

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного  
научного фонда (РГНФ), проект № 06-06-00553*

**Ромм Т.А.**

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории,  
гуманитарного и социального образования*

**Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия**

*Аңдатпа*

*Бұл мақалада әлеуметтік тәрбие туралы толық түсініктемемен қамтамасыз ету арқылы келтірілген  
категориялық-түсінік құралын әзірлеуге арналған.*

*Аннотация*

*Статья посвящена разработке категориально-понятийных средств, призванных обеспечить целостное  
представление о социальном воспитании.*

*Annotation*

*This article deals with the work-out of categoric-conceptual means aimed at complete notion about social up-  
bringing.*

Теоретический анализ исследований, посвященных осмыслению социального воспитания в контексте социокультурного развития, убедительно свидетельствует о необходимости расширения имеющихся подходов к осмыслению этой категории. Можно констатировать, что в исследованиях основное внимание уделяется аспектному изучению социального воспитания, специфике решения социально-педагогических задач в связи возрастными и девиантными проявлениями, его общественному предназначению (М.А. Галагузова, Л.Е. Никитина, М.М. Плоткин и др.). Это связано с дефицитом специальных категориально-понятийных средств, призванных обеспечить целостное представление о социальном воспитании, содержащемся в воззрениях мыслителей прошлого, теоретических положениях современных исследователей. Таким категориально-понятийным средством может выступать дефиниция «теоретический образ социального воспитания», как своеобразная эвристическая модель, использование которой позволяет получить качественно новое теоретическое знание. Объективная потребность и необходимость обращения к понятию «теоретический образ» в контексте социального воспитания опирается на следующую систему аргументов.

*Онтологический аргумент.* Индетерминизм, стохастичность и вероятностно-статистический характер общества, социальной и, соответственно, педагогической реальности - вот условие и причина появления многообразных теоретических образов. Бытие любого человека предполагает актуальный для него набор реальностей - социальных, психических, исторических, культурных, педагогических и т.п., которые не обязательно выступают в качестве реальностей объективных, но имеют субъективно-индивидуализированный характер.

*Гносеологический аргумент.* Современный (начальный) этап теоретического осмысления социального воспитания не в полной мере соответствует строгим критериям научной теории. Сегодня мы имеем дело скорее с формирующимися образами социального воспитания, имеющими парадигмальную заданность и субъективную окрашенность. Налицо своеобразная прототеоретическая рефлексия, связанная с поиском теоретических оснований для дальнейшего анализа, попытка иной постановки проблем социального в воспитании и новых путей его решения.

*Аксиологический аргумент.* Теоретический выбор, а также принятие тех или иных научных воззрений и предпочтений определяются характером ценностных суждений, равно как и парадигмальными, методологическими ориентациями и установками их авторов. Понятие «теоретический образ социального воспитания» постулирует невозможность и нецелесообразность постановки задачи поиска единственно верной и окончательной (в эссенциалистском смысле) теории социального воспитания.

*Эпистемологический аргумент.* Ни одна из существующих ныне в гуманитарных науках теоретизаций не в состоянии выявить и проанализировать всю совокупность сущностных свойств общества, социальной и педагогической реальности, а раз так, то лишь взятые в их диалектическом и системном единстве они позволяют не только поставить данную проблему, но и сформулировать задачу изучения социального воспитания как феномена и атрибута социального бытия сквозь призму исторического генезиса его разнообразных теоретических образов.

В самом общем виде различные теоретические планы, умозаключения, способы теоретизации, конструируемые / предлагаемые исследователями, обозначаются нами как «теоретические образы». В Словаре С. И. Ожегова термин «образ» определен как «обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного, индивидуального явления; как способ, порядок, направление чего-нибудь» [5, с. 372]. Исследуя проблему образа, А.Ф. Лосев заметил, что конвенциональной теории образа не создано, хотя и существует немалое количество разносторонних подходов к его сущности: антропологических, культурологических, теологических и т.п. К примеру, в философской концепции Г. Гегеля понятие «образ» присутствует как форма: образного созерцания - в искусстве; образного поведения - в религии; понятия - в философии.

