



УДК 37.014.5(063)

Риски детства как вызовы системе образования

Зоя Шилкунова,

кандидат педагогических наук, учитель,
Специализированная экономико-правовая школа ХГУ «НУА»

Задачи определения стратегии развития современного образования требуют глубинного понимания специфики современного детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющих в контексте принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе в целом и украинском обществе в частности.

Возникнув на этапе потери форм участия детей в жизни взрослых, причиной которой стали социально-культурные достижения общества, детство воспринимается как время подготовки к будущей взрослости и основывается на различии между взрослым и ребенком, которое традиционно воспроизводится и удерживается культурными средствами (обучение, организация досуга, книги, фильмы, одежда и т.д.)

В период детства детьми решается «социальная задача интеграции во взрослое сообщество. Она носит творческий характер, так как предполагает поиск и освоение, развитие и утверждение своей собственной — человеческой — сущности, образ которой не дан ребенку, а лишь задан взрослым сообществом через идеальные формы культуры» [3].

Уникальной ролью взрослого в создании условий для взросления ребенка является роль посредника, того, кто «полагает и олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними» [10].

Взрослый по отношению к детству выступает его проектировщиком. Проектирование детства осуществляется через включение ребенка в практики развития, которые рассматриваются как условия и структуры, порождающие различные человеческие типы, понимаемые как типы организации и самоорганизации жизни, требующие и воспроизводящие определенный набор человеческих качеств [5].

Центральным звеном проектирования форм детского развития выступает организация детско-взрослого взаимодействия, которая изменяется в соответствии с пониманием взрослым миром смыслов и задач детства. Иными словами, новому пониманию детства соответствует иной тип организации детско-взрослого взаимодействия: от «имитационного моделирования взрослым и ребенком творческого поиска внутренней формы образца до развивающего типа со-действия — равноправного совместного поиска ребенком и взрослым внутренней формы образца, ее проблематизации и переконструирования в акте сотрудничества» [3].

Цивилизационные изменения сегодня носят стремительный и необратимый характер. Это отразилось на характере и статусе детства, поскольку этапы детства человека являются продуктом истории, подвержены изменению, и находятся в прямой зависимости от уровня развития материальной и духовной культуры общества.

Многие современные исследователи характеризуют современные процессы

как «разрушающие традиционные представления о детстве, детях, социализации и обеспечивающих ее социальных каналах и ролях, условиях взросления и развития», что приводит к появлению новых концепций детства: кризис детства (Б. Д. Эльконин, В. И. Слободчиков), индивидуализация детства (П. Брюхнер) эмансипация детства (У. Бек и Х. Попитц) разрыв между ранним и поздним детством (Л. Розенмайер), исчезновение детства (Н. Постман, Х. Хенгст, М. Виннс), стирание границ между детством и взрослостью (Д. Рихтер) [4, 9, 12, 13].

Современный мир характеризуется противоречием между возрастающей ценностью детства и повсеместным игнорированием специфики детского возраста, искусственной акселерацией детского развития [6, 11].

Данное противоречие лежит в основе понимания рисков детства, к которым можно отнести:

- нарушение медийной и коммуникативной средой системы фильтров и границ между детским и взрослым миром;

- неспособность ребенка справиться с потоком информации, разделить зону понимания и зону внимания, что оказывает негативное влияние на его психофизиологическое развитие;

- дефицит двигательных и сенсорных впечатлений и собственных предметных действий, следствием которого является нарушение чувства собственного движения и пространственный образ себя;

- установка взрослых на раннее обучение, которое понимается исключительно как «обученность», акселерация и симплификация детского развития, «погоня за конкурентоспособностью» ребенка;

- широкое распространение предметов ухода за детьми, которые существенно облегчают жизнь взрослых, приводят к нарушению развития произвольности у детей, к их умению контролировать свои импульсы и отсрочивать получение ожидаемого, недоразвитию навыков самообслуживания;

- маркетизация детства, формирующая установку на потребление, превратившую игрушки из средств игры в товар, который служит для коллекционирования, и не оставляет места развитию детского воображения и инициативы;

- трансформация института семьи.

