УДК 37.06

К ОБОСНОВАНИЮ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ДЕТЕЙ

Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар,

e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

Статья посвящена проблеме методологического обоснования социально-педагогической поддержки семьи как субъекта образования. Актуальность данной проблемы связана с тем, что современная семья, выступающая в роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, нуждается в новых средствах, обеспечивающих эффективность этой деятельности. В качестве этих новых средств обосновано включение родителей в совместную творческую деятельность с детьми, направленную на освоение новых социокультурных практик, и выстраивание на этой основе педагогически целесообразных детско-родительских отношений, основанных на формировании в семье событийной общности взрослых и детей. Показано, что освоение родителями этих средств может эффективно осуществляться в процессе их взаимодействия с учреждениями дополнительного образования. Однако существующие модели взаимодействия семьи и образовательных институтов базируются на устаревших методологических основаниях, не обеспечивающих возможности становления их субъект-субъектного диалога. В статье проанализированы современные тенденции развития сферы взаимодействия семьи с внешними социальными и образовательными институтами, выделены методологические основания проектирования инновационной модели взаимодействия семьи и учреждения дополнительного образования, охарактеризованы базовые компоненты этой модели. Сделан вывод о том, что социально-педагогическая поддержка семьи, выступающей в роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, требует опоры на новые методологические основания, отражающие психологическую природу со-бытийной общности детей и взрослых.

Ключевые слова: семья, социально-педагогическая поддержка, индивидуальная образовательная траектория, дополнительное образование, социокультурные практики

FOR THE SUBSTANTIATION OF THE MODEL OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY AS A SUBJECT OF DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF CHILDREN

Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S.

Kuban State University, Krasnodar, e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

The article is devoted to the problem of methodological substantiation of socio-pedagogical support of the family as a subject of education. The relevance of this problem is due to the fact that the modern family, acting as the subject of designing the individual educational trajectory of the child, needs new tools to ensure the effectiveness of this activity. The inclusion of parents in joint creative activities with children aimed at mastering new sociocultural practices is justified as these new tools, and building on this basis pedagogically appropriate parent-child relationships based on the formation in the family of an event community of adults and children. It is shown that the development of these funds by parents can be effectively carried out in the process of their interaction with institutions of additional education. However, the existing models of interaction between the family and educational institutions are based on outdated methodological foundations that do not provide the possibility of the formation of their subject-subject dialogue. The article analyzes current trends in the development of the sphere of family interaction with external social and educational institutions, substantiates the methodological foundations for designing an innovative model of family interaction and institutions of additional education, describes the basic components of this model. It is concluded that the socio-pedagogical support of the family, acting as the subject of designing the individual educational trajectory of the child, requires support on new methodological foundations that reflect the psychological nature of the eventual community of children and adults.

Keywords: family, social and pedagogical support, individual educational trajectory, additional education, sociocultural practices

В современных условиях, характеризующихся динамичными изменениями большинства сфер общественной жизни, взаимодействие семьи с различными образовательными институтами постепенно приобретает черты новой социокультурной практики, отличающейся от аналогов прежних лет тем, что это взаимодействие строится в формате субъект-субъектного диалога. Этот факт уже привлек внимание многих исследователей, однако проблема

обоснования содержания и способов такого взаимодействия разработана далеко не полно. Достоверно можно утверждать лишь то (на этом сходятся большинство современных исследователей данной проблемы), что традиционные форматы «родительского всеобуча» в новых условиях обладают крайне низкой эффективностью. Причина этого кроется в том, что современная семья постепенно и относительно успешно осваивает новые позиции, с которых предъяв-

ляет свою субъектность внешним социальным институтам. Одна из таких позиций, в которой утверждает себя современная семья, – это позиция субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В этой связи возникает научная проблема методологического обоснования эффективных моделей социально-педагогической поддержки семьи, выступающей в новом для себя качестве субъекта образования.

Наше исследование имеет целью обоснование модели социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, реализуемой в системе ее особых взаимодействий с внешними образовательными институтами. В частности, мы рассматриваем содержание и формы такого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования, которые, по оценкам экспертов, обладают большими возможностями инновационного развития практики взаимодействия с семьями учащихся.

В настоящей статье дается описание модели такого взаимодействия, основанной на принятии педагогически целесообразно организованной совместной творческой деятельности детей и родителей в качестве ее системообразующего компонента.

Материалы и методы исследования

Обоснование эффективности данной модели базируется в первую очередь на результатах анализа современных тенденций развития семьи во взаимодействии с внешними социальными институтами. Нами был осуществлен анализ научной литературы, изучены публикации, отражающие современные подходы к изучению проблем развития института семьи во взаимодействии с внешними институтами, в первую очередь образовательными. На основе проведенного анализа выделены наиболее актуальные тенденции развития современной семьи именно как субъекта образования, реализующего свою субъектность в диалоге с обществом.