В отечественной психологии и социологии (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов и др.) «образ» определен как форма существования ценностного отношения, регулирующего деятельность человека «Образ Я» - центральное понятие целого ряда трактовок личности человека. В психическом образе необходимо присутствует момент субъективно-личностной присрастности, отражение не только самих явлений или предметных отношений, но и их жизненного смысла для человека, отношения к его потребностям (С.Л. Рубинштейн, К. Вилюнас и др.).

Образы отражают личностные смыслы объектов и явлений действительности. В своем содержании образ несет как эмоционально наполненное чувственное начало, так и рациональное, осознаваемое, способное оформиться в суждениях, следовательно, образ - это объективированное переживание (П.Н. Шихарев). В психологии социального познания присутствует категория «образ мира» (А.Н. Леонтьев, А.Д. Смирнов, В.В. Петухов, Ф.Е. Василюк и др.), которая служит для исследования когнитивных структур. Модель образа мира связана с восприятием как когнитивной функцией [2]. Наиболее детально и последовательно закономерности формирования образа изучались гештальтпсихологией. Образ, как компонент когнитивной деятельности человека, всегда носит субъективную окрашенность, связан с неким смысловым полем, должен иметь завершенность, но всегда является отражением некоей реальности.

Таким образом, в современных гуманитарных науках сложилось такое понимание категории «образ», которое рассматривает его в качестве явления, возникающего как «результат запечатления одного объекта в другом, выступающем в качестве воспринимающей формации - духовной или физической. Образ есть претворение первичного бытия, отраженное и заключенное в чувственно доступную форму» [4, с. 322].

Наряду с термином «образ» активно используются иные термины, при помощи которых возможно описать реальность. Так, в довеберовской социологии, у Дюркгейма и Тенниса встречается понятие «идеальный тип». Концепция идеального типа - одна из методологических у М. Вебера. «Идеальный тип» - теоретическая конструкция, представляющая определенный аспект (процесс, момент, связь) социальной реальности в индивидуальном своеобразии, логической непротиворечивости и рациональной правильности. Эта конструкция служит средством выделения логической модели подлежащего исследованию аспекта социальной реальности. А. Шюц, основываясь на феноменологии Э. Гуссерля, полагал, что мир с самого начала переживается в терминах *типов*. «Вся совокупность этих различных типизаций конструирует систему координат, на основе которой должен интерпретироваться не только социокультурный, но и физический мир...» [7, с. 267]. Типы возникают в результате типизаций - отбора необходимых признаков, конституирующих в сознании тот или иной объект. Ряды типизаций образуют контекст существования определенной интерсубъективной области знания, поэтому существует множество конструкций реальности. Согласно П. Бурдьё, объекты социального мира могут быть восприняты и выражены разным образом, поскольку содержат всегда «часть недетерминированности и неясности и некоторую степень семантической растяжимости». Одно и то же слово может покрывать различные практики, давая основания для множественности воззрений на мир.

Наряду с типами, которые можно рассматривать как феномены знания, в науке существует ряд понятий, относящихся к интерпретации значений и смыслов: *дискурс* и *дискурсивные практики* (Р. Харре, М. Фуко. Ю. Хабермас, др.); *фрейм* (Т.А. Ван Дейк, М. Минский); *когнитивная схема* (У. Найсер). Г. М. Андреева выделяет понятие *схемы* социального объекта. Более известны в социальной психологии представления о *прототипах* и *стереотипах*. Все рассмотренные понятия, представляющие феномены знания в ситуации его интерпретации, являются определенными когнитивными структурами, позволяющими использовать понятие «образ» для обозначения феноменов знания, поскольку и фрейм, и схема, и понятие в рассмотренных концепциях понимаются (и называются) именно как образы (*когнитивные образы, когнитивные структуры*).

