

Т.А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, РФ

T.A. Romm, d.n.n., Professor of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities, Social Education Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

КОНТРОВЕРЗЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

CONTROVERSIES OF SOCIAL PEDAGOGY IN THE MODERN WORLD

(Статья подготовлена в рамках фанга Президента РФ по государственной поддержке ведущих научных школ в области знания, проект НШ-2486.2014.6)

***Аннотация.** В статье предложен анализ прогресса и перспективы в развитии социальной педагогики на основе выделенных критериев (Ч. Кун): научная проблематика; адекватные теоретические к методологические подходы; формы и спосо-*

бы 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.

Abstract. The article offers the progress review and perspectives in developing social pedagogy, based on the drawn criteria: scientific issues; adequate theoretical and methodological approaches: forms and ways of practical applying the results of scientific reflection. The role and place of socialization theories, theory of social education in social pedagogy developing and the possibilities of normative and interpretative approach and its perspectives developing are shown.

Ключевые слова: социализация, наука, методология, социальное воспитание
Keywords: socialization, science, methodology, social education.

Контроверза - в переводе с лат. - трудный, дискуссионный, проблемный вопрос, который в обобщенном виде может звучать так: есть ли будущее у социальной педагогики и что нужно сделать, чтобы оно состоялось? Для ответа на него важно определить, насколько за сто лет своего существования в социальной педагогике произошел прогресс или же само явление социально-педагогической идеи стало фактом культурного социального характера, связанного с проблемами эпохи. Историческое становление социальной педагогики на рубеже XIX и XX веков 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 (Т.А. Ромм, 2009).

Однако также известно, что история социальной педагогики в XX столетии была отнюдь не простой. Так, для официальной советской педагогики конца 1920-х - начала 1930-х годов даже идея социальной педагогики оказалась идеологически неактуальной, была объявлена мелкобуржуазной, «несвойственной социалистического образу жизни». 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 неизбеж-

ной сопутствующей идеологической подоплеки педагогики (М.В. Воропаев, 2011; А.В. Мудрик, 2011), объясняющей, оправдывающей и закрепляющей тот общественный порядок, который сложился в области социального института воспитания, то с научным самоопределением такой определенности нет, что и подтверждает существующее многообразие социально-педагогических концепций.)

Эти и другие политические и исторические коллизии способствовали тому, что научное и организационное оформление социальной педагогики в России в 1990-е годы происходило в непростой социальной и педагогической ситуации.

Как минимум, необходимо признать, что ее возрождение подготовлено многолетней дореволюционной исторической традицией широкой социальной деятельности в сфере общественного воспитания, теоретическими разработками вопросов взаимодействия личности и среды, проблемы коллектива и личности, а также опытом воспитательной, культурно-массовой и просветительской работы среди населения в советский период. В этом, по-видимому, и состояла *первая особенность* формирования современной отечественной модели социальной педагогики. *Вторая особенность* определялась тем, что, эта, некогда могучая, традиция оказалась безвозвратно утрачена. Именно поэтому Россия была вынуждена практически заново, - хотя и не на пустом месте - создавать I современную национальную систему социально-педагогической деятельности. *Третья особенность* оказалась органично связана со второй: эффективную систему социально-педагогической поддержки, помощи, социального воспитания приходилось налаживать, параллельно занимаясь разработкой научной концепции, адекватной требованиям момента.

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: а) анализ научной проблематики; б) поиск адекватных теоретических и методологических подходов, составляющих парадигму современного состояния науки; в) формы и способы практических приложений результатов научной рефлексии.

Обращаясь к *анализу научной проблематики* социальной педагогики, необходимо помнить, что это неразрывно связано с пониманием предмета

социальной педагогики, что выявляет спектр изучаемых проблем. В случае с современным состоянием социальной педагогики трудности, чем дальше, тем больше.

Несмотря на многочисленность концепций, объясняющих сущность социально-педагогического подхода, большинство авторов сходятся на признании социализации как значимого контекста социально-педагогического анализа, не всегда учитывая, что возникновение и развитие теорий социализации в социологии и социальной психологии XX века сформировали разнообразие представлений о характере взаимоотношений личности и общества (Ю.И. Кривое, 2012; А.В. Мудрик, 2011). Благодаря этому, в социальной педагогике активно осмысляются, во-первых, вопросы влияния различных обстоятельств среды на социальное развитие растущего человека, таких как: молодежная субкультура, группы сверстников, средства массовой коммуникации молодежные организации. Во-вторых, предметно выделялись направления оптимизации социализации молодежи при помощи педагогических средств, таких как общинное воспитание, готовность специалиста педагога к решению задач относительно контролируемой социализации, организация трудовой занятости молодежи, механизмы коммуникативного взаимодействия. Не говоря уже о том, что наиболее активно в социально-педагогическом контексте традиционно присутствуют проблемы девиантного, отклоняющегося поведения различных социальных групп.

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. А в последнее время (по данным футурологических прогнозов, Форсайтов) к этим характеристикам добавляются такие тренды как:

- *сетевой принцип* взаимодействия субъектов социальной реальности;
- *информационная прозрачность жизнедеятельности человека*, связанная с возможностью фиксировать поведение индивида через биометрические браслеты, системы наблюдения за здоровьем (спортивные и фитнес-устройства), результаты прохождения психодиагностических профессиональных и любых других тестов, поддерживаемые в режимах площадок (*google, facebook*), ведет к распространению идеологии «*новой искренности*» (каждому доступна полная информация о другом человеке в реальном режиме времени);
- *дополненная (альтернативная, игровая) реальность*, которая вторгается в повседневность, деконструирует реальный мир, легитимирует воз-

- возможность существования абсолютно любой предельно идеализированной реальности на основе соревновательности и абсолютного отсутствия объективных истин.

