

IV раздел. МНОГОАПЕКТНОСТЬ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА: ВЕКТОРЫ ТРАНСФОРМАЦИИ

Материал подготовлен при поддержке РГНФ, проект № 09-06-00742а

Ромм Т.А., Россия

Современный человек существует в исключительно сложной обстановке, выступая реально носителем как общечеловеческих, так и конкретно-исторических идей, программ, в том числе выдвигаемых разными обществами, субкультурами, локальными группами. Д.И. Фельдштейн обращает внимание на то, что происходящие сегодня на Земле глобальные процессы на разных уровнях (политико-экономическом, социальном, культурном и т.д.) сочетаются с явлениями диссипации, с дифференциацией, разделением людей по религиозным, этническим и другим признакам. И объективно осуществляющаяся социализация человека в процессе его функционирования в современном обществе происходит одновременно во многих плоскостях и в разных сферах взаимоотношений с другими людьми. Поэтому проблема «среды» в широком понимании, как активно действующего фактора приобретает новое звучание в сложном и многогранно переструктурированном общем социокультурном пространстве развития человека.

Общим местом стало утверждение о том, что необходимость «вписаться» в мир, помещающий человека на уровень выживания, углубляет, обостряет ключевое противостояние социализации: «между необходимостью быть таким, как все и потребностью быть не таким, как все». В связи с этим актуализируется социально-историческая миссия воспитания как социального института поиск его возможностей по смягчению данного противоречия. Разрешение всего многообразия проблем социального в воспитании, невозможно без необходимого непротиворечивого понимания того, что мы понимаем под такими чрезвычайно многомерными и непростыми категориями как «общество», «социальное», «социальность» и др.

Терминологически «социальное» до сих пор не имеет устоявшихся конвенциональных значений в гуманитарных науках. Жизнь собственно термину «социальный» дала работа Ж.-Ж. Руссо «*Contract social*» («Общественный договор»), в активный научный оборот он попадает из немецкого языка («*sozialj*). Однако, начиная с Античности (Платон, Аристотель), вплоть до Нового времени просуществовало теоретически артикулированное «неразличение» общества и государства. Все это привело к чрезвычайно вольному использованию термина «социальное» применительно к анализу педагогических феноменов в смысле: «общественное», «государственное», «коллективное».

В предельно общем виде «социальное» определяют как область или сферу реальности, связанную с человеческими взаимодействиями (Ю.М. Резник). Известно, что оно употребляется либо в чересчур широком смысле - как понятие, содержание которого отражает любые общественные проявления (экономические, политические), либо слитком узко - как понятие, характеризующее все, что связано только с развитием одной - социальной - сферы общества. По мнению ряда исследователей (И.И. Антонович, В.Е. Кемеров, Ю.М. Резник, В.А. Ядов и др.), социальное имеет четыре основных значения:

- 1) как надприродное, надорганическое существование человека, поднявшегося в своем развитии на уровень духовной жизни;
- 2) как синоним общественного (т.е. способ совместной деятельности, или способ организации человеческих отношений);

3) как социетальное, т.е. служащее для обозначения совокупности отношений между людьми как представителями различных групп и общностей (классов, этносов и т.д.), осуществляемых в пределах всего социума или внутри его сфер жизнедеятельности;

4) как собирательное и нормативное понятие, обозначающее сферу государственного (или негосударственного) обеспечения условий труда и жизни людей, а также регулирования отношений между ними по поводу удовлетворения потребностей в защите их права на достойную жизнь.

В.Е. Кемеров обобщает исторически сложившиеся стереотипы словоупотребления, которые связывают социальное, в первом случае, с предельно общим. В массовом научном сознании социальное выступает как абстрактное общее, к которому сводятся особые человеческие силы и индивидуальные различия. В этом случае, социальное противопоставляется индивидуальному. Ещё Э. Дюркгейм предлагал рассматривать социальные факты как «вещи», полагая, что они выступают как нечто внешнее по отношению к индивиду и обществу: «Социальный факт узнается лишь по той внешней принудительной власти, которую он имеет или сможет иметь над индивидами» [3, с. 48]. Формируясь, как внешние к сознанию индивида элементы социальной среды, они, в свою очередь, влияют на сознание людей.

