

## Становление социокультурной идентичности младшего школьника

М.В. Шакурова



Личностно ориентированная педагогика в последние годы активно занимается вопросами становления индивидуальной идентичности, неотделимого от поиска растущим человеком нравственных смыслообразующих начал и формирования «Я-концепции».

С одной стороны, исследователи все чаще фиксируют проявления всеобщего кризиса идентичности. Как отмечает И.А. Акимова, он связан с разрушением или резким содержательным изменением социальной среды. К признакам кризиса идентичности можно отнести отрицание прежде значимых символов, распад коллективной памяти, представленной традициями, потерю веры в общее будущее, прерывность истории, несоответствие между описательными и нормативными образами своего «Я». «Последствием подобных кризисов является утрата предсказуемости поведения индивидов, групп и/или целых социальных институтов. Ценности, которые ранее направляли их действия, устаревают, становятся неактуальными, а подчас и деструктивными» [2, с. 5].

С другой стороны, подвижные социокультурные условия приводят к тому, что «идентичность не спускается, а конструируется. И не просто конструируется, а самосозидается. Ранее культурная форма хоть и конструировалась, но этот процесс происходил в течение жизни поколений. Не надо было каждому индивиду думать об этом. Сейчас и этот процесс идентификации делегируется конкретному индивиду – но не по принципу "бери и выбирай", а по принципу – "строй, самоопределяйся"» [5].

На этом фоне педагогика занимается поисками необходимых условий и ресурсов, с помощью которых демонстрируемые субъектами образования нормы, оценки и образцы максимально полно принимались бы растущим человеком в качестве основы для определения самого себя, самостроительства. В то же время педагогика вынуждена считаться с референтностью/нереферентностью образования как социального института и значимостью/незначимостью педагога для ребенка.

Идентичность – основополагающее образование «Я», которое обеспечивает работу механизма взаимоперехода «социальное – индивидуальное», предполагающего активный процесс интериоризации социального в индивидуальное и реализацию индивидуального в социальном (Д.И. Фельдштейн). Данная взаимозависимость трактуется Дж. Мид (Mead) как парадокс: индивид осознает собственную идентичность лишь в том случае, если смотрит на себя глазами другого [1, с. 26].

Современной идентикой (междисциплинарной отраслью научного знания, изучающей идентичность) накоплен значительный опыт, утверждающий, в частности, что не все виды идентичности в равной мере «чувствительны» к организованным внешним влияниям. Предпочтительны с этой точки зрения различные виды социокультурной идентичности (гражданской, этнической, религиозной, профессиональной и др.). Социокультур-

ная идентичность есть определение себя в единстве социальных и культурных координат: с кем я, каковы мое место и роль в группе, сообществе, как меня определяет группа и как я определяю себя в ней (социальная составляющая), каковы отличительные черты «мы», кто в данном «мы» «я», кто и почему определяется как «чужой» (культурная составляющая).

Идентичность не является данностью, процесс ее становления и развития задается рамками жизни человека. Э. Эриксон (Erikson) определял возрастные изменения идентичности как развитие конфигурации путем последовательных «Я-синтезов» и перекристаллизации. **В возрасте 6–11 лет** (четвертая стадия) ребенок овладевает различными умениями и символами культуры. На этом этапе формируется чувство умелости, компетентности, а при негативном протекании этого возрастного этапа – чувство неполноценности. Круг объектов идентификации расширяется: овладевая знаниями, дети начинают идентифицировать себя с представителями отдельных профессий, для них становится важным общественное одобрение их деятельности.

Современные исследователи рассматривают **младший школьный возраст как период благоприятный для становления таких видов социокультурной идентичности, как этнонациональная, гендерная и религиозная** (М. Воловикова, Л. Гренкова-Дикевич, О. Кузнецова и др.). При этом «зоной риска» для младших школьников является **высокая вероятность формирования навязанной (предписанной) идентичности**. Поясним, что за этим стоит. Различные социальные группы идентифицируют ребенка, делегируя ему некую идентичность. В зависимости от активности и избирательности она может быть либо присвоена, либо отвергнута, либо пассивно принята младшим школьником (последний вариант встречается довольно часто). В этой связи особое внимание современ-

ной педагогики обращено к различным формам со-бытия ребенка и взрослого (субъектно-субъектное взаимодействие), к числу которых может быть отнесено педагогическое сопровождение.

Сопровождать означает следовать рядом, рассматривая траекторию движения субъекта как совместную и реализуя функцию супервизии, защиты, поддержки, помощи и т.п. Факт сопровождения признается и/или принимается как сопровождаемым, так и сопровождающим, его успешность определяется схожестью интерпретаций маршрута обеими сторонами, значимостью сторон друг для друга, предоставлением сопровождаемому той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных и индивидуальных особенностей.

