

УДК 316.346:371.312(06)

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

© 2016 г. М. В. Ведерникова*, О. В. Бондаренко**

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ, г. Шахты**Шахтинский институт (филиал)**Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)*

Современное юношество сформировало особые поколенные черты, в существенной степени обусловленные воздействием институтов внесемейной социализации. Подростки прагматически ориентированы на труд и профессию, и в то же время преимущественно склонны к поддержке городских моделей консьюмеристского поведения, инфантильных в своей сути. Они живут в мире гаджетов и большой информационной поддержки, плотного охвата общественных связей, воздействия актуального окружения, но структура социализирующих влияний во многом исходит из школы.

Ключевые слова: *молодежь; подростки; образовательная среда; социализация.*

Current adolescence formed special features, substantially due to the impact of socialization — family institutions. Teens pragmatically oriented to work and profession, and at the same time, mostly inclined to support urban models consumerism behavior, infantile in nature. They live in the world of gadgets and information support large, dense coverage of public relations, the impact of the current environment, but the structure of socializing influences coming from the school in many ways.

Key words: *youth; teens; educational environment; socialization.*

Процесс социализации подростков по множеству причин тесно обусловлен воздействием школьной среды. Это связано со структурой жизнедеятельности тинейджеров, которые наибольшую часть своего активного времени проводят в школьных стенах и в домашних занятиях, связанных со школой. Общественный институт школы предписывает и поддерживает у формирующихся молодых людей ролевые соответствия, которые закрепляют статус «школьника» как доминирующий в структуре выполняемых подростком социальных ролей. Поэтому большинство из них самоопределяет себя в обществе именно через критерии отнесения к учащейся молодежи школьного уровня, и только у небольшой части неконформистов доминирующие статусы самоопределяются через другие идентификаторы. Школьный коллектив для детей и подростков соот-

ветствующего возраста является чаще всего наиболее актуальной группой, в которой формируются связи, позиции, оценивания и реализуются подкрепления и ингрупповые санкции.

Социально активные дети и подростки имеют более широкий круг групповой включенности: они занимаются музыкой, спортом, художественным творчеством, танцами, и для некоторых из них позиционирование во внешкольных коллективах, в том числе досуговых, дружеских, религиозных и иных, является даже более важным фундаментом личностной самоидентификации, чем включение в школьные группы. Но большинство молодых людей школьного возраста чувствуют свою преимущественную принадлежность именно школьному коллективу и его правилам принятия (ингруппового включения) и стремятся конформно следовать как

школьному ролевому институциональному ритуалу и требованиям, предъявляемым учителями, так и неформальному групповому кодексу «соответствия», принятому в классе.

Помимо структурных характеристик социальной активности школьников и интериоризации, т.е. собственного внутреннего принятия, их институциональных ролей, влияние школьной среды на социализацию подростков обусловлено тем, что сам контент образования, учебные и воспитательные коммуникации, способы вовлечения школьников в гражданскую динамику оказывают очень большое, часто определяющее, влияние на личностное и общественное становление ребят. Например, участие в акциях памяти исторического героизма народа, в акциях «Бессмертного полка», проведение внутришкольных демократических выборных процедур, вовлечение в молодежные парламенты, благотворительные акции и волонтерскую деятельность — все это заметно воздействует на направленность развития личности молодого человека, вектор его гражданственности и социальные интересы.

Школа тем самым формирует достаточно сильные личностные установки, а гуманитарная программа школьного образования, если она качественно адаптирована и профессионально проводится педагогическим коллективом образовательного учреждения, создает социализирующие результаты позитивного, устойчивого характера. Специально проведенные исследования подтверждают этот тезис [2, 3, 8]. Недаром аналитики, изучающие институциональную роль школьного образования, неизменно подтверждают актуальность его базовых общественных функций, направленных на «формирование молодого поколения, способного принимать активное участие в социально-экономической, политической и духовной жизни» [6]. В то же время вектор этой активности и запрос на ее конкретные формы по-разному интерпретируется государством и обществом, их потребности как социальных субъектов в институциональном пространстве не во всем совпадают, и это порождает ряд противоречий, непосредственно влияющих на процессы социализации и становление гражданственности подростков.

