

УДК 37.0+316.7

Т. А. Ромм

*д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и психологии ИИГСО
ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск*

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОГНОЗ НА ЗАВТРА³

В статье предложен анализ прогресса и перспективы в развитии социальной педагогики на основе выделенных критериев (Ч. Кун): научная проблематика; адекватные теоретические и методологические подходы; формы и способы практических приложений результатов научной рефлексии. Показаны роль и место теорий социализации и теории социального воспитания в развитии социальной педагогики; а также – возможности нормативно-интерпретативного подхода определения ее перспектив.

Ключевые слова социализация, наука, методология, социальное воспитание.

T. A. Romm

*dr. ped. sciences, prof., Head. Department of Pedagogy and Psychology
FSBEI HPE, Novosibirsk*

The article offers an analysis of the progress and prospects of the development of social pedagogy based on the selected criteria (C. Kuhn): the scientific perspective; adequate theoretical

³ Статья подготовлена в рамках исследовательского гранта НШ–2486.2014.6

and methodological approaches; forms and methods of practical application of the results of scientific reflection. Showing the role and place of socialization theory and the theory of social education in the development of social pedagogy; and - the possibility of regulatory and interpretive approach to determine its prospects.

Keywords: socialization, science, methodology, social education

Историческое становление социальной педагогики на рубеже XIX и XX вв. стало педагогическим ответом на вызовы индустриальной эпохи со всем комплексом социальных, культурных и личностных проблем. Участие общества, государства в решении задач социализации в складывающемся индустриальном мире приобретали характер основополагающих для развития педагогики, усиливая ее социальную направленность, что и послужило базой для становления социально-педагогического направления [4]. Однако известно, что история социальной педагогики в XX в. оказалась тесно связана с политическими коллизиями.

Так, для официальной советской педагогики конца 1920-х – начала 1930-х гг. идея социальной педагогики оказалась идеологически неактуальной, была объявлена мелкобуржуазной, «несвойственной социалистического образу жизни» [3]. В свою очередь, немецкая социальная педагогика в период между Мировыми войнами тоже очутилась под влиянием политики: сначала – социального заказа Веймарской республики, а затем – псевдонаучных воспитательных идей национал-социализма. Само осознание этих исторических сюжетов позволяет сделать первый проективный вывод о необходимости понимания разделения процессов легитимации и научности социально-педагогического знания. В мировой педагогической теории давно признано, что воспитательный процесс не должен быть заложником конъюнктурных ситуаций и зависеть от того, каковы убеждения у людей, стоящих у власти. И если с точки зрения легитимации, о которой А. В. Мудрик, М. В. Воропаев пишут как о неизбежной сопутствующей идеологической подоплеки педагогики, объясняющей, оправдывающей и закрепляющей тот общественный порядок, который сложился в области социального института воспитания, то с научным самоопределением педагогики такой определенности нет, что и подтверждает существующее многообразие социально-педагогических концепций [2].

Эти и другие политические и исторические коллизии способствовали тому, что научное и организационное оформление социальной педагогики в России в 1990-е гг. происходило в непростой социальной и педагогической ситуации. Но, несмотря на сложные условия возникновения и становления, непрекращающиеся научные споры и разногласия между представителями

различных школ, разные мировоззренческие основы формирования теории, социальная педагогика продолжает развиваться. Ч. Кун предложил наиболее известную модель развития науки, показав, что это развитие не может быть истолковано как простое «накопление» фактов, теорий и методов, но в большей степени как периодическая оценка накопленного. Учитывая молодость социальной педагогики как отрасли знания, ее интегративное (пограничное) происхождение, вопрос о прогрессе в социальной педагогике чрезвычайно актуализируется. Он может быть соотнесен с поиском специфических критериев данного прогресса, к числу которых могут быть отнесены: анализ научной проблематики; поиск адекватных теоретических и методологических подходов, составляющих парадигму современного состояния науки; формы и способы практических приложений результатов научной рефлексии.