Использование понятия «образ» для исследования гуманитарных проблем уже доказало свою эвристическую ценность: при анализе ментальной истории в контексте исторической антропологии (Р. Шартье, Р. Мандру, Ж. ЛеГофф); применительно к анализу проблем образования (И.Д. Лельчицкий, А.П. Огурцов и В.В. Платонов). Вывод, которые делают исследователи: с одной стороны, образ — это максимально дистанцированное и опосредованное представление реальности, он выявляет «рельеф» культуры, являясь одновременно культурой в ее высших проявлениях, с другой же, образ — часть реальности; он может меняться вместе с ней.

Изучение теоретических образов социального воспитания не будет продуктивно без выявления исторических контекстов, источников его формирования. Генезис и эволюция социального воспитания, как подсистемы воспитания представляет непрерывный процесс, темпы которого обусловлены историческими реалиями, уровнем и характером развития материальных сил, степенью развитости самого человека. В *диахроническом аспекте* смена теоретических образов опосредована развитием историко-культурного процесса, частью которого является историко-педагогический процесс. В *синхроническом аспекте* существование теоретических образов социального воспитания связано с ценностным, мировоззренческим выбором того или иного подхода исследователя, философа, мыслителя, педагога к разрешению проблем социального становления личности, присутствующим в рамках той или иной научной рациональности.

Образы социального воспитания существуют на обыденном уровне как имплицитные, синкретичные представления, основанные на здравом смысле, традициях, стереотипах, связанных с вопросами становления человека как части общества и мира. Эти образы существуют в неявной форме, они не описаны специально, их выявление предполагает анализ, реконструкцию контекста (в нашем случае — историко-педагогического процесса). Использование А.В. Мудриком в педагогической проблематике понятия архетипа (К. Юнг) как раз отражает факт существования подобных образов. Однако нас интересует аналитический уровень формирования образов, который существует благодаря сознательной, конструктивной деятельности субъектов. Именно здесь мы находим искомые теоретические образы социального воспитания. Способы конструирования этих образов различны: рефлексивный, предметно-понятийный, идеально-проективный.

Первый способ, назовем его *рефлексивным*, суть осмысление положений, касающихся проблем социального становления человека, интерпретация их сквозь призму тех или иных философских, антропологических оснований. Данный способ позволяет выявить различные теоретические образы социального воспитания в историко-педагогическом наследии даже при отсутствии (или неявном наличии) словосочетания «социальное воспитание». Артикуляция феномена социального воспитания происходит достаточно рано, несмотря на то, что сам термин «социальное воспитание» практически не встречается до середины XIX в. В философско-педагогических трудах мыслителей античного общества присутствует употребление словосочетания «общественное (лат. - «социальное») воспитание». «Хотите получить понятие о *воспитании общественном* (выделено нами - Т.Р) - читайте «Государство» Платона», - писал в XVIII столетии Ж.-Ж. Руссо [6, с. 29]. Древнегреческих философов мы находим упоминания о воспитании, которое противопоставлялось семейному воспитанию. Так, например Аристотель обращает внимание на то, что «...воспитание каждого по отдельности отличается от *воспитания общественного*,

подобно отличию общего и частного случая во врачебном деле...» [1, с. 290]. Здесь стоит подчеркнуть, что в античных представлениях понятия «общество» и «государство» были тождественны. Платон и Аристотель употребляли данный термин для характеристики социальной стороны воспитания в целом, для обозначения государственной деятельности по воспитанию примерных граждан. В дальнейшем можно зафиксировать, как происходит развитие теоретических образов социального воспитания благодаря идеям христианской антропологии, утопических произведений Возрождения и т.д. При помощи рефлексивного способа формируются наиболее абстрактные представления о социальном воспитании как составной части общественной жизни.