Другой стереотип фиксирует социальное как супериндивидуальное образование (группу, организацию, класс, массу, институт) или как безразличное к индивидуальному, присутствие общей связи в самих людях (интерсубъективность). За рамками данного стереотипа остаётся процесс воспроизводства социального, протекающий как в формах непосредственной совместности, так и в формах непосредственно индивидуальных. Тем более, вне поля зрения остаются опосредованные взаимозависимости социальных индивидов и определения их совместности не фигурами физического пространства а композициями их деятельностей и отношений в социальном времени и социальном пространстве.

Семантический анализ происхождения слова «социальный» показывает: во-первых, неотъемлемую связь «социального» и «общественного» с эволюцией человека и человеческого сообществ; во-вторых, различия природы этих понятий [6]. В одном случае - «общественный» - мы имеем дело с абсолютизацией наиболее общего, присущего данной целостности; в другом - в обозначении через «социальный» - речь идет о структуре выявления отношения между общим, присущим всему целому, и отдельным, обособляющим части внутри целого, характеризующим их особенности и уровни влияния этих особенностей на общий характер развития целого. Таким образом, социальное выступает атрибутом *любых* общественных процессов, однако использование и применение термина «социальное» связано с *особенной* качественной характеристикой общественных отношений.

Так, в социологической концепции М. Вебера социальным называется «такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него» [2, с. 603]. Акцентируя элемент осознанности социального действия действующим индивидом, Вебер отказывался отнести к социальному действию единообразное поведение людей, если оно не является результатом сознательной ориентации людей друг на друга не основано на взаимных ожиданиях. Основной характеристикой социального действия как ориентированного на поведение «другого» (других) является именно сознательность, рациональная осмысленность этой ориентации; на этом и основывается различие общественного и социального: все, что происходит в обществе, имеет характер общественного, но не все - социального.

Применяя характеристику «социальное» к проблемам воспитания, мы фиксируем неразделимость целенаправленных процессов становления личности с общественными процессами в самом широком смысле (по С.И. Ожегову: общественный, т.е. «относящийся к обществу, протекающий в обществе, связанный с деятельностью людей в обществе» [5, с. 376]). Это подтверждает сложившаяся традиция в педагогике: воспитание входит в число универсалий, которые существуют в любой социальной системе, определяя ее структуру и динамику. Признание неот-

делимости воспитания от человеческого общества нашло свое выражение в формулировании тезиса о том, что воспитание представляет собой сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества; в быт, общественно-производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производительных сил общества, созидателями собственного счастья (Б.Т. Лихачев).

Сходные мысли нашли своё отражение в ряде педагогических положений и идей о «воспитании в широком социальном смысле», о «социальной сущности воспитания», «социальном характере воспитания», «воспитании как объективном социальном явлении», «*воспитании как общественном лечении*» (А.И. Арнольдов, Б.З. Вульф, В.Е. Гмурман, Р.Г. Гурова, А.Н. Джуринский, Ф.Ф. Королев, Г.Б. Корнетов, Б.Т. Лихачев, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, А.Г. Харчев, Г.Н. Филонов и др.). Воспитание как общественное явление необходимо для обеспечения жизни общества и индивида: оно осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества; основным критерием его осуществления, реализации служит степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни. Общественная сущность воспитания корреспондируется с «широким» социальным смыслом. В этом случае под «социальным» подразумеваются предельно общие черты, характеристики общества, цивилизации, социальных групп людей; противоречивость, амбивалентность, многомерность мира и самого человека.

Однако с одной стороны, функции воспитания неизменны, универсальны, что обусловлено его местом в общественной структуре, с другой - специфичны и изменчивы, что определяется уникальностью культурного, исторического, развития. Воспитание, будучи общественным явлением, редко служит «общим» воспитанием человека. Оно ограничено рамками возраста и образовательного учреждения. Воспитание не может быть одинаковым для всех времен и народов. Не существует вневременного и «истинного» воспитания. Важнейшая черта воспитания - его «имплицитная историчность». Это нашло свое отражение в хорошо известных идеях К.Д. Ушинского о народности в воспитании. А. Дистервега - о культуросообразности воспитания.

По мере расширения проблем личностного становления, социализации; развития социальной инфраструктуры воспитания (появление государственных и общественных организаций, имеющих непосредственное или опосредованное отношение к социальному становлению личности): углубления научно-педагогической рефлексии воспитание приобретает вид *социального института* т.е. исторически сложившейся устойчивой формой совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей по мере развития общества. Здесь в характеристике «социального» закрепляется роль и место воспитания как специфичной функции общества и государства, которая связана с удовлетворением социальной потребности - осмысленного взращивания членов общества (А.В. Мудрик). Реализация этой функции предполагает наличие ряда признаков, свойственных любому социальному институту, т. е. выражает определенным образом структурированные связи внутри общества на уровне социальных ролей, позитивных и негативных санкций, наличия ресурсов и систем воспитания и управления и, самое важное, - локализации по отношению к другим социальным институтам определенных функций в общественной жизни.

