

СОЦИОИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ

В статье рассматриваются проблемы реализации социально-интегративной функции образования. Анализируются возможности дифференцированного подхода для обеспечения социокультурной интеграции субъектов образовательного процесса. Формулируются предложения по развитию теории и практики обучения и воспитания в условиях социальной стратификации

Образование имеет общественную природу, определяется социально-экономическим и политическим строем, уровнем материально-технического развития общества и реализуется в интересах личности, общества и государства. Поэтому в условиях смены и развития нового – рыночного – уклада жизни необходимо обратить пристальное внимание на социальные функции образования, и в частности на функцию сближения представителей различных социальных слоев, их интеграции в целостное общество для поддержания в нем социального равновесия. Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях резкого социального расслоения, о котором свидетельствует неравномерность распределения доходов по группам населения. Например, согласно данным Росстата, в 2009 г. на долю 20% граждан с наивысшими доходами приходилась почти половина общего объема денежных доходов населения [1].

С точки зрения социологии образование как дифференцированная часть социокультурного капитала индивидов играет значительную роль в углублении и закреплении социального расслоения, так как способствует распределению индивидов на различные этажи социальной лестницы. Вместе с тем оно служит и важным средством для восходящих перемещений, позволяющих людям почувствовать улучшение своего положения и тем самым сгладить субъективное ощущение несправедливости. Таким образом, образование является средством индивидуального совершенствования.

Поскольку процветание рыночного общества зиждется на субъектности и автономии личности, диалектика рынка открывает значительные возможности для восходящего перемещения по социальной лестнице и самореализации в различных сферах жизни. Однако здесь возникает противоречие: с одной стороны, граждане

являются равноправными налогоплательщиками и ожидают равенства образовательных возможностей для себя и своих детей [2], но с другой – значительный разрыв в доходах обуславливает неравные шансы для получения образования желаемого уровня и качества и, следовательно, для самореализации и достижения ожидаемого социального положения.

Как свидетельствуют эксперты, одной из актуальных идей современных педагогических исследований является «объединение субъектов образовательного процесса в контексте согласованных ценностей, смыслов и целей образования и бытия вообще» [3]. Представляется, что в условиях резкого социоэкономического расслоения образование выступает важным средством гармонизации жизнедеятельности представителей различных социальных слоев с целью обеспечения стабильности и целостности общества. Тем более что сами педагоги признают решающую роль общественного фактора в воспитании: «Как бы ни были оригинальны в методах воспитания и обучения родители и педагоги, их цели, желания и стремления в конечном счете диктуются обществом, теми или иными социальными группами, общими условиями жизни, интересами и идеалами» [4, с. 70].

Социальная стратификация, как расслоение общества на основе неодинакового доступа к богатству, власти и престижу, является неотъемлемым свойством образовательного пространства, потому что социальный статус, являющийся маркером принадлежности к тому или иному социальному слою, присущ всем субъектам образовательного пространства независимо от пола, возраста, индивидуально-типологических особенностей и состояния здоровья. Необходим тщательный анализ детерминированного фактом социальной стратификации потенциала образовательного пространства с целью разработки адекватного сложившейся

ся социальной ситуации подхода к обучению и воспитанию в условиях резкого социального расслоения.

В мировой педагогической практике существует специфическая идеология и технология преодоления различий между социальными группами при организации образовательного процесса. Речь идет о мультикультурном образовании, которое «отражает понимание и достойную оценку различных культур и приспособлено к потребностям детей из различных групп населения» [5, с. 276]. Несмотря на то, что мультикультурное образование принято рассматривать прежде всего с точки зрения этноспецифики субъектов образовательного процесса, его идеологическая основа и методологический аппарат адаптированы для работы с обучающимися из неравных социальных групп. Например, основными идеями мультикультурного образования являются: обеспечение *равных возможностей* для образования независимо от принадлежности индивидов к тем или иным социальным группам; создание *справедливых условий* для реализации потенциала представителей различных социальных групп; организация образовательного процесса с учетом требований новой социокультурной реальности. Основной задачей школы в данном случае является предоставление возможности «всем учиться так, что даже дети из самых малообеспеченных семей...могут получить знания и умения, уверенность в себе и собственных силах, необходимые для успеха» [6, с. 168].

