю.С. Мануйлов, анализируя различные подходы в определении роли среды в жизнедеятельности человека (от средового детерминизма до средового индетерминизма), отмечает, что в последнее время наметился взгляд, согласно которому среда играет двойственную роль в жизнедеятельности системы: с одной стороны, она есть то, что формирует, а с другой – то, что развивает [2,с.15]. Среда – это все то, среди чего пребывает субъект развития и посредством чего он реализует себя как личность.

Воспитательное пространство есть результат конструктивной деятельности, направленной на обеспечение равных возможностей для развития учащихся и удовлетворения ими возрастных и культурно-образовательных потребностей. Несмотря на то, что оно трактуется исследователями этого феномена по-разному, в определениях есть и немало общего. Определения не противоречат, а дополняют друг друга, представляя это явление разными гранями. Различные подходы в определении понятия воспитательного пространства показывают возможные пути достижения поставленной цели в зависимости от реально существующих условий.

Сущность воспитательного пространства детерминируется:

- пониманием различия феноменов среды и воспитательного пространства: воспитательное пространство есть результат специальной деятельности, а среда существует как данность;
- принятием идеи активности ребенка и его субъектной позиции;
- особенностями взаимодействия субкультур его субъектов;
- процессами развития и саморазвития личности воспитанника, педагогической культуры учителей, родителей учащихся и других субъектов воспитания.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы, а также теоретическое осмысление собственного практического опыта позволяют дать следующее определение *воспитательного пространства школы. Это динамическая сеть различных взаимодействий учащихся и взрослых внутри*

школы и вне ее, формирующая развивающие среды, которые создают условия и стимулируют развитие и саморазвитие каждого субъекта в процессе их со-бытия за счет проживания общезначимых для воспитанников и других субъектов событий в деятельностно выстроенных и культурно обогащенных ситуациях [1, с. 35].

Связи между элементами воспитательного пространства характеризуются многообразием и многослойностью. А.М. Сидоркин, представляя абстрактно воспитательное пространство как множество связанных между собой социальных компонентов, разделяет связи между ними на два вида: линейные и нелинейные. Линейные и нелинейные социальные связи не являются просто двумя параллельными системами исчисления. Они действуют по разным законам и имеют разные воспитательные функции. Взаимодействие по типу линейных связей более характерно для субъектов внутри самой школы, когда педагоги объединены единством целей и задач. Линейные связи представляют благоприятные условия для согласованности решений, при этом окончательное решение принимается, как правило, одним руководителем. В вопросах методов воспитания возможны расхождения между различными субъектами воспитательного пространства и даже между педагогами и родителями, однако это вовсе не означает, что между субъектами воспитательного пространства, которые в своей повседневной деятельности не ставят перед собой прямых воспитательных задач, невозможно взаимодействие. Субъекты, не разделяющие педагогические представления, поддерживают диалог по поводу воспитания детей. Их взаимодействие организовано по типу нелинейных связей [1, с.40].

Развивающие среды можно классифицировать как учебные, социальные, культурные, педагогические, информационные и др. Деление на среды условно, они взаимодействуют друг с другом, взаимно влияют и дополняют одна другую. Развивающие среды мы представляем в виде множества различных устойчивых и неустойчивых элементов, динамических и статических характеристик, которые можно условно разделить на две группы: статичные и динамичные. Ю.С. Мануйлов эти группы элементов называет «нишами» и «стихиями». Ниша – это все то, куда можно войти, где можно пребывать и с помощью чего можно удовлетворять свои индивидуальные способности в данный момент времени. Ниша как параметр возможностей среды напрямую зависит от количества и качества питания элементов в среде. Поэтому Ю.С. Мануйлов использует термин «питательная ниша» [2, с.77].