Результаты исследования и их обсуждение

Одна из таких тенденций характеризуется существенным расширением спектра и изменением содержания взаимодействия семьи с различными социальными институтами. Как отмечает в своем исследовании А. Носкова, «поражает пристальное внимание наших коллег к решению актуальных социальных вопросов в рамках существующего законодательства, их детальный

анализ конкретных жизненных проблем, с которыми рано или поздно сталкивается каждый человек» [1, с. 149]. Именно обращенностью к разнообразным конкретным проблемам семьи, возникающим в общем контексте глобализации современного мира, характеризуется современный этап развития института ее социально-педагогической поддержки.

Однако непосредственно проблема обеспечения доступности качественного образования для детей как новый «вызов времени» именно в этом контексте еще не стала в полной мере предметом теоретической рефлексии. Проблемы становления семьи именно как субъекта образования и шире – образовательной политики в большей степени связаны с конкретной исторической ситуацией развития российского общества на рубеже XX–XXI вв. Как отмечают в своем исследовании эволюции идеи развития воспитательного потенциала российской семьи А.И. Санникова и В.В. Коробкова, «изменения в стране, наступившие в начале 1990-х гг., привели к изменению потребностей в сфере взаимодействия школы и семьи. Это было закономерно обусловлено изменениями в политической, экономической и социальной жизни общества, процессами демократизации и гуманизации отечественной системы образования, расширением практики взаимодействия семьи с социальными институтами, общественными организациями» [2]. По мнению авторов, стержневой линией развития системы взаимодействия семьи и образовательных институтов на современном этапе развития общества является «констатация возрастающей потребности общества, образовательных учреждений и, конечно, семьи в развитии субъектности ребенка» [2]. Такая «смена курса» повлекла существенное изменение не только в методах, но и в самом содержании помощи семье в решении проблем образования и воспитания детей. Если в предшествующий период истории акцент приходился на информирование родителей об оптимальных способах педагогического воздействия на детей, то в новых условиях важнейшей характеристикой воспитательного потенциала семьи становится ее возможность адекватно реагировать на «постоянное влияние детей на родителей и других взрослых членов семьи» [3, с. 80]. В настоящее время это влияние носит настолько выраженный характер, что, по мнению Д.И. Фельдштейна, становится существенным основанием для пересмотра всей системы взаимоотношений Мира взрослых и Мира детства [4].

Характеризуя систему взаимодействия семьи и внешних образовательных институтов на современном этапе, нельзя не выделить следующую закономерность ее развития. На смену достаточно укорененному в массовом педагогическом сознании постулату о том, что родитель как социальный партнер помогает школе в вопросах эффективного воспитания и развития, адаптации и социализации школьников, а образовательные организации обладают ресурсами оказания своевременной поддержки семьям в интересах благополучия школьника [5], приходит понимание того, что предметом взаимодействия семьи и школы становится проектирование новых возможностей получения детьми качественного образования [6]. Для выбора методологических оснований социально-педагогической поддержки современной семьи эта тенденция, безусловно, является одной из самых значимых.

Таким образом, можно констатировать, что в современной социокультурной ситуации сформировались предпосылки становления новых практик социально-педагогической поддержки семьи: возрастание роли ее участия в решении практических проблем получения детьми качественного образования, повышение уровня субъектности детей и родителей в выборе индивидуальной образовательной траектории, стремление семьи стать участником ее проектирования во взаимодействии со школой и другими образовательными институтами. В то же время существующие модели такого взаимодействия во многом воспроизводят прежний опыт родительского просвещения. Это характеризует не только общеобразовательную школу, но и учреждения дополнительного образования. Так, характеризуя содержание и основные направления социально-педагогической поддержки семьи в учреждениях дополнительного образования, М.И. Болотова и А.Д. Набиуллина указывают, что большинство родителей не имеют достаточных знаний по педагогике и психологии, поэтому среди многообразных форм работы с родителями приоритетом выступает «просветительская работа, включающая беседы и семинары, раскрывающие особенности ребенка, роль понимания взрослыми задатков и способностей детей, ступени становления интеллектуальной и творческой одаренности и т.п.» [7]. Даже отмечая, что большое значение имеет участие родителей в жизни творческого объединения, в котором занимаются их дети, авторы определяют содержание этого участия как наблюдение за собственным ребенком и оценку его достижений. Главная польза, которую при этом получают родители, со-

стоит в том, что, «сравнивая поведение ребенка дома и в детском коллективе, оценивая его достижения на занятиях, взрослые могут по-иному взглянуть на своего ребенка, понять его уникальность, особую чувствительность к любым воздействиям, его потребность в поддержке и поощрении» [7].