Основными стратегиями учета различий и смягчения неравенства в системе образования, использующимися за рубежом, являются система потоков и обучение в разнородных группах на основе сотрудничества. Система потоков основана на группировке учащихся по критериям их способностей, интересов, пола, профессиональных устремлений, социально-классовой принадлежности и т.д., которая может осуществляться в двух вариантах: группирование внутри классов и группирование между классами. Распределение по потокам может происходить не только в зависимости от рекомендаций педагогического коллектива, но и по желанию учащихся и родителей, которые могут выбрать как поток с конкретной программой, так и школу на основе ее репутации. Данная организационная технология вызывает острые дискуссии: ее одобряют преимущественно родители хорошо успевающих учащихся, большинство которых являются выходцами из обеспеченных семей. Однако негативный эффект социальной несправедливости дает прежде всего группирование между классами. Разделение же на группы в

рамках единого (но при этом социально разнородного) воспитательного коллектива для более полного учета потребностей всех его субъектов уже не воспринимается как социальная селекция и может быть признано одной из гуманных форм дифференциации в образовании [7].

Данная идея была сформулирована еще А. С. Макаренко в виде одного из фундаментальных законов педагогики, согласно которому средством формирования жизненно важных социальных навыков является обучение и воспитание в коллективе, причем для успешного протекания данных процессов оптимальными являются *разные виды коллективов*: для обучения – однородный, а для воспитания – разнородный [8]. Представляется, что в условиях расцвета индивидуализма значительным потенциалом обладает *социальная неоднородность* воспитательного коллектива, выступающая средством воспитания гуманизма и толерантности, подготовки к жизни в высококонкурентном рыночном обществе. Государственная массовая общеобразовательная школа, предоставляющая возможность воспитываться в социально-неоднородных коллективах, является оптимальным учреждением для воспитания социально ценных качеств у подрастающего поколения. Она аккумулирует ресурсы для социализации обучающихся из различных социальных слоев и обладает значительным компенсаторным потенциалом в преодолении негативного влияния резкого социально-экономического расслоения на формирование субъектности обучающихся.

Аналогичное значение имеет обучение в разнородных группах, при котором педагогическое взаимодействие организуется в соответствии с соревновательной, индивидуалистической и сотруднической стратегиями. Наиболее предпочтительна последняя, поскольку сотрудничество является важным принципом современной демократии, обеспечивающим политическое и социально-экономическое равновесие. В сотрудничестве появляются предпосылки для толерантного отношения к менее способным, людям с различными недостатками, представителям других рас, социальных классов. Обучение и воспитание в сотрудничестве помогает преодолеть распространение нетерпимости, отчуждения, изоляции, тревожности; способствует повышению самооценки неуспешных или плохо адаптированных обучающихся, улучшению взаимоотношений между субъектами образовательного процесса [9]. Еще в 70-х годах прошлого века французский исследователь А. Н. Перре-Клермон экспериментально доказала, что на качество и результаты развития когнитивной

сферы детей из различных социальных слоев существенное влияние оказывает социальное взаимодействие между ними [10].

В отечественной педагогической науке также сложились предпосылки для обоснования подхода к обучению и воспитанию в условиях резкого социального расслоения. Так, например, И. Д. Демакова рассматривает воспитательное пространство как *интегративную среду*, в которой происходит объединение различных социальных групп в единое сообщество [11]. В роли *интегрированных групп* в данном случае выступают коллективные субъекты воспитательного пространства – социальные страты.

В отечественных исследованиях по проблеме группового обучения детей с различными характеристиками основная полемика разворачивается по вопросу сочетания и разграничения индивидуального и дифференцированного подходов в обучении. На первый взгляд, группировка учащихся на основе социально-статусной принадлежности выступает наряду с уже известными в педагогике группировками по успеваемости, одаренности, уровню развития и здоровья, воспитуемости, адаптированности как один из аспектов дифференцированного подхода, предполагающего взаимодействие педагога с различными группами воспитуемых.

Дифференцированный подход реализуется в двух формах: внешней, при которой обучающиеся объединяются в реальные группы на основе общего признака, и внутренней, при которой разделение обучающихся на группы существует только в сознании педагога [12]. Как видно, выделенные в отечественной педагогике виды дифференциации в гуманистическом ключе развивают вышеописанную систему потоков, примененную в зарубежной школе. Внешняя дифференциация по признаку социально-статусной принадлежности носит антипедагогичный характер и недопустима в работе с детьми, а внутренне-дифференцированная рассматривается нами как гуманистическая форма реализации дифференцированного подхода, предусматривающая учет личностных особенностей во взаимодействии с номинальными, существующими лишь в сознании педагога, группами обучающихся из тех или иных социальных слоев в условиях работы в обычном классе.