К рискам, имеющим значительно более позитивную окраску, следует отнести следующие особенности современного детства:

- расширение вариативности детского развития, которая стала возможной благодаря изменениям практик развития, разнообразию условий, в которых формируется ребенок;

- появление большего количества одаренных детей;

- усиление тенденции, когда внутригрупповые (внутривозрастные) различия оказываются больше, чем межгрупповые (межвозрастные). Иными словами, различия между детьми одного возраста превосходят различия между группами (внутривозрастная вариативность).

- легкость овладения детьми цифровыми технологиями;

- склонность современных детей к выстраиванию «горизонтальных» контактов со сверстниками и взрослыми, в отличие от традиционной «вертикальной», иерархической парадигмы взаимодействия.

Следствием существования обозначенных рисков можно считать психофизиологический портрет современного ребенка, который существенно изменился за 20-30 лет и приобрел следующие характерные черты:

- рост самосознания, критического мышления, с одной стороны, и неуверенность, напряженность, тревожность, агрессивность — с другой;

- снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста, их энергичности, желания активно действовать;

- сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, его воли и произвольности;

— резкое снижение показателей развития познавательной сферы старших дошкольников в действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов;

— неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения;

— слабое развитие тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков;

— дефицит произвольности как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника; самостоятельности, проявляющейся в социальной инфантильности и неорганизованности детей;

— резкое снижение речевого развития детей, наличие серьезных проблем понимания текста;

— аффективная напряженность детей из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении [1, 2, 7, 8].

Управление рисками современного детства является серьезным вызовом системе образования.

пыт функционирования Народной украинской академии как структуры непрерывного образования позволяет фиксировать наличие рисков детства раньше, чем это возможно для разрозненных образовательных структур. Это дает преимущество в определении стратегии реагирования на риски и своевременной ее коррекции.

Концепция функционирования Детской школы раннего развития и начальной школы строится в соответствии с пониманием сущности рисков и имеющимся опыте управления ими. Риски детства как вызовы системе образования смещают акцент с вопросов о качестве преподавания предметов, о наборе школьных дисциплин, критериях оценки качества знаний и т.д. на понимание направления деятельности школы.

Ключевым направлением развития дошкольной ступени и начальной школы является уход от трансляционной школы в сторону деятельностной.

Основой перехода является система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, главная цель которой — формирование субъекта учебной деятельности, способного учиться «себя» (учить себя). Однако имеет место тенденция поиска сочетания подходов, присутствующих в системе РО, школе «Диалога культур» (В.С. Библера, С.Ю. Курганова) и идей вероятностного образования (А.М. Лобка) в рамках культурно-исторического подхода, восходящего к теории Л.С. Выготского и рассматриваемого как целостная культурно-антропологическая парадигма.

Важным для развития школы является понимание и учет усиливающейся диверсификации обучающихся, требующей создания вариативных программ обучения, которые позволяют строить и реализовать индивидуальную траекторию развития ребенка, обеспечивают уход от унифицированных форм обучения.

Переход от школы возраста к школе способностей — еще один важный вектор развития.

Основа обучения — критический, рефлексивный диалог, в процессе которого осуществляется мотивообразование к познанию и творчеству, складывается установка на поиск, происходит «встреча», становящаяся «со-бытием».

Школа должна стать пространством свободного принятия решений, разрешения проблем, проявлений инициативы и развития самостоятельности (как бытовой, так и учебной). Она должна расширять и обогащать культурные практики детского развития, открывая перед детьми двери исследовательских лабораторий, мастерских, предоставляя им поле деятельности на опытных пришкольных участках.