Нишу формируют и предметные составляющие среды: вещи, предметы, учебные кабинеты, библиотека и читальный зал, спортивные площадки и оборудование, средства наглядности и т.д. Педагогизация учебных кабинетов, отражающих творческую индивидуальность учителя, является важной стороной развивающей среды. К первой группе элементов мы относим принятые нормы и устоявшиеся связи, характеризующиеся относительной устойчивостью и регулирующие отношения между его субъектами. Но в воспитательном пространстве размещены не столько предметы, сколько различные факторы, условия, события и взаимодействия, т.е. совокупность таких содержательных процессов, которые приводят к возникновению новых ситуаций. Стихию Ю.С. Мануйлов рассматривает как параметр вероятности реализации возможностей. Стихия – это тенденция, импульс, движущие силы, новые ситуации, которые охватывают, увлекают, обращают и изменяют индивидуумов и программируют их поведение. Эти две группы элементов развивающей среды взаимосвязаны друг с другом, ибо первая группа создает определенный устойчивый психологический фон, на котором разворачиваются динамичные взаимоотношения взрослых и детей. Предметы развивающей среды должны органично вписываться в характер совместной деятельности, установившиеся в школе отношения, способы разрешения конфликтов и других ситуаций и выступать условием положительного психологического состояния ребенка и взрослого. «Стихии и ниши, – подчеркивает Ю.С. Мануйлов, – должны соответствовать друг другу, ибо ниша – это параметр возможностей среды, стихия – параметр вероятности того, что возможности будут актуализированы и реализованы. Такая модель развивающей среды позволяет рассматривать ее в качестве интегратора традиций и новаций, которыми живет школа как развивающаяся организация» [2, с. 76].

Под субъектом мы понимаем индивидуума или группу, которые обладают осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности. Субъектов воспитательного пространства будем классифицировать как индивидуальные (ребенок, взрослый) и коллективные или групповые (группы – детские, детско-взрослые, социальные общности). Коллективным субъектом является школа, театр, лечебное учреждение, библиотека, учреждение дополнительного образования, но не как учреждения, а как профессиональные общности, непосредственно или опосредовано ставящие перед собой цели воспитания личности, а также семьи, группы учащихся по интересам, общественные детские и молодежные объединения, общественные организации взрослых и т.д. Индивидуальными субъектами

будут учащиеся, родители, педагоги, работники системы образования, культуры, здравоохранения и т.д., разные люди, встреча с которыми может превратиться для ребенка в событие, формирующее его культуру.

Одним из коллективных субъектов является семья, которой принадлежит важная роль в формировании качеств, составляющих основу социальной культуры личности. Семья – благодатная среда для воспитания у детей гражданского и патриотического сознания, чувств, убеждений и поведения. Это обусловлено, во-первых, тем, что семья представляет собой специфический социально-психологический микроколлектив, который основывается на самых близких, доверительно-интимных отношениях между супругами, родителями и детьми. Уже в первый период жизни ребенка семья имеет большие потенциальные возможности социального воздействия на его сознание, чувственную сферу и поведение. Возможности эти заключены и в общности запросов, стремлений, интересов членов семьи, и в их взаимной зависимости, ответственности, помощи, и в глубочайших чувствах супружеской и родительской любви. Во-вторых, в семейной микросреде живым воплощением гражданских и патриотических чувств для ребенка являются его родители – мать и отец. С ними у детей связываются первые понятия о своем доме, родных местах, своем крае, его природе, среде обитания и окружающих людях, своей Родине, Отечестве (не случайно исторически и этимологически слова Родина, Отечество в корне своем едины со словами родить, отец). В-третьих, в семейной микросреде постоянно осуществляется внутрисемейное общение между старшими и младшими поколениями. Это общение способствует передаче детям, внукам и правнукам богатейшего духовного опыта и героики прошлых лет на примерах своей родословной, родителей, близких людей, соотечественников.

Гражданственность и патриотизм человека проявляются в его профессиональном и честном труде на благо семьи и Отечества. Поэтому одной из актуальных задач семейного воспитания является **воспитание компетентного труженика – профессионала**. В условиях рыночной саморегулируемой экономики неизбежны соперничество, конкуренция, безработица. Реальная жизнь требует от родителей ломки стереотипов прежде всего в своем сознании и поведении, переориентации в воспитании детей. При рыночных отношениях выживают и преуспевают по-настоящему образованные труженики-профессионалы, которые проявляют способность к творчеству, нестандартному решению ситуаций, оригинальности, критическому мышлению, прогнозированию личного и коллективного трудового успеха, анализу производственной деятельности (хотя на переходном этапе рыночных отношений какое-то время среди определенной категории людей ценится не столько творческий, интеллектуально интересный труд, а чисто прагматическое дело, дающее быстрый материальный и денежный эффект).

В то же время труженик-профессионал в конкурентной борьбе проявляет

целеустремленность, трудолюбие, ответственность и честность. При воспитании сына или дочери компетентным тружеником-профессионалом родители учитывают то, что, во-первых, и для богатого и для бедного "труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье" (К.Д.Ушинский); во-вторых, в основе уважения к труду и в процессе самого труда лежит забота не только о себе, своей семье, родителях, родственниках, но и о других людях, своих соседях, соотечественниках.