Анализ историко-педагогического контекста [см., 8] позволяет утверждать, что по мере усложнения социальных проблем общества и социализации человека, которые находили свое отражение в содержании разнообразных представлений об основах социального становления человека осуществлялась постепенная дифференциация и интеграция педагогического знания о социальном в воспитании, как:

условии общественного развития и способе бытия человека (И. Кант, Р. Оуэн, Платон и др.);
принципе воспитания (П.Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров и др.);

задаче государства по формированию и развитию человека как члена конкретного социума (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская и др.);

факторе влияния среды на развитие человека: необходимости изоляции ребенка от средовых влияний (И.И. Бецкой, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо) или оздоровления среды педагогическими средствами (И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкий, Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко);

качественной характеристике воспитывающих отношений коллективности (А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, В.Н. Сорока-Росинский и др.) или общинности (А. Нейл, П. Петерсен и др.).

Все эти оттенки, так или иначе, вошли в трактовку социальных основ педагогики: шло ее обогащение социальными идеями, пересматривались взаимоотношения с социальными интересами, социальной практикой, усилилась социальная рефлексия проблем воспитания, возрос интерес к проблемам социализации личности. Использование предиката «социальное» оказывается связано со спецификой задач, возникающих у человека в процессе его социализации, а именно - обретение им социальности как свойства отражающего его способность быть членом сообщества.

Как собственно педагогическая категория понятие «социальное воспитание» формируется в конце XIX - начале XX вв. в связи со становлением социально-педагогического направления в воспитательной теории и практике (П. Наторп). Однако развитие социальной педагогики в XX веке оказалось неоднозначным. В определенной мере термин был дискредитирован. Для официальной советской педагогики социальное воспитание было синонимом либо «коммунистического воспитания» (А.В. Луначарский), либо борьбы с детской беспризорностью («соцвосы»). Немецкая социальная педагогика тоже оказалась под влиянием социального заказа Веймарской республики и идей национал-социализма. Как итог, к концу XX века, термин «социальное воспитание» наряду с необычайно широкой частотностью научного и педагогического употребления всё ещё не имеет конвенционального толкования.

Современное состояние теоретизации социального воспитания связано с институционализацией социальной педагогики в 1990-е гг. XX столетия. Внимание к социальному воспитанию определяется тем, что оно характеризуется как важнейший приоритет в образовании (М.М. Плоткин), претендует на формирование отрасли социального и педагогического знания (Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, В.А. Слостенин и др.).

Теоретические представления о социальном воспитании, его содержании и возможностях связаны, в первую очередь, с уточнением методологических позиций, задающих способы осознания и восприятия педагогических феноменов. «Человекообразные» науки (В.С. Степин), не могут ограничиваться односторонним анализом собственного объекта изучения. Всё многообразие теоретических концепций, подходов свойственное современной науке, в той или иной степени тяготеет к двум ведущим научным парадигмам. В различных классификациях эти уже ставшие традиционными парадигмы обозначаются по-разному: объективизм и субъективизм; макро- и микроуровни анализа; «нормативизм» и «интерпретативизм»; «объясняющий» и «понимающий» подходы.

Нормативный общенаучный исследовательский подход заложен традицией позитивизма и свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, К.Н. Леонтьева, А.С. Хомякова и др.; позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества (т.е. причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы формирования заданного стандарта личности та в четко заданной системе ценностей). *Интерпретативный общенаучный подход*, зародившийся в «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея, далее развитый идеями Дж.Г. Мида, Г. Бергера и Т. Лукмана, Э. Гуссерля, С.Р. Булгакова, С.И. Гессена, К.Н. Вентцеля и В.В. Зеньковского и др., носит антисциентистскую, феноменологическую направленность. В методологии интерпретативного подхода актуализируется ориентация на культурные, ценностно-

смысловые детерминанты самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях.

