

УДК 37.013

# СОЦИОЗАЩИТНАЯ ФУНКЦИЯ КАК ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ШКОЛЫ<sup>1</sup>

**ШАКУРОВА Марина Викторовна,**доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики,  
Воронежский государственный педагогический университет

**АННОТАЦИЯ.** Раскрыт потенциал функционального подхода к описанию многообразия школ. Показана возможность моделирования школьных практик на основе дифференциации социозащитной функции. С этой целью выделены семь показателей, сущностно раскрывающих широкое понимание социозащитной функции образовательной организации. Приведены примеры модельных описаний («школа как инструмент социальной реконструкции», «школа с приоритетом воспитательной работы», «школа адресной помощи» и т.п.).

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** функциональный подход, социозащитная функция школы, моделирование, модель школы.

## SOCIAL SAFETY FUNCTION AS A BASIS FOR SCHOOL MODELING

**Shakurova M.V.,**Dr. Pedag. Sci., Head of the Department of General and Social Pedagogy,  
Voronezh State Pedagogical University

**ABSTRACT.** The article reveals the potential of a functional approach to describing the diversity of schools. The possibility of school practices modeling based on differentiation of the socio-protective function is shown. For this purpose, seven indicators have been singled out, essentially revealing a broad understanding of the socio-protective function of the educational organization. Examples of model descriptions ("school as a tool for social reconstruction", "school with priority of educational work", "school of targeted help", etc.) are given.

**KEY WORDS:** functional approach, socio-protective function of school, modeling, model of school.

Современная школа длительное время развивается в ситуации социокультурного разлома, смены мировоззренческих установок, доминирования социально-экономических факторов, декларирования психолого-педагогической целесообразности. Ее обновление во многом происходит вне заранее разработанных и положительно оцененных научно-педагогическим сообществом стратегических разработок, большинство из которых носит футуристический или поисковый характер [8; 9]. Вместе с тем определение возможных моделей школы – важная исследовательская и в конечном итоге управленческая задача. Принципиальное значение при этом имеют базовые признаки, положенные в основу процесса моделирования. В данной статье в качестве таковых будут рассматриваться составляющие социокультурной функции школы, их сочетание позволит выделить и описать несколько вероятных моделей построения школы как образовательной организации.

Моделирование – один из методов, с помощью которого можно представить идеальный образ объекта или процесса. Оно позволяет объединить в педагогическом исследовании эмпирическую и теоретическую составляющие, увидеть возможную последовательность действий, конструировать объект и/или процесс с учетом выделенных значимых характеристик.

Моделирование школы – задача, решаемая не только педагогикой. Распространение получила социологическая интерпретация указанного процесса. Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри при этом характеризуют модель как описание, которое сужает реальность до уровня абстракции, что не снижает значения широкого использования данного метода, с помощью которого можно:

– организовать процесс осознания иерархических связей структурных единиц в организации учебно-воспитательного процесса, а на основании этого разобрататься в каждой конкретной ситуации, в каждой конкретной школе;

– обеспечить понимание того, что настоящее развитие является логическим продолжением предыдущего, как следствие, проследить развитие школы во временном аспекте;

– конструировать возможные будущие ситуации в развитии школы [4].

Данными авторами в основу моделирования были положены следующие компоненты:

– организационные единицы (методические объединения; временные творческие группы; органы управления и самоуправления; учителя;

– профессиональное мастерство учителей и администраторов;

– культура взаимодействия участников образовательного процесса;

– административное управление (положение руководителя; задачи заместителей директора; положение руководителей методических объединений; внешние и внутренние координационные механизмы; осуществление иерархического контроля);

– степень организации;

– структурный уровень;

– самосознание организации [4].

Следующим шагом для авторов становится описание сильных и слабых сторон таких моделей школы, как автономная организация, линейная организация, коллегиальная организация, матричная организация, модульная организация.

Это не единственная типология моделей школы. Нам в данном случае важен сам принцип моделирования, которым мы воспользовались для определения и описания возможных моделей школы по ведущему критерию – сущностное и организационно-технологическое.

© Шакурова М.В., 2017

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 15-06-10165 «Социозащитная функция школы: теоретико-историческое исследование».

Информация для связи с автором: shakurova@mail.ru

гическое воплощение школой социозащитной функции.

Социозащитную функцию относят как к группе гуманитарных (в контексте онтологического подхода (М. Хайдеггер [7]; Л. Н. Коковина [5], Л. М. Лузина [6] и др.), связывая с актуализацией регулятивных механизмов в человеческих сообществах, рассматривают в рамках социозащитной парадигмы и ассоциируют с обеспечением социозащитными ресурсами в самом широком спектре ситуаций (М. Ф. Глухова [2] и др.)), так и к группе социальных функций, где чаще сводят до узкого институционального и социально-правового звучания (обеспечение социальных гарантий, прав, социальной помощи и поддержки в ситуациях подтвержденной нуждаемости или особой статусности) (М. А. Гулина [3] и др.). Узкий подход является очевидной доминантой в связи с развитием теории и практики социального государства, усилением правовых и социально-экономических регуляторов общественной жизни, развитием теории и практики социальной и социально-педагогической работы. Широкий подход недооценен, что порождает целый ряд деформаций в организации школьной практики.

