

Методология социального воспитания: к постановке проблемы

Т.А. Ромм

Социальное воспитание - термин, отражающий явление воспитательной практики и понятие современной теории социальной педагогики. Отсутствие в педагогической науке конвенциональной экспликации данного термина, многообразие операциональных интерпретаций его сущности связаны, с одной стороны, с определенным этапом развития отечественной социальной педагогики, который определяют как «эмпирический этап

теоретического познания» (М.А. Галагузова) или «научно-эмпирический этап» (И.А. Липский): этап сбора, обобщения и классификации данных практической деятельности. С другой стороны, для современной педагогики, как, впрочем, и для всего гуманитарного знания в целом, характерна проблема уточнения, осмысления и/или даже переосмысления базовых педагогических терминов и категорий в связи с очевидной неупорядоченностью и многозначностью традиционных, «устоявшихся» понятий. (Причины этого коренятся в усложнение самой педагогической реальности, методологическая небрежность исследователей, недостаточная разработанность научно-методологической базы.) Для одних исследователей характерно чрезвычайно широкое понимание этого термина. Так, Л.Е. Никитина в теоретико-методологическом анализе социальной педагогики рассматривает социальное воспитание как некую современную альтернативу традиционного воспитания вообще, как новое состояние воспитания, связанное с деятельностью всего общества по оптимизации процесса социального развития, как форму реализации «социально-педагогической парадигмы общественного развития» [6, 175]. В.А. Никитин представляет социальное воспитание как часть воспитания вообще (но не единственную). Сущностная характеристика этого вида воспитания дается им в определении результата социального воспитания: «социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром» [9, 39]. Для М.А. Галагузовой социальное воспитание является основной собственной категорией социальной педагогики. Это педагогически ориентированная и целесообразная система помощи «в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь» [3, 182]. Такое определение, по мнению автора, отражает не только специфику социальной педагогики, но и ее объективно существующую и не допускающую игнорирования связь с социальной работой, которая подчеркивается введением в определение термина «помощь». Так же, через акцентирование помощи раскрывает данное понятие В.Г. Бочарова: педагогически ориентированная система общественной помощи, «в целях формирования личности, адекватной к требованиям данного общества» [2]. А.В. Мудрик представляет социальное воспитание как объект научной социальной педагогики: «вращивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации» [5, 111].

Когда мы приступаем к разрешению проблем социального воспитания, то первое, что мы должны сделать, чтобы эти проблемы были правильно поняты и получили верное разрешение, это - ясно и точно определить, что следует понимать под человеческим обществом, под социальной, под социальным фактом. Пока нет ясности в определении и понимании социальной, пока само понятие общества в нашем сознании расплывается и получают разные, часто противоречивые толкования, пока относительно этого понятия не может быть достигнуто общего согласия, до тех пор и социальная педагогика не может получить твердого базиса и достигнуть положительных результатов, могущих претендовать на общее признание в области определения целей и задач воспитания и тех методов, которыми эти задачи должны быть достигаемы. Социальное обладает единой природой и поэтому выступает имманентным свойством не только об-

щества, но и человека как совокупности и смысла общественных отношений и одновременно как образующей их в своих функциональных связях.

Постиндустриальный тип социальности, начиная с 1960-х гг., способствовал появлению в массовом педагогическом сознании новых проблем, отражающих реальные противоречия и потребности воспитательно-образовательной практики. В современных условиях постиндустриального общества, - отмечает Г.Б. Корнетов, - происходит перемещение устремленности педагогического идеала от социально-ориентированной (конструирование человека с параметрами, заданными конкретными интересами общества) цели воспитания и образования к индивидуально-ориентированной (конструирование человека для самого себя и только опосредованно для общества) [4]. При этом, происходит перенос акцента с подготовки к служению обществу - на формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбы общества и готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанный с признанием самоценности личности, формирования ее самосознания, создания условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, связанных с необходимостью преодоления эгоизма и возможного асоциального поведения. Принципиально иной взгляд на сущностные характеристики отношения «человек - мир» способствует обновлению методологического фундамента современной науки. С.А. Расчетина выделяет ряд идей, приобретающих статус методологических на современном уровне осмысления данного отношения [7]:

- Идея усиления ценностного аспекта науки, осмысления ее теоретических и практических результатов с позиций ценности человеческой жизни;
- Идея уникальности природных и социокультурных явлений, образующих жизненную среду человека, уникальности самого человека как биосоциального и духовного существа;
- Идея ориентации на культурологические способы познания социокультурных феноменов и самого человека.