Нисколько не ставя под сомнение важность этих форм работы с родителями, отметим, что в таком варианте их пассивного участия в образовательном процессе их позиция субъектов проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка не реализуется в полной мере. Более того, можно утверждать, что такой способ участия родителей в образовательном процессе в большей степени характерен для формальной образовательной среды (например, общеобразовательной школы). В системе же дополнительного образования, где индивидуальная образовательная траектория учащихся, как было показано в наших предшествующих исследованиях, выстраивается в логике творческого освоения культурных содержаний неформальной образовательной среды [8], родители имеют возможность непосредственно становиться для ребенка частью этой среды, моделируя вместе с ним процесс его индивидуального образовательного продвижения. Именно в этом может проявляться их субъектная позиция. Однако реализация этой возможности во многом требует переосмысления целей и содержания их взаимодействия с образовательным учреждением.

В разработанной нами модели социально-педагогической поддержки семьи, выступающей в качестве субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, традиционные компоненты (консультирование, просвещение, диагностика и т.д.) встроены в общий смыслообразующий контекст организации совместной творческой деятельности детей и родителей. Именно в процессе такой деятельности может быть осуществлен осознаваемый шаг продвижения ребенка по индивидуальной образовательной траектории. В этой связи методологическую базу социально-педагогической поддержки семьи составляют системно-деятельностный подход и принцип индивидуализации.

Системно-деятельностный подход. Социально-педагогическая поддержка представляет собой систему взаимосвязанных видов деятельности, целостность которой обеспечивает формирование готовности семьи занимать позицию субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. К этим видам деятельности относятся: совместное (ребенок –

взрослый) целеполагание индивидуальных образовательных результатов ребенка с учетом особенностей социальной ситуации его развития; совместное (ребенок – взрослый) творческое освоение различных социокультурных практик (это понятие ранее было раскрыто нами в [9]), требующих освоение субъективно новых для ребенка и родителей проектно-преобразовательных средств; оценка результатов освоения избранных социокультурных практик и рефлексия совершаемых шагов продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Принцип индивидуализации. Социально-педагогическая поддержка семьи призвана обеспечить включенность детей и родителей в проектирование индивидуальных образовательных результатов, понимаемых как «совершенный субъектом шаг своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории, открывающий ему новые возможности самостоятельного решения определенного круга творческих задач» [10, с. 130]. Для реализации данного принципа крайне важное значение имеют два аспекта, в которых индивидуализация рассматривается современными исследователями (А.Г. Асмолов, Т.М. Ковалева, В.Т. Кудрявцев и др.). Во-первых, индивидуальные образовательные результаты ребенка должны быть сориентированы на зону его ближайшего развития, где они имеют подлинно индивидуальное значение для конкретного ребенка. Именно закладывая контуры зоны ближайшего развития, родители совместно с детьми в полной мере выступают субъектами проектирования индивидуальной образовательной траектории. Во-вторых, эта деятельность детей и родителей не может не носить совместный, со-бытийный характер. Как, в частности, отмечают А.Г. Асмолов и В.Т. Кудрявцев, зона ближайшего развития ребенка «всегда вариативна, предельно индивидуализирована, а ее границы весьма подвижны. Что в расширении (и сужении) этих границ участвуют не только взрослые, но и дети, взаимодействующие друг с другом» [11]. Таким образом, проектирование индивидуальной образовательной траектории представляет собой сотворчество ребенка и взрослого, осуществляемое ими в процессе решения смысловых задач.

Модель, базирующаяся на данных методологических основаниях, включает в себя следующие компоненты.

Целевой компонент определяет общую направленность взаимодействия детей и взрослых членов их семей на формирование у них спектра компетенций, определяющих их готовность к выбору и само-

стоятельному освоению индивидуальной образовательной траектории в открытом социокультурном пространстве. К таким компетенциям относятся:

- способность детей и взрослых занимать позицию субъектов образовательного продвижения, реализуя ее в свободном выборе социокультурных практик для совместного творческого освоения;

- способность к определению целей продвижения по индивидуальной образовательной траектории, мотивированных ценностями личностного и профессионального самоопределения;

- умение осознанно овладевать проектно-преобразовательными средствами освоения окружающей среды;

- готовность сотрудничать с партнерами по деятельности в различных групповых форматах;

- способность к самооценке результатов совместной деятельности и рефлексии нового социального опыта (как у детей, так и у их родителей).