Второй способ, назовем его *предметно-понятийный*; в этом случае конструирование образов социального воспитания осуществляется с помощью понятийного аппарата предметных дисциплин. Очевидно, что развитие теоретического образа социального воспитания связано с введением в научный оборот проблематики социального знания (XIX в.). С появлением социологии как отрасли научного знания «социальное» начинает пониматься по-разному. Оно выступает как нейтральный синоним «общественного» (социальная структура), как оценочная характеристика правовых аспектов общественной жизни (социальное учение, социальный вопрос), как этический аспект взаимоотношений людей (социальная ответственность). Использование словосочетания «социальное воспитание» в этот период имело не только педагогический (П. Наторп), но и социально-политический характер. Социальное воспитание в трактовке Л. Буржуа означало «внедрение идей справедливости и солидарности в умы, как детей, так и отцов, приучения и тех, и других к ассоциации и взаимопомощи» (Международный Конгресс по общественному воспитанию, 1900). С другой стороны, в процессе институционализации социальной педагогики как науки создавался свой понятийный аппарат, при помощи которого объяснялась специфика ее объекта и предмета (Т.С. Просветова). Одним из таких понятий стал термин «социальное воспитание».

Наиболее широкое и разнообразное толкование термин приобретает в 1920-х гг. в Советской России. В отечественной педагогике этого времени трактовка социального воспитания была разнообразна: как общественно-политическое (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская), трудовое (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Пистрак), гражданственное воспитание (В.П. Вахтеров, С.И. Гревс, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский). Социальное воспитание как весь процесс формирования личности, подвергающейся различным внешним воздействиям, был представлен во взглядах руководителей Института методов школьной работы (М.В. Крупенина, С.М. Ривес, В.Н. Шульгин). Таким образом, в научном употреблении этих лет понятие «социальное воспитание» было тесно связано с разработкой в педагогической науке проблем детерминирующего влияния широкой социальной среды и общественного строя на воспитание личности. Сам термин операционализируется при помощи понятий и категорий педагогики.

К сожалению, постепенно на первое место выходит идеологическое толкование: социальное воспитание начинает подразумевать различные виды педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за строительство социалистического общества. Разрешение наиболее острых социальных проблем (беспризорность, неграмотность) в СССР к середине 1930-х гг., убежденность в отсутствии противоречий в социалистическом обществе между индивидом и государством, свойственном буржуазному обществу (А.В. Луначарский), — все это привело к изъятию термина и понятия «социальное воспитание» из педагогического употребления.

Современное обращение к термину «социальное воспитание» связано с развитием идей педагогики микросоциума (М.М. Плоткин, В.Г. Бочарова), обсуждением проблем социализации подростка (И.С. Кон), разработкой теории воспитательных систем (Л.И. Новикова) в аспекте изучения воспитательных влияний социальной среды на развитие и формирование личности; а так же со становлением в начале 1990-х гг. института социальных педагогов (А.В. Мудрик, М. А. Галагузова и др.).

Различное содержание теоретических образов социального воспитания будет определяться спецификой понятийно-категориальной принадлежности конструирования. Так, например, «педагогический образ» социального воспитания, использует понятия «личность», «воспитание», «самореализация», «среда», «формирование» и др. В этом образе отражается процесс решения задач социального становления человека педагогическими средствами (В.И. Загвязинский, А.В. Мудрик и др.). «Политологический образ» социального воспитания, складывается при помощи концептов социальной политики, социально-философских идей: социальное воспитание как «общественно-государственный инструмент стабилизации общества» (Л.Е. Никитина). «Помогающий образ» социального воспитания, конструируется на основе понятий социальной работы («помощь», «защита», «поддержка»): «педагогически ориентированная и целесообразная система помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь» (М.А. Галагузова). Наверное, можно выделить «культурологические», «идеологические» и «психологические» и т.д. образы социального воспитания, сконструированные при помощи предметного языка той или иной науки, каждый из которых привносит в онтологию социального воспитания свое видение и тем самым ее углубляет.

Третий способ конструирования образов социального воспитания, который мы обозначим как *идеально-проективный*, может осуществляться на основе создания идеальных представлений о социальном воспитании, с опорой на ту или иную систему теоретических положений, объясняющих процессы социального взаимодействия в развитии человека. Очевидно, что многообразие ценностных ориентаций, идеологических подходов, возможностей для интерпретации социальной реальности, создают широкую основу для теоретического конструирования разнообразных теоретических образов, порождаемых реальной действительностью.