Отличительных особенностей у данных уровней рассмотрения несколько. В числе важнейших – различие в рассмотрении фактора нуждаемости, который выступает принципиально важным для конституирования социозащитной функции в узком смысле слова, при этом нуждаемость рассматривается также в узком значении как превращение субъекта в объект, то есть неспособность субъекта к самостоятельному удовлетворению потребностей (Р. В. Васюков [1]). Для широкого контекста, с одной стороны, фактор нуждаемости имеет не столь выраженное значение; с другой стороны, в понимании нуждаемости используется широкий подход, в рамках которого она рассматривается как фундаментальное, неискоренимое состояние человека, связанного с переживанием ощущения безопасности. Именно безопасность для широкого контекста понимания сущности социозащитной функции является конституирующим основанием.

В результате предпринятого теоретико-методологического и историко-культурного анализа социозащитной функции школы мы выделили семь наиболее существенных ее характеристик, различное сочетание которых и позволяет увидеть ту или иную модель школы.

1. Концептуализация и конкретизация педагогически целесообразной объективации (с учетом возраста школьников, их социокультурного опыта и опыта выбора и т. п.) в образовательной программе школы наиболее существенных маркеров социальной защищенности, таких как «образование есть средство социальной мобильности», «образование – основа и средство самостроительства», «современный Человек и Личность – это... (уточнение и принятие общешкольным коллективом соответствующего идеала, образов и образцов)».

2. Оценка и учет рисков школьной жизнедеятельности ребенка (факторы дезадаптации, десоциализации, виктимогенности и т. п.), удержание педагогически оправданной меры рисков с целью социального закалывания, формирования социальных навыков, опыта самозащиты.

3. Социально-педагогическая защита среды формирования и развития ребенка (обоснованная мера открытости среде, ее влияниям; взаимодействия с широким кругом агентов социализации, прежде всего родителями, представителями ближайшего окружения ребенка; социально-ценная деятельность в среде; поддержание безопасной и личностнообразной образовательной среды).

4. Понимание сущности и значения, готовность и способность педагогического коллектива решать задачи социально-педагогической защиты школьников (понимание сущности и значения, наличие необходимых знаний, мотивации, соответствующая методическая грамотность).

5. Наличие в школе инфраструктуры, позволяющей продуктивно осуществлять социозащитную деятельность (специальные советы, временные коллективы и команды; наличие программ социально-педагогической и/или социальной-психологической поддержки, помощи, сопровождения; организационно закреплённые формы социально-педагогического партнерства и т. п.).

6. Культивируемая в школе практика мотивации и практической подготовки обучающихся к саморазвитию, самореализации, здоровому образу жизни, самозащите (включая психологическую и социально-психологическую), сознательной дисциплине, разновозрастному общению и взаимодействию, социальной активности, ориентация на принцип социальной инклюзии.

7. Наличие сложившейся практики адресной социозащитной деятельности как самостоятельного направления в работе школы, отдельных уполномоченных специалистов.

Выраженное присутствие всех характеристик в отдельно взятой школе может свидетельствовать о том, что социозащитная функция находится в данной школе в числе приоритетных. При этом важно, что реализация функций как отражения естественного предназначения системы не может вести к разрушению этой системы. Как следствие, учитывая миссию школы как образовательной организации, социозащитную функцию нецелесообразно выводить в качестве основной, но находиться в числе приоритетных, на наш взгляд, в современной школе она не должна.

Если дополнить базовые характеристики описанием уровней их представленности в школьной повседневной реальности, как минимум, по шкале «наличие – отсутствие», можно получить описание целого спектра своеобразных моделей школы. Приведем в качестве примера несколько таких описаний, избрав в качестве принципа наименее реалистичную ситуацию выраженности лишь одной из названных выше характеристик.

*Модель 1. «Школа на бумаге»* (в наличии характеристика (1), остальные отсутствуют или представлены фрагментарно). Один из распространенных в настоящей образовательной практике вариантов, при котором социозащитная деятельность грамотно концептуализирована, заявлен в программных и научно-методических материалах, но соответствующая активная деятельность отсутствует или имеет единичные проявления, как правило, инициативные (со стороны отдельных учителей, родителей, представителей общественных организаций, социальных служб и т. п.).

*Модель 2. «Школа приобщения к тягостям реальной жизни»* (в наличии характеристика (2), остальные отсутствуют или представлены фрагментарно). Как правило, подобные школы – это образовательные организации, где кредо педагогического коллектива можно обозначить лозунгом «Школа должна учить, воспитывать и развивать мы не обязаны». Как следствие, неизбежные и многочисленные риски коллективом учитываются по факту, реагирование на них происходит спонтанно, интуитивно в рамках школы педагогический коллектив пытается минимизировать рискованные влияния среды и самой школьной жизнедеятельности.