Пристального внимания школы требует разработка стратегии взаимодействия ребенка с информационным и цифровым миром в соответствии с возрастными возможностями и потребностями развития.

Построение деятельностной школы, школы опыта и развития, способствующей

щей становлению ребенка как активного преобразователя действительности, требует изменения парадигмы мышления педагогов и родителей, анализ которой выходит за рамки данной работы.

Современный ребенок, как и его более понятный нам сверстник 20-30 летней давности, все так же сидит сегодня за партой и не подозревает о кризисе детства, о стирании границ между детством и взрослостью, о своей эмансипации. Он смотрит пытливо в глаза взрослого, который должен переосмыслить старые и сконструировать новые стратегии для обеспечения своей роли посредника, строящего и олицетворяющего переход между «идеальным и реальным», найти новые основания для проектирования детского развития и осуществить их в равноправном совместном поиске.

Литература

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие. — 4-е изд., пер. и доп. — СПб. : Питер, 2007. — 208 с.
2. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / Н.М. Трофимова, Т.Ф. Пушкина, Н.В. Козина // Возрастная психология. — СПб. : Питер, 2005. — С. 100–103.
3. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психол. журн. — 1998. — Т. 19. — № 3. — С.17–33.
4. Поливанова К. Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы науч.-экспертного семинара «Новое детство». — Режим доступа: http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292_full.shtml

ru/newchildhood/issue/56292_full.shtml

5. Попов А. А. Открытое образование: философия и технологии. — Изд. 4-е. — Москва : URSS, 2017. — 252 с.

6. Смирнова Е. О. Дошкольник в современном мире: риски информационного пространства // Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием ; под общ. ред. И. М. Кыштымовой. — Иркутск : Аспринт, 2016. — С. 135–143.

7. Смирнова Е. О. Условия становления пространственного образа «Я» как первой формы самосознания / Е. О. Смирнова, Е. А. Абулаева // Культурно-историческая психология. — 2009. — №3. — С. 16–25.

8. Фельдштейн Д. И. Характер и степень изменений современного детства [Электронный ресурс] // Летидор : [сайт для родителей] — Режим доступа : <http://letidor.ru/article/70585/>.

9. Фельдштейн Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестн. практической психологии образования. — 2009. — №2 (19). — С. 28–32.

10. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития [Электронный ресурс] // Вопр. психологии. — 1992. — № 3. — С. 7–13. — URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923007>.

11. Elkind D. The Hurried Child: growing up too fast too soon / D. Elkind. — New York : Da Capo Press, 2001. — 288 p.

12. Frith S. The Sociology of Youth. — London : Open University Press, 1984. — 72 p.

13. Postman N. The Disappearance of Childhood. — New York : Vintage Books, a division of Random House, 1994. — 192 p.

Zoya Shilkunova
Childhood Risks as Educational System's Challenges

Abstract

The task of considering childhood risks as educational system's challenges is actualized in the work.

The main concepts of childhood, suggested by contemporary native and foreign researchers: the crisis of childhood, childhood's individualization and emancipation, the gap between early and late childhood, blurring the lines of distinction between childhood and adulthood are presented.

Contemporary childhood risks (breaking the system of filters and boundaries between childhood and adulthood) are systemized and characterized; inability of a child to cope with information flow; acceleration and simplification of children's development, «pursuit for competitiveness» of a child; marketizing of childhood; transformation of a family as an institution; deepening of a child's development variety; tendency of modern children to forming «horizontal» contacts with peers and grown-ups as opposed to traditional «vertical» hierarchical paradigm of interaction etc.).

The 21st century child's psycho-physiological peculiarities are described. The connections between existing childhood risks and the changes that have happened to a child for the last 20-30 years are analyzed.

The experience of KHU PUA due to managing childhood risks is presented.

Key words: preschool children, primary schoolchildren, childhood, contemporary childhood risks, psycho-physiological peculiarities, the strategy of education.

15.02.2018