Говоря об успеваемости, одаренности и других вышеперечисленных основаниях для дифференцированного подхода, необходимо признать, что большинство из них не являются достаточно очевидными, объективными и устойчивыми. Один и тот же школьник может быть лучшим учеником в начальной школе и отстаю-

щим в старших классах; скрытые дарования могут долгое время оставаться незамеченными; отставание в развитии, вызванное недостатками в воспитании, и отставание, обусловленное заболеванием, требуют разных стратегий преодоления и не позволяют объединять школьников в одну группу отстающих. В отличие от данных оснований социально-статусная принадлежность является *безусловным атрибутом всех обучающихся*, независимо от пола, возраста, индивидуально-типологических особенностей и состояния здоровья. К настоящему моменту в России уже сложились фундаменты основных социальных слоев, остались в прошлом события и процессы, в результате которых становилась возможной резкая смена социального статуса многочисленных групп населения, что позволяет говорить о *социоэкономическом статусе* как об *устойчивом факторе*, который, преломляясь через индивидуально-психические особенности родителей, накладывает отпечаток на формирование субъектности обучающихся.

Если дифференциация в контексте индивидуального подхода основана на учете индивидуально-типологических особенностей и обусловленных ими личностных качеств обучающихся, то дифференциация в условиях социоэкономического расслоения основывается на учете субъектности обучающихся, детерминированной их социально-статусной принадлежностью. Наличие данной обусловленности является принципиальным утверждением психологии больших социальных групп. «Изменения в психологии людей, обусловленные социально-экономическим развитием общества, очевидны, прежде всего, не как индивидуальные изменения в установках, взглядах, интересах отдельной личности, но именно как изменения, характерные для данного социального слоя. Влияние сходных условий существования на сознание представителей того или иного социального слоя осуществляется через их личный жизненный опыт, определяемый социально-экономическими условиями жизни данного социального слоя, а также через общение, большая часть которого происходит в определенной социальной среде» [13, с. 152].

В настоящее время в педагогике согласно различным основаниям выделяются такие подходы, как половозрастной, деятельностный, личностно-ориентированный, средовой, системный, синергетический, вариативно-модельный, социокультурный, ситуационный, коммуникативный, формирующий, социализирующий, герменевтический, аксиологический, антропологический, психотерапевтический, однако ни один из них не сориентирован на такой

атрибут образовательного пространства, как социальная стратификация.

В ходе изучения стратификационной обусловленности отношения школьников к учению и школе было обнаружено, что в теоретико-методологических работах по педагогике рассматриваемая проблема не отражена и в содержании специальных дисциплин профессионального педагогического образования подобная проблематика также отсутствует [14]. Поскольку главный смысловой акцент приходится на социально-экономическое расслоение, то представлялось логичным определить новый подход как *стратификационный* (от англ. stratification – деление на слои). Он был обозначен как разновидность дифференцированного подхода и вполне самостоятельное направление теоретических исследований, осуществляемых с целью разработки специфического способа управления взаимодействием субъектов педагогического процесса. Основными категориями подхода выступают: «социальная стратификация» – такое расслоение семей обучающихся, при котором последние имеют неравный доступ к ресурсам материального и духовного потребления, необходимым для полноценного физического и личностного развития; «социально-экономический статус родителей» – социально-педагогический феномен, позволяющий оценить качество среды проживания и воспитания ребенка, в значительной степени определяющей характер развития его личности и особенности социальной самоидентификации [15].

Однако задача образования, как мы обозначили в начале статьи, – не разъединить и распределить, а сблизить и интегрировать представителей различных социальных слоев в целостное общество. Содержание обучения и воспитания должно отражать жизненный контекст всех социальных слоев, чтобы выходцы из малообеспеченных групп населения также чувствовали себя полноправными членами общества, владели всеми инструментами улучшения своего положения. При решении данной задачи в педагогическом процессе необходимо в одинаковой мере использовать и дифференцированный, и интегративный подходы. Авторы учебного пособия «Воспитательная деятельность педагога» указывают, что «только дифференциация ведет к мозаичности пространства, только интеграция – к игнорированию особенностей его компонентов» [16, с. 89].