Обращаясь к *анализу научной проблематики* социальной педагогики, необходимо помнить, что спектр изучаемых проблем неразрывно связан с пониманием предмета науки. Несмотря на многочисленность концепций, объясняющих сущность социально-педагогического подхода, большинство авторов сходится на признании социализации как значимого контекста социально-педагогического анализа. При этом далеко не всегда учитывается факт того, что развитие социологии и социальной психологии в XX в. Сформировало разнообразие теоретических концепций социализации (Ю. И. Кривов, А. В. Мудрик, В. И. Петрищев). Благодаря этому в социальной педагогике активно осмыслились вопросы влияния различных обстоятельств среды (молодежные субкультуры, группы сверстников, средства массовой коммуникации молодежные организации) на социальное развитие растущего человека; предметно выделялись направления оптимизации социализации молодежи при помощи педагогических средств (общинное воспитание, готовность специалиста педагога, организация трудовой занятости молодежи, механизмы коммуникативного взаимодействия). Не говоря уже о том, что наиболее активно в социально-педагогическом контексте традиционно присутствовали проблемы отклоняющегося поведения различных социальных групп.

Очевидно, что и дальнейшее развитие социальной педагогики неразрывно связано с происходящими изменениями процесса социализации в современных условиях. Общая ситуация развития современного общества, которое определяют в терминах изменчивости, нестабильности, неустойчивости, чрезвычайно усиливает ситуацию неопределенности и «феномен риска» в жизни современного человека, который усугубляются такими новыми трендами, как: сетевой принцип взаимодействия субъектов социальной

реальности; информационная прозрачность жизнедеятельности человека; идеология «новой искренности»); альтернативная, смешанная, игровая реальность и пр. Как следствие, основными носителями социальности постепенно становятся информационно-коммуникационные ресурсы, пришедшие на смену семье и школе. Складывается явление, которое в литературе определяется как «сетевая социализация» (С. В. Бондаренко, М. В. Воропаев, В. А. Плешаков): вторгаясь в повседневность, деконструирует реальный мир, легитимирует возможность существования абсолютно любой предельно идеализированной реальности на основе соревновательности и абсолютного отсутствия объективных истин, а также – затрудняя процессы «автокоммуникации» (Ю. М. Лотман), неразрывно связанные с рефлексивными состояниями [1]. Однако все более становится очевидным, что причиной негативной социализации становится не только десоциализирующее влияние различного вида контркультурных организаций (по А. В. Мудрику: криминальные, тоталитарные, квазикультовые), но сами процессы десоциализации (А. В. Мудрик) или диссоциализации (И. А. Колесникова) человека в современном обществе становятся неотъемлемым элементом личностного становления.

Очевидно, именно концепции социализации по-прежнему сохраняют для социальной педагогики роль так называемой «предпосылочной теории» (У. Куэйн), в рамках которой формируется само социально-педагогическое знание. Однако обращение к контексту социализации в большинстве анализируемых современных социально-педагогических концепций оказывается поверхностным, несмотря на то, что в социологическом, социально-психологическом знании XX–XXI вв. накоплен значительный багаж, составляющих содержание теорий социализации (субъект-объектного или субъект-субъектного подходов). Признание того, что концепции социализации задают предельно широкое поле для понимания различных проблем человека, возникающих у него во взаимодействии с миром с учетом возрастной, профессиональной, субкультурной, гендерной и пр. специфики, должно быть учтено в дискурсе социально-педагогического анализа, не замыкаясь в пределах проблем только социальной помощи, социальной защиты. Иначе перспективы социальной педагогики неизбежно будут связаны с развитием теории и практики помощи, что является предметом социальной работы.