Если основываться на нормативном («традиционном», объективистском) подходе, то характеристика социальных процессов сводится к определенности того, как отмечает Х. Абельс, что «все участники социального взаимодействия разделяют общую систему символов и значений, относящихся к социокультурной системе ценностей, которая обладает принудительной силой» [1, с. 45]. Социальные нормы и ценности - основа социальной жизни людей, поскольку они обеспечивают порядок, согласованность и стабильность общества. Среда, как совокупность природных и социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества, выступает по отношению к личности как необходимое условие её становления и развития, определяющее характер жизнедеятельности индивида. Позиция личности в данном системном взаимодействии строго детерминирована социально-средовыми условиями.

Ориентация воспитания на подобную традицию абсолютизирует значение социального как внешней среды по отношению к человеку. Воспитание, как часть этой среды выполняет транслирующую, контролирующую функцию. Результатом воспитания в этом случае станет человек как носитель социально-заданных качеств, востребованных данным обществом, неукоснительно соблюдающий традиции, официальные нормы, ориентированный на социальные авторитеты. При реализации такой модели велика роль осознаваемого «*извне*»-выбора личности и ее активно «*вовне*»-деятельностной позиции.

С этих позиций, во-первых, очень проблематична сама возможность определения социального воспитания, т. к. «воспитание и так социально», является функцией общества выполняет некую общественную миссию: всегда связано с задачами социального функционирования. Подтверждение этому - классическое определение Э. Дюркгейма в котором зафиксировано представление о воспитании как социально важном процессе введения новых поколений человеческих существ «асоциальных к моменту рождения», в сферу «социальной жизни». На общественный характер воспитания обращал внимание, например, А.В. Луначарский, который утверждал, что «нормальное» воспитание есть социальное: с точки зрения вопроса о целях воспитания противоречие между индивидуальным и общественным при социализме отпадает.

Во-вторых, даже если представляется необходимость выделить «социальное воспитание», то его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей. Данное понимание базируется на признании оппозиции «социальное - индивидуальное». «Общественное воспитание, - писала Н.К. Крупская, - складывается из воспитания: 1) общественных инстинктов; 2) общественного сознания и 3) общественных навыков». Сущность и содержание такого воспитания заведомо противопоставляется семейному, индивидуальному и пр.: «Воспитание бывает частным или общественным» (И. Кант).

Ограниченность нормативно-объясняющей методологии заключается в том, что она обосновывает специфику социального воспитания с учетом только макро-социальных характеристик как внешне заданных процессов, влияющих на человека и выражающихся в требовании приспособительных стратегий воспитания. Это не позволяет в полной мере учесть многообразие влияний и воздействий окружающего мира на человека в его рациональном и иррациональном существовании, ограничивает возможности воспитания рамками целенаправленной деятельности. Однако очевидно, что любой человек, чтобы быть принятым группой, должен получить в процессе социализации не только знания о структуре и значении подлежащих социальных элементов, но и возможной интерпретации этих элементов.

Интерпретативный подход предполагает актуализацию субъективных значений (смыслов), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением как условия эффективной социализации. В программной статье «Методологические основы символического интеракционизма» Г. Блумер целенаправленно акцентирует внимание на том, что с позиции

символического и взаимодействия «человек способен приписывать вещам значения, т. е. интерпретировать окружающую среду и тем самым создавать свой символический мир. Если человек намерен действовать, то он должен продемонстрировать себе и другим значения этого символического мира» [там же, с. 58].

Теоретизация социального воспитания ориентируется на индивидуальные характеристики ситуации, ее уникальность, на абстрагирование от общих характеристик. Ситуации социального воспитания приобретают характер неповторимости, единичности, в связи с чем актуализируются коммуникативные, эмоциональные, смысловые аспекты относительно контролируемой и направляемой социализации.

Подобный образ социального воспитания актуализирует проблему уточнения человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя. Личность выступает как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах.

Осознание существования неклассических основ научной рациональности с присущим им отказом от однозначных прямолинейных схем, признание многозначности мира наряду с представлениями о возможности познания этого мира, его понимания, все это делает актуальным вопрос не противопоставления/доминирования нормативно-объясняющих или интерпретативно-понимающих оснований теоретизации социальных феноменов, а возможности сочетания этих подходов на основе общенаучного принципа дополнительности [См. подроб.: 4,7].

Общенаучный принцип дополнительности позволяет преодолеть ограниченность эвристических возможностей нормативного и интерпретативного подходов и избежать односторонности в понимании педагогических феноменов, дополнив структурно-функциональное осмысление воспитания интерпретативно-понимающим, которое фиксирует его культурно-аксиологические и антропоцентрические размерности.