Поэтому применение стратификационного подхода оправдано только на этапе диагностики, проводимой с целью дифференциации кол-

лективных субъектов образовательного процесса, выявления представительства различных социальных слоев в контингенте обучающихся, анализа стратификационно обусловленных особенностей их субъектности. Однако последующие задачи создания ценностно-смыслового единства субъектов образовательного пространства и организации их взаимодействия на основе сотрудничества требуют уже не дифференцирующих, а интегрирующих действий педагога. Деятельность педагога по выравниванию шансов для социализации обучающихся в высококонкурентном стратифицированном обществе реализуется на основе *социоинтегративного подхода*.

В качестве ведущих принципов *социоинтегративного подхода* должны быть избраны следующие: запрет на социальную селекцию на основе социально-статусной принадлежности обучающихся; уважение и защита чести и достоинства обучающихся независимо от их социально-статусной принадлежности; препятствование проявлению интолерантности, зависти, социальной неудовлетворенности или, наоборот, пресыщенности; обеспечение социальной неоднородности коллективов обучающихся; использование гуманистических организационных форм для учета личностных особенностей обучающихся – выходцев из различных социальных слоев; обеспечение равных условий для самореализации обучающихся; изучение социально-статусных характеристик и анализ полученных результатов для полноценной реализации потребностей обучающихся и учета их возможностей в образовательном процессе.

Таким образом, назрела необходимость взгляда на образование как систему гуманистических и гармоничных взаимоотношений и социокультурной интеграции субъектов образовательного пространства. Главный механизм, обеспечивающий реализацию идеи социальной интеграции, заложен в самой природе стратификационного устройства общества: в отличие от каст, например, страты обладают проницаемыми границами, что создает условия для вертикальных перемещений по статусной иерархии. Роль педагога в данном случае становится определяющей, потому что для социальной мобильности важно, как заметил выдающийся американский социолог П. Сорокин, «каждому владеть всеми логическими и научными методами, при наличии которых он мог бы «перерабатывать» любую интеллектуальную пищу» [17, с. 265] и обеспечивать себе тем самым возможность непрерывного социального роста.

Л и т е р а т у р а

1. Сайт Федеральная служба государственной статистики (Росстат) : официальный Интернет-сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gks.ru/dbscripts/Cbsd/DBInet.cgi> (дата обращения: 25.01.2010).
2. *Осинов А. М.* Социология образования: очерки теории. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
3. *Горшкова В. В.* Идея онтологической интеграции в методологии современных педагогических исследований // Человек и образование. – 2005. – №1. – С.21-24.
4. Педагогика : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
5. *Ги Лефрансуа.* Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.
6. *Banks J. A., Banks C. A. M.* Multicultural education: Issues and Perspectives (3rd ed.). – Boston, MA: Allyn and Bacon, 1997.
7. *Good T. L., Marshall S.* Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups? // Dubinsky E., Mathews D. Readings in cooperative learning for undergraduate mathematics. MAA notes, №44. – Washington, DC: The Mathematical Association of America, 1997.
8. *Луков Вал. А. Луков Вл. А.* Парадигмы воспитания // Знание. Понимание. Умение : электронный ж. – 2008. – №2. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Lukovs_paradigms/index.php?phrase_id=377980 (дата обращения: 30.11.2008).
9. *Johnson D. W. Johnson R. T.* Learning together and done: Cooperative, competitive and individualistic learning. – Boston, MA: Allen and Bacon, 1994.
10. *Перре-Клермон А. Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991.
11. *Демакова И. Д.* Гуманизация пространства детства // Народное образование. – 2001. – №4. – С.167-172.
12. *Шахмаев Н. М.* Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С.269–298.
13. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002.
14. *Башманова Е. Л.* Влияние социоэкономического статуса родителей на отношение школьников к учению и школе: поиск путей оптимизации. – Курск: Изд-во КГУ, 2008.
15. *Башманова Е. Л.* Социально-стратификационный подход к воспитанию школьников // Педагогика. – 2007. – №7. – С.121–124.
16. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. вузов / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С.Д. Поляков, Н. Л. Селиванова / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
17. *Сорокин П. А.* Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992.