Другой важный блок проблем, находящихся в фокусе исследований на протяжении всей истории социальной педагогики – это проблемы социального воспитания. И здесь – достаточно большой разброс интерпретаций: от исследований роли и места социальной среды в организации воспитания до философии

кого осмысления миссии воспитания в предельно широких связях общественной жизни, как культуры, экономики, социальной политики и пр. [4]. Особое значение здесь занимают две исследовательские позиции.

В рамках первой социальное воспитание изучается в контексте «помогающей деятельности», нацеленной на изменение и формирование личности в специфических ситуациях затрудненности функционирования (М. А. Галагузова, С. А. Расчетина), фиксируется связь социального воспитания с традициями российской благотворительной деятельности, а также – процессами взаимовлияния социальной работы и социальной педагогики в мировом научном процессе.

В рамках второй развивается собственно педагогическая интерпретация социального воспитания, которая формируется за счет осмысления роли и места различных педагогических феноменов и средств, обеспечивающих разнообразные социальные устремления человека в социальной активности, в социальном успехе, приобщении к общественным ценностям (Б. З. Вульф, А. В. Мудрик, М. М. Плоткин и др.). В качестве таких средств выступают детское движение, дополнительное образование, волонтерство, социокультурная анимация, детский летний отдых и занятость детей, место жительства, социально-педагогическая поддержка и др. (Л. В. Алиева, Е. В. Богданова, Б. А. Дейч, А. Г. Кирпичник, Б. В. Куприянов, З. И. Лаврентьева, Т. В. Склярова, И. И. Шульга и др.).

Таким образом, расширение проблематики социальной педагогики к началу нового столетия – неоспоримый факт, свидетельствующий о прогрессе социально-педагогического знания, Однако этот прогресс и перспективы связаны не просто с умножением количества исследуемых тем. Скорее оно связано с глубинными процессами, происходящими в «теле» самой науки, прежде всего с потребностью *изменений ее методологических и теоретических основ*, ее способности обеспечить новый уровень проникновения в суть исследуемой реальности, которая неотделима от проблемпоиска адекватных способов обеспечения социальности человека в обществе постиндустриального типа. Именно в этом – важнейший критерий прогресса науки.

Современная теоретизация социально-педагогических проблем с необходимостью должна учитывать разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, которые тяготеют к двум ведущим общенаучным подходам, обеспечивающим макро– и микроуровни анализа: «нормативизм», заложенный традицией классической, позитивистской науки, и «интерпретативизм», имеющий антисциентистскую,

феноменологическую направленность [2]. Классические методы познания педагогической реальности несут в себе идею «общего», упорядочивания элементов системы «личность – среда – способ развития». Неклассические методы, напротив, несут в себе идею множественности человеческих проявлений. Овладение классическими методами познания дает возможность определения и учета общих закономерностей, овладение неклассическими методами (герменевтическими и др.) – предполагает ориентацию на знание индивидуальных закономерностей развития той или иной педагогической ситуации.

Так, представления об обществе постиндустриального типа либо как сверхиндустриальном, основанном на материальных основах, научно-техническом прогрессе, либо как социально-стабильном влияют на обоснование «макроориентации» целей педагогики. Проблемы общества связывают с оптимальностью выбора адекватной технологии. В «неотехнократических» (А. Веллмер, Г. Миалере, Ю. Хабермас) и «эколого-технократических» (Б. Коммонер) концепциях воспитания достаточный уровень образованности человека становится главным средством эффективного и рационального социального существования (разрешение любых конфликтов, формирования демократичности, толерантности и пр.) Нравственность как «макроориентация» направленности задач воспитания выражается в том, что в постиндустриальном обществе актуализируется задача формирования у каждого человека чувства высокой ответственности за судьбы человечества, подкрепленное достаточно прочными научными знаниями. Должно быть достигнуто «осознание того, что наше поколение – первое, от которого зависит, будет ли Земля обитаемой впредь. Если общественное движение не создаст основу для далеко идущих преобразований, мы можем оказаться не в состоянии преодолеть тенденции, которые подорвут будущее наших детей. Актуализируется требование согласованности самореализации и соборности, «мужество быть собой и мужество быть частью какого-то сообщества, отдать себя общему делу» (П. Тиллих), в этом – нормативная составляющая представлений о роли и месте социального воспитания в современных условиях. И это стимулирует дальнейшую разработку проблем совместной коллективной деятельности, продуктивного группового, ответственного поведения и пр.