С названными выше задачами органически связана еще одна из наиболее существенных и специфических для семьи задач – **воспитание ответственного семьянина**. В современных условиях, когда увеличивается число разводов, неполных семей, одиноких мужчин и женщин, детей-сирот при живых родителях, остро встает задача подготовки юношей и девушек к семейной жизни.

Практика показывает, что молодым супругам бывает легче добиться материальной (финансовой) независимости, чем сформировать у себя те моральные качества, которые составляют фундамент семейной жизни и успешного воспитания детей.

Подготовка ребенка к будущей семейной жизни начинается с самого детства. Ей «незаметно и эффективно содействуют: 1) условия и образ жизнедеятельности семьи; 2) личный пример родителей; 3) культура взаимоотношений родителей между собой, родителей и старших членов семьи, родителей и детей; 4) характер распределения домашних обязанностей; 5) стиль, уклад, традиции родословной и семьи» [3, с.21-22].

Современная семья, воспитывающая детей в большом городе, испытывает значительные трудности. Неустойчивость внутрисемейных связей, значительное число разводов определяют специфику социально-психологической ситуации мегаполиса. В процессе проведения опроса родителей г. Минска в 2012 г. (100 человек) нами была выявлена тенденция к уменьшению времени общения учащихся и их родителей в условиях города-гиганта. Сверхзанятые родители эпизодически общаются со своими детьми. Опрос родителей свидетельствует о следующем: 8,9% из них указывает на то, что они практически не уделяют детям никакого внимания, ибо собственная профессиональная карьера для них более важна. На вопрос, какой стиль общения преобладает в отношениях между родителями и старшеклассниками, 35,7% отметили – авторитарный, 33,9% – либеральный и 30,4% – демократический. Сравнительный анализ ответов старшеклассников и их родителей свидетельствует о существенном различии в оценках учеников и их родителей. Только 11,1% родителей указали на свой стиль общения с ребенком как авторитарный, 15,6% - либеральный и 62,2% - демократический, 11,1% родителей затруднились ответить на вопрос. Расхождение в оценках стиля общения свидетельствует о том, что в современной городской семье не всегда существует понимание между

детьми и родителями, что противоречит нашей культурной традиции. Этот вывод подтверждается и данными опроса старшеклассников о доверии родителям. 46,4% респондентов всегда делятся проблемами со своими родителями, 44,6% не делятся, 9,0% делятся, но не всегда. На вопрос, как давно ты был с родителями в театре, 55,4% указали, что это было более года тому назад, 25% – менее полугода, 19,6% не были ни разу.

Отношения школы и родителей в условиях крупного города чаще всего сводятся к единичным совместным мероприятиям, к встречам на родительских собраниях, к разовым акциям помощи школе со стороны родителей. Это актуализирует проблему поиска новых форм взаимодействия, подготовки педагогов к работе с семьей. В городах сегодня уже есть опыт создания родительских общественных объединений, движений, попечительских советов.

В качестве еще одного важного коллективного субъекта мы выделяем детское общественное движение. Как социальная реальность, детское движение имеет пространственные и временные структуры, зависящие от конкретных объективно-субъективных факторов.

Современное детское общественное движение в нашей стране представлено множеством различных объединений, опирающихся в своей деятельности на многообразие направлений, форм, способов реализации детской самодеятельности, что позволяет включать в качестве субъектов разные категории детей, учитывая их индивидуальные способности и потенциальные возможности. Опыт школьной воспитательной практики позволяет нам выделить такие типы детских общественных объединений: детские общественные организации; детские общественные объединения, ориентированные на общие интересы групп детей, их профессиональное самоопределение, организацию досуга; временные творческие коллективы; детские движения определенной социальной значимости.

Детская общественная организация представляет собой форму детского движения, выражающего интересы отдельных групп детей, определяющих их участие в детской политике общества и государства. Это многоступенчатая, иерархическая, упорядоченная структура с четко обозначенной социально значимой целью, направленностью содержания, фиксированным членством, правами и обязанностями ее членов, выборными органами самоуправления и взрослыми структурами, осуществляющими ее связи с государственными и общественными организациями. В нашей стране они представлены общественными объединениями «Белорусская

республиканская пионерская организация» (ОО «БРПО») и «Белорусский республиканский союз молодежи» (ОО «БРСМ»).