Как следствие, необходимо признать, что основными носителями социальности постепенно становятся информационно-коммуникационные технологии, субкультурные общности, сетевые сообщества, пришедшие на смену семье и школе. Складывается явление, которое в литературе определяется как «сетевая социализация». К сожалению, дальше сетований на тему того, какие негативные следствия имеет включенность детей в дополненное пространство (к числу которых самой серьезной с точки зрения воспитания имеет искажение системы ценностей), дело зачастую не идет. Пройгнорированные воспитательным сообществом, оставленные в свободном плавании информационно-коммуникационные среды и глобальные сети чаще (пока) становятся агентом десоциализации подростка.

Однако все более становится очевидным, что причиной негативной социализации становится не только десоциализирующее влияние различного вида контркультурных организаций (по А.В. Мудрику: криминальные тоталитарные квазикультуры), но сами процессы десоциализации (А.В. Мудрик) или Диссоциализации (И.А. Колесникова) человека в современном обществе становятся неотъемлемым элементом личностного становления.

Очевидно предположить, что именно концепции социализации по-прежнему сохраняют для социальной педагогики роль так называемой "предпосылочной теории" (У. Куэйн), в рамках которой формируется само социально-педагогическое знание. Так или иначе понятие социализация закладывает свой ракурс понимания социального воспитания. Однако, обращение к контексту социализации в большинстве анализируемых современных педагогических концепциях оказывается недостаточно глубоким, несмотря на то, что в социологическом, социально-психологическом знании накоплен значительный багаж, составляющих содержание теории социализации, что не позволяет говорить о «социализации вообще». Утверждая, что социальное воспитание связано с решением задач социализации, важно видеть осознать, о каком понимании социализации (хотя бы на уровне субъект-объектного или субъект-субъектного подхода) идет речь.

Соглашаясь с тем, что именно концепции социализации задают предельно широкое поле для понимания различных проблем (духовно-нравственных, приспособительных, проблем самоопределения и самоутверждения и пр.) человека, возникающих у него во взаимодействии с миром, признавая возрастную, профессиональную, субкультурную, гендерную и пр. специфику этого процесса, педагогическая концептуализация социального воспитания должна быть расширена за счет включения этих аспектов; не должна замыкаться в пределах проблем девиантного поведения, со-

циальной незащищенности тех или иных групп (социальных, возрастных) и т.д. Иначе перспективы собственно социальной педагогики, связанные с ситуацией «человека в состоянии проблемы» и помощи ему, неизбежно будут связаны с развитием теории и практики социальной работы.

Другой важный блок проблем, находящихся в фокусе исследований на протяжении всей истории социальной педагогики - это проблемы социального воспитания. И здесь так же обнаруживается достаточно большой разброс интерпретаций: от исследований роли социальной среды в организации воспитания до философского осмысления миссии воспитания в предельно широких связях общественной жизни, как культуры, экономики, социальной политики и пр. (Т.А. Ромм, 2013). 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 (А. В. Мудрик, М.М. Плоткин и др.). В качестве таких средств выступают детское движение, дополнительное образование, 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, Д. В. Лифинцев, 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 проблем поиска 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 тяго-

теют к двум ведущим общенаучным подходам, обеспечивающим макро- и микроуровни анализа: «нормативизм», заложенный традицией классической, позитивистской науки, и «интерпретативизм», имеющий антициентистскую, феноменологическую направленность (М.В. Ромм, Т.А. Ромм, 2010). 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.

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*. 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.

Так, представления об обществе постиндустриального типа либо как сверх индустриальном, 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 эффективной 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 поко-

ление - 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).

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».

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-коммуни-

кационных 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.

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 отстоять 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.

П. Барт, завершая один из первых исторических обзоров социально-педагогической идеи в начале XX века пафосно, но искренне соглашался вслед за И. Гете: «Пусть никто не думает, что можно пересилить первые впечатления юности. Эти впечатления должны быть не только словами, но и переживаниями социального чувства и социальной воли. Вызывать их ежедневно и ежечасно — вот в чем заключается великая задача социальной педагогики». С этим сложно спорить и сегодня.

Список литературы

- 1- Воропаев М.В. Бритва Оккама /У Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник / Под общей ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. - Арзамас: АГПИ, 2011. С.36-51.
2. Кривов Ю.И. Теоретические основания педагогической теории социализации // Сибирский педагогический журнал. - 2012. - № 7. - С. 15-21.
3. Мудрик А.В. Три ипостаси отечественной теории воспитания советского периода // Вопросы воспитания. - 2011. - № 1 (6). - С. 147-172.
4. Мудрик А.В. Мои методологические штудии // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник / Под общей ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. - Арзамас: АГПИ, 2011, -С. 76-92.
5. Ромм, М.В., Ромм Т.А. Конструирование теоретических образов социальных феноменов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. - 2010. - Т. 8. – Ч. 2. - С. 32-36.
6. Ромм Т.А. Социальное воспитание в эволюции теоретических образов // Педагогическое образование и наука. - 2009. - № 1. - С. 59-63.
7. Ромм Т.А. Теория социального воспитания: перспективы развития // Педагогический журнал Башкортостана - 2013. - № 6 (49). - С. 64-68.