**Педагогическое сопровождение** становления социокультурной идентичности младшего школьника можно определить как «погружение» в сочетании с «опекой», «заботой», «защитой». Как отмечает Е.А. Александрова, опека применяется в том случае, когда ученик не в состоянии ориентироваться в содержании образования или в проблемной ситуации, возникшей в межличностном общении. У педагога обычно ярко выражена патерналистская позиция: опека зачастую подменяется заботой. Педагог постоянно отслеживает поведение, ситуации общения и учебную деятельность ученика и вмешивается в них даже тогда, когда ребенок может справиться с проблемой самостоятельно. Защита – организация процесса ограждения, отстаивания интересов ученика в случае грозящей ему физической и/или психической опасности при условии, если он не справляется сам [3, с. 22–23].

**В процессе педагогического сопровождения становления социокультурной идентичности младших школьников**

– создаются условия для поддержания значимости взаимодействия в рам-

ках связей и отношений в воспитательной организации, членом которой становится ребенок (школьник – педагог, школьник – школьник);

– демонстрируется, разъясняется, внедряется базовый набор идентичностей (БНИ) воспитательной организации, подтверждается его состоятельность и значимость (БНИ – совокупность реально используемых в повседневной жизнедеятельности норм, предписаний, ценностей, образцов);

– создаются ситуации, в которых школьники могут определить и продемонстрировать свое отношение к БНИ воспитательной организации;

– стимулируется сопоставление, сравнение БНИ семьи и БНИ воспитательной организации;

– демонстрируется ролевое многообразие, школьники привлекаются к участию в различного рода социальных отношениях с целью расширения их статусно-ролевого репертуара;

– стимулируются межличностные отношения, группообразование, интергрупповые и интрагрупповые сравнения, развитие детского коллектива;

– организуется обучение типизации, распознаванию и рационализации жизненных ситуаций;

– диагностируются результаты интерпретации и самообозначения, с учетом результатов диагностики корректируется педагогическая позиция;

– согласуются усилия взрослых субъектов сопровождения.

**Охарактеризуем позиции субъектов в педагогическом сопровождении.**

Младший школьник – новый статус и новая социальная роль для ребенка. Школа как воспитательная организация обязательна; система связей и отношений, в которые включается ребенок, став школьником, носит жестко регламентированный характер. Мера субъектности позиции во взаимодействии у школьников различна, определяется их предыдущим индивидуальным опытом и личностными особенностями. Так, вводя закон нейропсихологического соот-

ветствия, В. Еремеева обращает внимание на то, что с педагогом «своего типа» ребенок раскрывается полнее и иначе, нежели с педагогом иного типа [4]. Ориентация педагогов на воздействие, следствием чего неизбежно выступает акцентированная объектная позиция младшего школьника, приводит либо к проблемам личностного роста (что в дальнейшем найдет отражение в кризисе идентичности), либо подталкивает школьника к «выходу» из взаимодействия, первым проявлением которого становится потеря в глазах ребенка значимости педагога.

Младший школьник в силу возрастных особенностей расположен к взаимодействию с педагогами, он допускает и принимает руководство со стороны значимого взрослого. Однако вступает во взаимодействие не только с «открытой потенциальностью» (В.И. Слободчиков), но и с усвоенными нормами в рамках первичной социализации в семье и микросоциуме. Как носитель определенной (сознательно и подсознательно) картины мира и себя в этом мире младший школьник заявляет себя субъектом педагогического взаимодействия.

Специфика педагогического сопровождения предопределяет наличие у педагога начальной школы таких характерных черт, как четкость и очевидность позиции, патернализм, ориентация на моносубъектность (учитель начальных классов является и основным предметником, и классным руководителем). Необходимо отметить также акцентированное влияние индивидуальности педагога как «важного» взрослого, представителя воспитательной организации, на сознание и деятельность детей.

Грамотное педагогическое сопровождение становления социокультурной идентичности младшего школьника определяет успешность преодоления ребенком в дальнейшем нормативного кризиса идентичности и в определенной мере обеспечивает выход из кризиса к «зрелой» идентичности.

**Литература**

1. *Абельс Х.* Интеракция, идентичность, презентация: Введение в интерпретативную социологию. – СПб.: Алетейя, 2000.

2. *Акимова И.А.* Некоторые проблемы формирования социокультурной идентичности в условиях современной России // Организация работы с молодежью в транзитивном обществе: проблемы и перспективы: Мат. междунар. науч.-практич. конф. (24–25 сент. 2004 г.). – Воронеж: Центрально-Черноземное кн. изд-во, 2004.

3. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Ав-

тореф. дис. ... докт. пед. наук. – Тюмень, 2006.

4. *Еремеева В.* Ребенок и взрослый: нейропсихология общения. – Режим доступа: <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200305417>.

5. *Смирнов С.А.* Антропология перехода. – Режим доступа: <http://antropolog.x99.ru/doc/persons/smironov/smironov2>.

*Марина Викторовна Шакурова – канд. пед. наук, доцент, ст. науч. сотр. кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета.*