Детские самостоятельные объединения по интересам могут создаваться как в школе, так и в учреждении дополнительного образования. Они могут объединять детей нескольких школ. Для школы мегаполиса характерно создание временных творческих коллективов как добровольных объединений учащихся, связанных определенной целью на некотором временном промежутке.

К наиболее распространенным направлениям *детского движения социальной значимости* можно отнести такие, как экологическое, туристско-краеведческое, военно-патриотическое, юннатское, здорового образа жизни и т.д. Этим направлениям детской активности присущи социальная и общечеловеческая (глобальная, масштабная) значимость основной деятельности, сформированная готовность членов коллектива к участию в такой деятельности, осознанность ее важности для человечества, общества, в котором ребенок живет.

Идея создания динамической сети взаимодействий детей и взрослых предполагает активное вовлечение в качестве коллективных субъектов учреждений и организаций мегаполиса как образовательной, так и необразовательной сферы. Это библиотеки, театры, физкультурно-оздоровительные комплексы, детские поликлиники, туристско-экологические центры, СМИ, Церковь и др.

Организация взаимодействия социокультурных институтов в условиях воспитательного пространства школы мегаполиса включает разработку общей цели, определение участников взаимодействия, интеграцию воспитательного потенциала, выделение системоинтегрирующего вида деятельности, формирование норм, регулирующих отношения между ними. Она в значительной степени определяется наличием культурных и воспитательных функций у субъектов, на основе которых выделяются общее и различное в их характеристиках. Различия обусловлены спецификой и возможностями социокультурных институтов. Общее определяется наличием воспитательного потенциала, ориентацией на взаимодействие, выбором системоинтегрирующего вида деятельности.

Взаимодействие, в процессе которого происходит диалог и самоопределение его участников относительно общей идеи, может осуществляться не только по типу «учреждение – учреждение», «индивидуальный субъект – учреждение» (например, научный консультант –

школа, руководитель проекта - школа), но и по типу «общность – общность» [1].

Теоретический анализ, а также опыт практической деятельности позволяют выделить ряд особенностей жизнедеятельности старшеклассников в условиях мегаполиса. К ним можно отнести следующие:

- множественность коллективов, групп, территориально часто не связанных, членами которых являются современные старшеклассники;
- ориентация на проведение части времени в общественных местах (в центре города, в учреждениях культуры, досуговых центрах и т.д.);
- противоречивость и стихийность факторов, влияющих на учащегося;
- значительная личная автономия старшеклассников, ослабление внутрисемейных связей;
- отстраненность старшеклассников от различных видов трудовой деятельности;
- отсутствие устойчивых мотивов самоопределения в условиях большого города.

При этом крупный город предоставляет для старшеклассников потенциально широкие возможности выбора различных сфер жизнедеятельности. Во-первых, город предоставляет огромное количество альтернатив, которые могут культивировать в растущем человеке способности к восприятию, наблюдению, интерес к чужой жизни как возможному варианту или альтернативе своей. Во-вторых, город предлагает выбор групп общения, что позволяет проявлять значительную личную автономию старшеклассника. В-третьих, в городе существенно дифференцированы взаимодействия и взаимоотношения, значительно различается одобряемое и неодобряемое поведение взрослых и обучающихся. В-четвертых, социально-культурная дифференциация городского населения, с одной стороны, а с другой – тесное территориальное соседство представителей различных социальных и профессиональных слоев приводят к тому, что юный горожанин не только видит и знает различные стили жизни и ценностные устремления, но и имеет возможность «примерять» их на себя.

Отметим наиболее важные характеристики воспитательного пространства, определяющие его потенциал в формировании социальной культуры старшеклассников в условиях крупного города. *Целостность* воспитательного пространства, которая представляет результат гетерогенности как его элементов, так и связей между ними при наличии

единой концептуальной идеи, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания. Целостность подразумевает внутреннее единство элементов воспитательного пространства в условиях многовариантности и многоуровневости связей между ними. Она формируется не только интеграционными процессами, но и процессами дифференциации, дополняющими друг друга.

Модульность, которая означает относительную самостоятельность развивающих сред, проявляющуюся в поликоллективности – множественности детских коллективов в школе (классных, клубных, трудовых, постоянных, временных), разноуровневости организационных форм воспитания (в первичных коллективах, в параллелях, в общешкольном масштабе), преобладании временных структур над постоянными.