Благодаря нормативно-объясняющей тенденции в содержании социального воспитания на первое место выдвигается функция помощи, поддержки средствами социальной политики, социальной работы, социальной реабилитации и коррекции, педагогики. Миссия социального воспитания при подобной направленности формируется в связи с необходимостью реагирования на рост социальных девиаций, аномии, представляющих угрозу стабильности обществу, или для поддержания «культурных эстафет». При этом цели, задачи социального воспитания, позиции участников социально-воспитательного процесса в нормативно-объясняющем образе ограничены возможностями объективной ситуации и уже заданы заранее: один (педагог, взрослый, родитель и т.д.) призван помочь другому. Ведущей сферой социального воспитания становится сфера индивидуальной помощи, чаще в социальном учреждении (приют, реабилитационный центр (М.А. Галагузова, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина и др.).

Интерпретативно-понимающие характеристики феномена социального воспитания связаны с идеями признания субъектности человека в его самоопределении к миру (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Б.В. Куприянов, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, Т.В. Склярова, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая и др.). Это очевидно на уровне формулирования принципов социального воспитания: вариативности, коллективности, центрации на личность, диалогичности, незавершенности, которые составляют основание системы социального воспитания. Миссия социального воспитания определяется признанием значимости микрохарактеристик социального. Трудно не согласиться с А.В. Мудриком, определяющим духовно-нравственные ценности общества как основу^Г социального воспитания; а приобщение к ним - как цель. Реализация этой цели несводима только к помощи в ситуациях затруднения, ее достижение предполагает наличие у человека собственного опыта, его расширение для того, чтобы быть субъектом социальных отношений, реализовывать свою индивидуальность в реальных социальных условиях.

Следует выяснить: чем термин «социальное» ограничивает понятие «воспитание», и в чём – его обогащает? На наш взгляд, понятие «социальное» означает некий взгляд, «рационализацию» (М.Вебер) происходящих в обществе процессов и явлений, связанных с воспитанием.

Воспитание, несомненно, является общественным явлением, но, к примеру, религиозный или психологический взгляд на воспитание будут отличны. Использование предиката «социальное» может быть связано со спецификой задач развития человека по мере становления его социальным существом, т. е. достижением социальности.

Осмысление социального воспитания обогащает теорию и практику воспитания в современных условиях. Во-первых, за счет того, что «раздвигает» границы и возможности воспитания (возрастные, социальные и пр.), т.к. социальное воспитание имеет дело со всем многообразием факторов и условий, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизни. Во-вторых, признание социального воспитания означает признание факта многообразия субъектов воспитательной деятельности, которая осуществляется в широком контексте повседневной реальности многогранной, противоречивой, полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности, и вряд ли можно говорить о единственно возможном воспитании. Это влечет за собой расширение содержательного контекста воспитания в целом.

Таким образом, феномен социального в воспитании находит свое выражение, как в существовании социального контекста воспитания, так и в выделении определенной направленности воспитания - социального воспитания.

Потребности человека и общества в социальном и друг в друге являются объективно закономерными и требующими своего удовлетворения. Содержание этого процесса может иметь как позитивный, так и конфликтный характер, причем степень данного конфликта будет определяться характером противостояния общества и человека, их способностью, возможностью найти компромисс, удовлетворяющий запросы того и другого. Обеспечение данного содержания может быть осуществлено в широком контексте взаимодействий, имеющих организованные и стихийные формы; средства и способы, направленные на то, чтобы данные отношения состоялись позитивно, могут быть разнообразными, что и составляет объем социального в процессе воспитания.

Список использованной литературы:

1. Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс. - СПб.: Алетейя, 1999. - 272 с.
2. Вебер, М. Избранные произведения: Пер. нем. / М. Вебер. - М.: Прогресс. 1990.
3. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. М.: Наука. 1991. - 574 с.
4. Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня / А.В. Мудрик. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 432 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: (Ок. 57000 слов) / С.И. Ожегов. - М.: Рус. яз., 1987.-787 с.
6. Плоткин, М.М. Социальное воспитание школьников / М.М. Плоткин. - М.: Изд-во Института педагогики социальной работы, 2003. - 200 с.
7. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. - Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. - 275 с.
8. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: Монография / Т.А. Ромм. - Новосибирск, Наука, 2007. - 380 с.