Влияние гуманистических идей оказывает влияние на субъективный уровень целеполагания воспитательных задач. В дополнение (противовес) материалистическим потребностям (таким как стабильность, обеспеченность, карьера, потребление) признается необходимость развития потребности в ценностях,

нормах, смысле, которые можно назвать «постматериалистическими». На смену былому господству таких добродетелей, как прилежание, любовь к порядку, основательность, точность и квалифицированность значительно возрастает потребность в человечности, воображении, спонтанности, эмоциональности, теплоте и нежности. Речь идет о воспитании меры внушаемости (способности подчиняться, принимать участие) и самостоятельности, что в конечном итоге обуславливают пассивность или решительность человека. По мнению О. Больнова, одна из первых и необходимых задач, поставленных перед нами современной ситуацией, – осознание простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах являются необходимым основанием человеческой жизни. Именно проявления индивидуального и особенного в воспитательной практике (ценности, мотивы), по мнению П. В. Степанова, должны стать фокусом сегодняшней педагогики, теории воспитания [6]. Усиление гуманитарного акцента в осмыслении процессов, связанных с развитием человека, актуализирует в педагогическом анализе междисциплинарные исследования и использование в теории воспитания объяснительных моделей структурализма, семиотики, феноменологии, герменевтики.

Специфика отечественной теоретизации социально-педагогических проблем связана с традицией пристального внимания российских педагогов к проблеме социального / коллективного в антропосоциальном контексте, признанием значимости эмоционально-личностного контекста решения задач социального становления личности как нравственного, религиозного, коллективного переживания общественных проблем. Это позволяет выделить и зафиксировать *«нормативно-интерпретативное»* основание социальной педагогики [5]. В его основе: а) признание неоднозначности влияния социальной среды; б) выделение субъективного плана социальности человека и ориентация на ценности интересов и потребностей личности в коллективе, субъективное переживание общественных процессов, значимость отношений для развития социальности человека; в) признание социального и индивидуального как дополняющих друг друга источников развития.

Подобная нормативно-интерпретативная ориентация для социальной педагогики означает необходимость учета как макро–, так и микропроцессов социализации человека и их включения в социально-педагогическое целеполагание. Таким образом, осмысление социально-педагогической реальности в свете современных актуальных новых парадигм, может быть свидетельством качественного прогресса социальной педагогики.

Третий критерий прогресса связан с проблемой *возможности наук и отвечать на запросы практики*. Одна из важнейших функций теорий, по мнению Т. Лумана, состоит в том, чтобы «предложить успешные решения основных проблем повседневной жизни и помочь человеку ориентироваться в мире» – вопрос о соотношении фундаментального и прикладного в теории. Насколько пригодны разработанные и проверенные временем формы и способы прикладных исследований и практических «вмешательств» в новой ситуации? Как это связано с пониманием принципиально новых задач взаимодействия науки и реальности вообще и конкретных способов практического освоения воспитательной практики в частности. Для этого необходима и рефлексия исследователей относительно того, что «может» и чего «не может» социальная педагогика. Очевиден «выход» социально-педагогического знания за пределы только педагогического знания.