Воспитательное пространство школы мегаполиса характеризуется *открытостью*. Открытость носит как внешний, так и внутренний характер. Внешняя открытость обеспечивается активным участием в социальных и культурных практиках всех детей без исключения. Внутренняя открытость связана со стремлением в каждом случае подобрать технологию, оптимальное движение каждого конкретного ребенка. Отсюда сосуществование в воспитательном пространстве различных систем и технологий.

Важной характеристикой воспитательного пространства школы мегаполиса является его *активность*, которая позволяет поддерживать между его субъектами высокий уровень творческой и интеллектуальной культуры, создает условия для приобретения опыта взаимодействия через участие в различных культурных и социальных практиках.

Самой значимой характеристикой пространства, по нашему мнению, является его *гуманистическая направленность*, обращенность к личности учащегося, его интересам, способностям, потребностям, саморазвитию, самореализации.

Проведенный анализ качественных характеристик воспитательного пространства школы мегаполиса позволяет определить структуру пространства как многоуровневую. К первому уровню мы относим развивающие среды в рамках каждого класса. К следующему уровню – развивающие среды собственно школы с охватом ее учебной и внеучебной деятельности. Далее идет уровень таких институтов воспитания, как семья, средства массовой информации, учреждения культуры, дополнительного

образования, медицины, вузы, органы управления образованием. Высший уровень составляют инициативные общественные объединения, детско-взрослые общности, возникающие в процессе взаимодействия школы с другими субъектами. Многоуровневая структура воспитательного пространства дает возможность рассматривать его как набор подпространств класса, кружка, занятия по интересам, творческих коллективов и т.д. Вхождение ребенка в пространство может происходить поэтапно и на разных уровнях (кружка, занятия по интересам, школы в целом).

Потенциал воспитательного пространства школы мегаполиса в формировании социальной культуры старшеклассников имеет богатые возможности, которые выражаются в следующем:

- приобретении социального опыта и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, в которой старшеклассник реально может проявить себя как субъект деятельности, принимающий самостоятельные решения;
- свободе выбора старшеклассником самостоятельных действий, которые имеют реальный эффект, способствуют его самовыражению и позволяют осуществлять пробы в различных статусах, ролях, позициях;
- построении отношений с людьми разного возраста, социального положения на основе диалога;
- формировании ценностного отношения к действительности и гражданской позиции;
- стимулировании социальной ответственности за происходящее, в том числе за смысл собственной жизни, развития механизмов рефлексии, направленной на поиск обучающимися индивидуальных путей достижения лично значимой цели.

Это существенно повышает социальный статус школы. Из учреждения, которое готовит ребенка к жизни, она превращается в центр активной жизни, место формирования социального опыта обучающихся в культурной среде мегаполиса [1, с. 51–53].

Таким образом, сущность воспитательного пространства детерминируется пониманием различия феноменов среды и воспитательного пространства; принятием идеи активности ребенка и его субъектной позиции; особенностями взаимодействия субкультур его субъектов; культурными процессами развития и саморазвития личности воспитанника, педагогической культуры учителей, родителей и других субъектов воспитания.

Структуру воспитательного пространства школы мегаполиса формируют следующие модули: развивающие среды (ниши и стихии), субъекты (коллективные и индивидуальные), характеристики (целостность, многовекторность, модульность, динамичность, мобильность, активность, открытость, гуманистическая направленность), отношения (между субъектами, предметными формами, видами деятельности, формами закрепления, обновления и трансляции культурного и социального опыта).

Потенциал воспитательного пространства школы мегаполиса в формировании социальной культуры старшеклассников проявляется в возможности приобретения социального опыта и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми; свободы выбора старшеклассником такого вида деятельности, который способствует его самовыражению и позволяет осуществлять пробы в различных статусах, ролях, позициях; построения отношений с людьми разного возраста, социального положения на основе диалога; формирования ценностного отношения к действительности и гражданской позиции; стимулирования ответственности за происходящее, в том числе за смысл собственной жизни.

Список цитированных источников

1. Бушная, Н.В. Формирование социальной культуры старшеклассников в условиях воспитательного пространства школы мегаполиса: дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Бушная. – Минск, 2013. – 157 с.
2. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – М.; Н.Новгород: изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
3. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания: учеб. пособие / В.В. Чечет. – Минск: Пачатковая школа, 2007. – 184 с.