Содержательный компонент включает разнообразные виды совместной творческой деятельности детей разного возраста и их родителей (подготовка и проведение праздников и спортивных соревнований, постановка театральных спектаклей, съемка видеофильмов, игровое конструирование социально значимых объектов, подготовка и проведение Фестивалей семейного творчества и т.д.), реализуемые в общей логике творческого освоения социокультурных практик. В частности, к таким видам деятельности могут быть отнесены: подготовка и проведение праздников и спортивных соревнований, постановка театральных спектаклей, съемка видеофильмов, игровое конструирование социально значимых объектов, подготовка и проведение Фестивалей семейного творчества и т.д.

Регулятивный компонент представляет собой педагогически целесообразно организованное клубное общение, обсуждение проблем становления семьи и развития детей, ведение наблюдений и фиксация значимых событий жизни ребенка, осуществляемые в условиях специально организованного тьюторского сопровождения.

Оценочный компонент состоит в организации образовательных событий как формы оценивания индивидуальных достижений детей разного возраста по показателям их готовности к самостоятельному освоению индивидуальной образовательной траектории. К таким показателям в нашей концепции отнесены:

- способность к осмыслению проблемности осваиваемых содержаний культуры;

- способность к постановке и формулированию проектных задач из позиции субъекта преобразований осваиваемых социокультурных практик;
- способность к применению имеющихся и освоению новых знаний, необходимых для продуктивного решения проектных задач;
- способность продуцировать оригинальные творческие идеи;
- способность искать и обрабатывать необходимую для решения задач информацию и другие внешние ресурсы;
- способность строить продуктивные коммуникации и сотрудничать с партнерами по совместной творческой деятельности.

Заключение

На основании сказанного можно заключить, что социально-педагогическая поддержка семьи, выступающей в роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, требует опоры на новые методологические основания, отражающие психологическую природу со-бытийной общности детей и взрослых, в условиях которой эта траектория может выводить их в совместно осваиваемую зону ближайшего развития. Крайне важным, но пока еще мало востребованным ресурсом развития системы взаимодействия семьи и учреждений дополнительного образования при этом выступает организация совместной творческой деятельности детей и родителей, интегрированная в целостный образовательный процесс. Именно в ходе этой деятельности может быть осмыслено проблемное поле проектирования индивидуальных образовательных траекторий детей разного возраста, а традиционные формы взаимодействия, такие как консультирование, просвещение и т.д., обретают выраженную индивидуализированную направленность.

Обоснованная нами модель социально-педагогической поддержки семьи, включающая целевой, содержательный, регулятивный и оценочный компоненты, предполагает субъектную и деятельностную включенность родителей, воспитывающих детей разного возраста, в процесс ценностного выбора приоритетов образовательной политики, осуществляемый в данном случае на уровне самоопределения семьи в культурно-образовательном пространстве региона и страны. Экспериментальная апроба-

ция данной модели осуществляется нами на базе Федеральной экспериментальной площадки Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка»).

Список литературы

1. Носкова А.В. Семья перед лицом вызовов глобализирующегося мира (Заметки с европейской конференции) // Социологические исследования. 2013. № 5 (349). С. 147–149.
2. Санникова А.И., Коробкова В.В. Эволюция идеи развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве России конца XIX – начала XXI в.: историко-методологический аспект // Общество. 2016. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/1/pedagogics/sannikova-korobkova.pdf (дата обращения: 19.05.2020).
3. Матвейчик З.Я. Семья и социальная работа // Социальная работа. 1993. № 7. С. 77–84.
4. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. СПб.: СПбГУП, 2011. 36 с.
5. Камакина О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы для сохранения и укрепления здоровья обучающихся // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-semi-i-shkoly-dlya-sohraneniya-i-ukrepleniya-zdorovya-obuchayuschih-sya/viewer> (дата обращения: 30.05.2020).
6. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.
7. Болотова М.И., Насибуллина А.Д. Основные направления социально-педагогической поддержки семьи в учреждении дополнительного образования детей // Здоровье семьи – 21 век: электронное периодическое издание. 2010. № 4. [Электронный ресурс]. URL: http://www.fh-21.perm.ru/download/5_1.pdf (дата обращения: 26.05.2020).
8. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Понятие индивидуальных образовательных результатов учащихся в контексте индивидуализации процесса дополнительного образования детей // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 2. № 2. С. 4–15.
9. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / Под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015. 144 с.
10. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся: возрастной аспект // Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал. 2019. № 3 (51). С. 128–143.
11. Асмолов А., Кудрявцев В. Непройдённая зона // Обруч. 2016. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproydennaya-zona.html> (дата обращения: 30.05.2020).