Теоретический образ социального воспитания в русле классической, объективистской (нормативной, структурно-функциональной) парадигмы (Т. Парсонс, Р. Мертон, Э. Дюркгейм и др.), связан с общенаучной установкой на объективное познание независимых закономерностей; в фокус анализа попадают общие характеристики социальной ситуации и путей ее преобразования при максимальном абстрагировании от индивидуальных характеристик. В рамках данной методологии само социальное выступает как внешнее, довлеющее на человека, принуждающее его к соответствию внешним значениям.

Подобное традиционное понимание социального воспитания, во-первых, делает очень проблематичным саму возможность выделения собственно «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, которое фиксирует воспитание

как социально важный процесс введения новых поколений человеческих существ «асоциальных к моменту рождения», в сферу «социальной жизни».

Во-вторых, даже если представляется возможным выделить «социальное воспитание» как разновидность воспитания, 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, к примеру, Н.К. Крупская. – складывается из воспитания: 1) общественных инстинктов; 2) общественного сознания и 3) общественных навыков» [3, с. 155].

«Неклассическая наука» эпохи постиндустриального общества, представленная идеями символического интеракционизма Дж. Г. Мида понимающей социологии М.Вебера, философской феноменологии (А. Шюц), герменевтики (В. Дильтей), гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), представляет иное основание для конструирования социального воспитания, прежде всего в толковании сущности «социального». Социальный мир представляет в этом случае постоянно сменяющие друг друга социальные ситуации, для приспособления к которым нужны, разнообразные стратегии. Развитие и формирование личности в свете гуманистических подходов к личности сосредотачивается в аспекте взаимных отношений между индивидом и средой. При субъективистском (интерпретативном) подходе на первый план выходят субъективные значения вещей (смыслы), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением. Воспитание осуществляется в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой, в которой сосуществует много субъектов - носителей разной социальности, в связи с чем. вряд ли можно говорить просто «о воспитании». Социальное воспитание существует наряду с религиозным, семейным и пр. Признавая возможность такой теоретизации социального воспитания, мы «раздвигаем» границы воспитания, и, следовательно, соглашаемся с тем, что:

- социальное воспитание предстает как элемент культуры, зависящий не только от сознательно целенаправленной деятельности педагогических институтов, но и от слабо управляемых компонентов: среды, традиций, времени;
- механизмы целеполагания и целеобразования в этом случае связаны с оптимизацией гармонии интересов человека и общества которые могут находиться не только в согласии, но и противостоять друг другу;
- в процессе социального воспитания происходит уточнение 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.

В связи с этим на первый план для воспитания выступает проблема научения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. И само социальное воспитание выступает как мост, соединяющий социально-психологический мир субъективных интерпретаций, самооценок и притязаний с миром объективной социальной реальности

Подводя итоги, еще раз зафиксируем, что, с нашей точки зрения, «теоретический образ социального воспитания» выступает как категория, которая содержательно представляет интегральную теоретическую характеристику социального воспитания как феномена. При помощи этой категории возможна более точная реконструкция воззрений исследователей, мыслителей на социальное воспитание, раскрывая сущность социокультурных, антропологических, психологических, аксиологических, гносеологических аспектов его существования

#### *Литература:*

1. Аристотель. Политика // Соч. в 4 т. - Т. 4. - М: Мысль, 1984. - С. 375 - 644.
2. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Образ мира: когнитивный подход. - М.: Альтекс, 2000. - 108 с.
3. Крупская Н.К. Общественное воспитание Н.К. Крупская // Пед. соч.: В 6 т. - Т. 2,- М.: Педагогика, 1978. –С. 155–160.
4. Культурология. XXвек: Словарь — СПб: Университетская книга, 1997. — 630 с.
5. Ожегов С.К Словарь русского языка: (Ок. 57000 слов) - М.: Рус. яз., 1987. - 797 с.
6. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании //Педагогические сочинения : В 2 т - М. - 1981 — Т.1
7. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира. Очерки по феноменологической социологии - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. - 334 с.