Например, достаточно общим местом стало обращение к необходимости включения в педагогический процесс информационно-коммуникационных средств. В этой связи актуализируется потребность в управлении информационной составляющей социализации, организации работы с информацией с целью социального развития. Например, разработка интерактивных образовательных онлайн – игр и квестов для продвижения позитивных ценностей (известен опыт подобных игр с целью обучения детей основам христианства и духовно-нравственного развития; формирование «глобальных» интернет – классов или групп обучения, в которых идет не только освоение знаний, но формирование межкультурных компетентностей, опыт работы в мультикультурной команде). Именно информационно-коммуникативные технологии могут стать ресурсом развития *трансверсальных компетенций*, включающих в себя наряду с цифровой компетенцией, предприимчивость, инициативность и культурное взаимопонимание, социальную компетенцию, соотносящуюся с личностным и коллективным благополучием [7].

Социальная педагогика имеет потенциал самостоятельной межпредметной дисциплины, изучающей пути гармонизации человека и общества. Где здесь место собственно социально-педагогическому подходу? В условиях расширяющегося «социального контекста» актуализируется необходимость междисциплинарного сотрудничества с другими социальными дисциплинами при разработке целей и задач воспитательной деятельности. Как обеспечить эти междисциплинарные усилия, если способы взаимодействия различны в традициях разных наук? Если говорить о социальной педагогике, то мы видим, как на практике имеет место полное смешение практик разных дисциплин

(психологические тренинги, консультирование, психотерапевтические практики и пр.), осуществляемых в разных методологических и теоретических принципах.

Процесс распространения социально-педагогической деятельности в разные секторы социальной сферы и другие сферы жизнедеятельности общества затруднен. Наблюдается настойчивое стремление ограничить потенциал социальной педагогики с институциональной (только образовательные учреждения) и объектной (дети, имеющие социальные проблемы в развитии) стороны. Специалисты отмечают падение престижа социальной педагогики в целом и профессии социального педагога в частности. К сожалению, на сегодняшний день мы имеем дело по-прежнему с дефицитным отношением к профессиональной деятельности социального педагога, сводя его к «скорой социальной помощи», фактически подменяя его социальным работником в сфере образования. Возможно, в современной ситуации социальной педагогике не хватает информационного продвижения, формирования позитивного имиджа, чему могут способствовать научные события, широкие презентации результатов проводимых исследований, конкурсы молодых исследователей, занимающихся воспитательной проблематикой и пр.

Таким образом, развитие социальной педагогики сегодня напрямую связано с определением содержательных ориентиров, которые необходимо определить для того, чтобы ответить на вызовы эпохи, чтобы суметь обозначить и последовательно отстаивать свое предметное и профессиональное пространство. Наряду с возможностями дальнейшего совершенствования социальной педагогики как «помогающей деятельности» (что происходит в западной традиции), как общефилософского подхода к социальным проблемам воспитания, одной из перспектив остается осмысление социальной педагогики через призму социального воспитания. Это опирается на сложившуюся педагогическую традицию. Это подкреплено состоянием социально-педагогического знания, которое фиксирует данное понятие как ключевое для всех концепциях социальной педагогики.

Библиографический список

1. *Воропаев М. В.* Виртуальные и смешанные реальности и воспитание // Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 45–51.
2. *Ромм М. В.* Конструирование теоретических образов социальных феноменов // Вестник Новосибирского Государственного Университета. Серия: Философия. – 2010. – Т. 8. – № 2. – С. 32–36.
3. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание в традиции отечественной педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 40–51.

4. Ромм Т. А. Социальное воспитание как научная проблема педагогики // Вестник Костромского Государственного Университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная Работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1–1. – С. 18–22.

5. Ромм Т. А. Теория социального воспитания: перспективы развития // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 6 (49). – С. 64–68.

6. Степанов П. В. От инструктивному к конструктивному, вокруг языка, мимо классической концепции истины // Вопросы воспитания. – 2014. – №. 1 (18). – С. 70–76.

7. Теркулова И. Н., Ромм Т. А. Социально-педагогический потенциал трансверсальных компетенций в канадской школе // Нижегородское образование. – 2014. – №. 3. – С. 202–205.