Внимание к внутренним аспектам динамической парадигматики школьной социа-

лизации позволяет выявить более глубинные проблемы, часть из которых связана с развитием глобальной технологической революции и тотальными изменениями общественного уклада, а часть обусловлена специфическими российскими общественными процессами и программой актуального запроса к национальной системе образования. В связи с этой глубинной основой проблематики изменений образовательной системы мы наблюдаем и можем сравнивать механизмы проведения и результативность реформирования школы и многоуровневого профессионального образования, которое идет в современном мире об руку с программами ответа на социальные и технологические вызовы, повышения конкурентоспособности конкретных государств, среди которых страны Евросоюза (Франция, Норвегия, Финляндия) и США, Китай и Южная Корея, Австралия и Россия. Везде мы отмечаем все более раннюю профилизацию образования, все более открытые интервенции в междисциплинарность, все более широкий спектр используемых образовательных технологий, все большую интернационализацию контента и образовательных стандартов, и мощное, рывкообразное развитие информационного обеспечения. Умножение ресурсов дистанционного образования и открытых источников образовательного контента также создает целый ряд социальных следствий, включая амбивалентное влияние на селективность образования.

Рынок труда развитых и динамично развивающихся стран становится все более дифференцированным и профессиональным, поскольку структура занятости соответствует технологическим платформам, а запрос к базовым ступеням основного общего образования — компетентностным. «Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия; специалисты, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, способные к сотрудничеству» [5]. При этом исследователи отмечают, что школьное образование подвержено воздействию всех происходящих в обществе и государстве процессов; несмотря на свою институциональную консервативность, а мо-

жет быть, вследствие ее, школа в процессе собственного видоизменения легко впитывает положительные и отрицательные влияния и даже несколько гипертрофирует их. Процессы социализации в этот период особенно чувствительны к разнообразным искажениям, и это обусловлено не только упомянутой подвижностью институциональных функций школы на этапе реформ, но и лабильностью психики подростков, в личностном формировании которых объективируется социализирующий процесс.

Свой деструктивный вклад в разбалансировку школьной институции в период объективно назревших изменений системы образования вносит уже упомянутая требовательность общества, вектор которой несколько скошен относительно программных задач, решаемых средствами образовательной политики государства. Мы видим это на примере реформы образования в России в конце XX — начале XXI вв., когда рецидивирующий процесс реорганизаций в самой системе сопровождается и, можно сказать, нервически корректируется болезненным восприятием текущей череды новаций активной частью профессиональных и родительских сообществ, а также одергиваний со стороны депутатского корпуса.

При этом государство в лице администрирующих структур сосредоточено на международной интеграции, развитии наукоемкости образования, облегчении бюджетного бремени, повышении универсальности, доступности, прозрачности, технологичности собственно образовательного процесса и внедрении процедур контроля качества со всеми его безжалостными (безличными и формальными) элементами, в том числе «страшными» тестами и процедурами итоговых аттестаций. Общество воспринимает это как наступление на культурные святыни и устоявшиеся десятилетиями габитусы, отвергая обезличивание и формализацию в системе образования, «разрушительные атаки» на системное, фундаментальное обучение всех школьников и студентов основам как гуманитарных, так и естественных наук в духе советской концептологии подготовки «всесторонне развитой личности» и категорически не приемля отвратительный своей «бездушностью» тестовый контроль.

Школа, которая решает не только образовательные, но и воспитательные, в широком смысле социализационные задачи, способствуя общественной адаптации новых молодых членов, оказывается между двух огней, точнее, между полюсами по-разному сформулированных социальных заказов, и некоторая амбивалентность действия и двоемыслие установки, присущие динамичному реформационному этапу развития этого общественного института, порождают маргинальные следствия в процессах формирования гражданских и иных социальных интернальностей наших подростков.

Может ли общество, преобразуясь, обойтись без подрыва традиционной школьной системы? Большинство специалистов отвечает на этот вопрос отрицательно. И это не умозрительное отрицание, оно опирается на анализ многих национальных практик европейских и азиатских стран, государств североамериканского континента и Австралии, которые на пути социально-экономической модернизации и смены производственно-технологической платформы стремились улучшить качество труда и реформировали свое профессиональное образование. Очень быстро выяснилось, что нельзя «идти по верхам», то есть вносить изменения только в высшие ступени образования, прямо ориентированные на потребление труда рынком. Никакие вливания в вузы не дают эффекта без качественного изменения культуры образовательной среды снизу доверху. «Улучшение высшего образования может быть поддержано финансовыми, людскими и материальными ресурсами, но оно не произойдет без повышения качества и стандартов средних школ» [1].

Таким образом, реформирование школы при общественных трансформациях оказывается объективно неизбежным. Естественно, этот процесс подпадает под влияние разного рода социальных и политических конъюнктурных явлений; в силу ослабления нормативной матрицы и в целом системы индикаторов и сложившихся форм контроля — под воздействие и вовсе субъективных факторов. Но это не случайные отклонения, а системная закономерность, говорящая о том, что школа представляет собой социализирующий фундамент общества, формирующий единство представлений о мире и его общий аксиоло-

гический каркас, пространство социальных смыслов и культурных ценностей, внутри которого только и возможна социальная интеграция. С ходом исторического развития меняются общественные представления о задачах школы, но в ходе социального прогресса роль школы становится все значительнее и фундаментальнее [7]. Сама она выступает и как продукт, и как инструмент общественного процесса.