Педагогика, как гуманитарное знание, развивается по общим для всех общественных дисциплин, законам. Вследствие сказанного, можно с большой долей уверенности утверждать, что предметная область педагогики как науки и практики решения проблемы формирования и развития человека все более индивидуализируется. В этой ситуации недостаточна апелляция к классической парадигме научного знания. Классическая парадигма научного познания предполагает вовлечение точного знания в реконструкцию всех аспектов гуманитарного знания. Согласно классическому подходу, методологией педагогики выступает идея системности. Ориентируясь на системный подход, педагогическая наука сдвигает фокус своего внимания в сторону общих характеристик социальной ситуации и путей ее преобразования. В этом случае ситуация анализируется на основе максимального абстрагирования от индивидуальных характеристик.

Неклассическая парадигма научного познания предполагает включение культурологического знания в преобразование всех аспектов науки. В этом смысле точное знание гуманизируется, «очеловечивается», что находит свое отражение в методологии, способах познания, принципах по-

строения научных схем, в содержании понятий науки. В русле этого подхода происходят глубокие изменения в методологическом аппарате науки. Идеи множественности подходов к анализу психолого-педагогических явлений, идеи ориентирования на их индивидуальные характеристики выступают как значимые для науки положения. Ракурс исследования сдвигается в сторону индивидуализированных характеристик социальных ситуаций и путей ее преобразования. Абстрагирование от общих характеристик предполагает выбор метода познания как понимания уникальности, единичности, неповторимости. Особо значимыми становятся единичные показатели, объясняющие причины наличных состояний ситуации и логику ее преобразования.

Обращение либо к классической (структурно-функциональной, нормативной) методологии, либо к неклассической (культурологической, субъективистской, интерпретативной) методологии задает разное видение (понимание) педагогической ситуации и определяет выбор исследовательских методик. 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.

Современная трактовка социального воспитания должна опираться на методологически выверенное понимание «социальности» в воспитании. Современное социологическое знание развивается в рамках нормативной (макро) методологии (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р.К. Мертон и др.), в контексте интерпретативной (микро) методологии (М. Вебер, Дж.Г. Мид, Г. Блумер) или же в свете объединительной метапарадигмальной методологии (П. Бурдьё, Н. Смелзер, Д. Александер, Дж. Ритцер и др.). Обращение к той или иной методологии задает разное видение (понимание) социального. Если основываться на традиционном (макросоциологическом), объективистском подходе, то характеристика социальных процессов сводится к определенности того, что все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений, которые относятся к социокультурной системе ценностей, и эта система обладает принудительной силой. Воспитание, как часть этой социокультурной системы выполняет транслирующую, контролирующую функцию, следовательно, социальное воспитание направлено на формирование заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей. При интерпретативном подходе на первый план выходят субъективные значения вещей (смыслы), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением. Социальный мир представляет в этом случае постоянно сменяющиеся друг друга социальные ситуации, для приспособления к которым нужны, разнообразные стратегии [1, 45 - 46]. Такой подход задает социальному воспитанию цели, связанные не столько с формированием определенных качеств, сколько с необходимостью уточнения для человека своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворе-

чивого мира вокруг себя. На первый план для воспитания выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. Насколько та или иная методология является исчерпывающей и достаточной? Ответ на это можно найти в базовой закономерности развития человека, его стремлении к социально ценным и личностным достижениям. К.А. Абульханова-Славская, говоря о личности как об индивидуальном уровне общественного бытия, утверждает, что вне проявлений самого человека как общественного субъекта невозможно понять значение внешней детерминации личной жизни человека. Личная жизнь человека имеет единый для всех аспекты, проблемы, но способ их решения глубоко индивидуален, так как личность - это всегда субъект жизнедеятельности.

Литература

1. *Абельс Х.* Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. - СПб.: Алетейя, 1999.
2. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. - М.: SvR-Argus, 1993.
3. *Галагузова М.А.* Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики. - Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр.// Отв. Ред. М.А. Галагузова. - Вып. 3. - Екатеринбург, Изд-во «СВ-96», 1998 - С. 168 - 184.
4. *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М.: ИТПиМИО РАО, 1994.
5. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Изд. центр «Академия», 2000.
6. *Никитина Л.Е.* Социальная педагогика: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2003.
7. *Расчетина С.А.* Социальная педагогика - развивающаяся область исследования. Сб.1. - СПб.: «Verba magistri», 1997.
8. Социальная педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Никитина. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000