*Модель 3. «Школа как инструмент социальной реконструкции»* (в наличии характеристика (3), остальные отсутствуют или представлены фрагментарно). Педагогический коллектив сориентирован на работу со средой, окружающей школу, как на при-

оритет. При этом ставятся задачи преобразования, окультуривания, борьбы с негативными проявлениями. Учитывая тот факт, что остальные характеристики выражены слабо, эта деятельность ведется спонтанно, инициативно, с невысоким уровнем результативности (как для объектов среды, так и для самой школы, ее воспитанников).

*Модель 4. «Школа педагогов-подвижников»* (в наличии характеристика (4), остальные отсутствуют или представлены фрагментарно). Педагоги школы имеют необходимое понимание, мотивацию, методическую вооруженность для осуществления социозащитной функции. Вместе с тем в силу различных обстоятельств (как правило, особенностей административного состава и характера управления школой), этот потенциал не востребован. Социозащитная практика также носит единичный инициативный характер, система работы отсутствует.

*Модель 5. «Школа – социозащитный призрак»* (в наличии характеристика (5), остальные отсутствуют или представлены фрагментарно). Мы имеем аналог «школы на бумаге», но в данном случае необходимой концептуализации нет, есть разветвленная система служб, групп, программ деятельности и т. п. Ситуация во многом напоминает традиционный, к сожалению, опыт организации школьного самоуправления: создана инфраструктура (органы самоуправления, распределены постоянные и временные поручения, прорисована система самоуправления и т. п.), но детям не выделены сферы и виды деятельности, где они могут быть самостоятельными. По факту в такой школе реальное самоуправление невозможно.

*Модель 6. «Школа с приоритетом воспитательной работы»* (в наличии характеристика (6), остальные отсутствуют или представлены фрагментарно). При внимательном прочтении ведущей характеристики и соотнесении ее с современной практикой отечественных школ становится очевидным, что все указанные составляющие реализуются во многих образовательных организациях в рамках воспитательной работы (именно работы, а не воспитания или

воспитательной системы). Можно принять данный вариант как один из благоприятных, поскольку как сопутствующие решаются задачи социально-педагогической защиты. Вместе с тем в избранной нами логике описания подобной школе недостает необходимого осмысления собственных функций и системы деятельности, педагоги не обладают достаточной подготовкой, что снижает эффективность и результативность в части решения социозащитных задач.

*Модель 7. «Школа адресной помощи»* (в наличии характеристика (7), остальные отсутствуют или представлены фрагментарно). В настоящее время это также распространенная модель школы. Как правило, в штате есть социальный педагог, или его функции исполняет заместитель директора по воспитательной работе, отдельные педагоги. Работа ведется в логике исполнения заданий различных социальных служб, прежде всего, органов опеки и попечительства. Выделены группы школьников, которым оказывается помощь, и патронируемые семьи. Методический инструментарий, которым пользуются данные специалисты, ближе к методам социальной работы, нежели социально-педагогической деятельности. В педагогическом коллективе, как правило, данное направление деятельности как существенное не рассматривается.

Все иные варианты могут быть описаны при наличии соответствующих характеристик. Приходится констатировать, что находит свое реальное воплощение и модель школы, у которой все названные характеристики неявно выражены.

Таким образом, представлен опыт моделирования школы на основе функционального подхода с определением социозащитной функции в качестве базовой. Описание моделей может позволить, с одной стороны, выстраивать социально-педагогическую экспертизу существующих практик; с другой стороны, использовать отдельные модели для социально-педагогического проектирования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васюков, Р. В. Помощь как социальный феномен : автореф. дис...канд. филос. наук : 09.00.11 [Текст] / Ростислав Викторович Васюков. – Москва, 2013. – 23 с.
2. Глухова, М. Ф. Государственная молодежная политика: социальная защита молодых граждан : монография [Текст] / М. Ф. Глухова. – Москва : Моск. гор.ун-т управления Правительства Москвы, 2011. – 296 с.
3. Гулина, М. А. Словарь-справочник по социальной работе [Текст] / М. А. Гулина. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
4. Калуве, Л. Развитие школы: модели и изменения [Текст] / Л. Де Калуве, Э. Маркс, М. Петри. – Калуга : Калужская типография стандартов, 1993. – 240 с.
5. Коковина, Л. Н. Онтологические аспекты педагогической реальности [Текст] / Л. Н. Коковина // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Том 18. – №1. – С. 85-87.
6. Лузина, Л. М. Онтологические концепции воспитания: традиции и перспективы [Электронный ресурс] / Л. М. Лузина // Письма в Emissia.Offline. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2001/830.htm>. Дата обращения 07.09.2017.
7. Хайдеггер, М. Работы и размышления разных лет [Текст] / М. Хайдеггер. – Москва : Гнозис, 1993. – 464 с.
8. Шакурова, М. В. Лики школы: что завтра? [Текст] / М. В. Шакурова // Берегиня-777-Сова. – 2014. – №1 (20). – С. 12-17.
9. Шакурова, М. В. Угрозы современной школе: от воспитания к социализации [Текст] / М. В. Шакурова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – №1 (262). – С. 7-12.