В этой своей инструментальной ипостаси школа выполняет не только функциональные прагматики — готовит молодежь к социальному и производственно-трудовому включению в жизнедеятельность общества, но и формирует предпосылки эффективной социальной интеграции, которая в силу культурной инерции воспроизводит себя не только в циклах индивидуальной жизни, но и чередой смены поколений. Как это происходит технически? Меняется набор учебных предметов, тематика, структура опорных текстов, задач и опытов, используются другие методы изложения и закрепления полученных знаний; используются новые системы контроля эффективности обучения.

Все это сказывается на процессах школьной социализации. Дети, а затем подростки узнают, а потом критически переосмысливают, исходя из контрастности своего возрастного сознания и объемов накопленного личного и социального опыта предлагаемые обществом картину мира и нормативные конструкции, определяющие правила поведения в нем. Эта картина на сегодняшний день противоречива. «Мир» отчетливо иерархичен, в нем неравномерно распределены материальные ресурсы, социальный статус определяется положением в системе координат собственности и власти, причем покушение на более высокие позиции и статусы рассматривается как девиация. Еще более запутанными выступают правила социальных достижений. Нормативно предписанным поведением является профессиональная, социально ответственная трудовая деятельность, и одновременно статус работника ассоциируется в типологизированных социальной культурой моделях как позиция неудачника, не постигающего подлинных смыслов и правил выстраивания общественной иерархии, который всегда остается обманут и депри-

вирован («лох»). Молодые люди довольно чутко улавливают противоречия в структуре векторов социализации, где доминантные общественные ценности недостижимы предложенными легальными средствами и избираемые ими модели адаптации — включение в общественную систему — заведомо содержат вторые планы, отражая тем самым институциональные аномии и маргинализацию формирующейся зрелой идентичности.

Таким образом, влияние школьной реформы на социализацию современных российских подростков оказывается в целом противоречивым, однако это не столько проблема одного общественного института, сколько общественной системы в целом.

Литература

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М.: Педагогика-пресс, 1993. — С. 64.
2. Макарьчук Я. В. Патриотическое воспитание младших школьников средствами музейной педагогики. Автореф. канд. пед. наук. — Абакан, 2010.
3. Мясникова О. Н. Политика и практика школьного исторического образования в области отечественной истории в России 1985–2004 гг. Дисс. канд. истор. наук. — Волгоград, 2004.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. — М.: Педагогика, 1987.
5. Панкова Т. А. Реализация социально-педагогического подхода в конструировании школьного образования. Дисс. докт. пед. наук. — Оренбург, 2004. — С. 5.
6. Поздняков А. Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования: Исторический опыт взаимоотношений в конце XIX — начале XXI вв. Дисс. докт. истор. наук. — Саратов, 2005. — С. 6.
7. Розанов В. В. Сумерки просвещения. Сб. статей по вопросам образования. — СПб., 1899.
8. Фальборк Г. А. Всеобщее образование в России. — М., 1908.
9. Семенова Н. Е. Воспитание патриотизма учащихся средней общеобразовательной

школы средствами дополнительного образования. Дисс. канд. пед. наук. — М., 2004.

10. Чехов Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии. — М., 1923.

Поступила в редакцию

14 декабря 2015 г.



Ведерникова Мария Вячеславовна — аспирант Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиала) ДГТУ в г. Шахты.

Vedernikova Maria Vyatcheslavovna — graduate student of the Institute of Entrepreneurship and Service sector (branch) DSTU in Shakhty.

346500, Ростовская обл., г. Шахты, ул. Шевченко, 147
147 Shevchenko st., 346500, Shakhty, Rostov reg., Russia
Тел.: +7 (8636) 22-20-37; e-mail: ya.vedermaria@yandex.ru



Бондаренко Ольга Васильевна — доктор социологических наук, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» Шахтинского института (филиала) Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ).

Bondarenko Olga Vasiliyevna — Doctor of Sociology, professor of «Social and Humanitarian Disciplines» department of South-Russian State Polytechnical University (NPI) Shakhtinsky Institute (branch).

346500, г. Шахты, пл. Ленина, 1
1 Lenina sq., 346500, Shakhty, Rostov reg., Russia
Тел.: +7 (8636) 22-59-75; e-mail: gsn@itsinpi.ru