

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПОЗНАНИЯ

Ромм Т.А.

Новосибирский государственный педагогический университет

Социальное воспитание - термин, отражающий явление воспитательной практики и понятие современной теории социальной педагогики. Отсутствие в педагогической науке конвенциональной экспликации данного термина, многообразии 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. Проблема существующего понятийно-категориального разнобоя усугубляется тем, что современная социальная педагогика в России развивается параллельно и одновременно: как система практической деятельности, и как научная рефлексия по поводу этой деятельности. В периоды становления и развития науки понятийно-категориальные проблемы приобретают особую актуальность и остроту. Поэтому принципиально важной представляется задача уточнения сущности ключевого понятия - «социальное воспитание» чему, собственно, и будет посвящена данная статья.

Воспитательная ситуация в современной России в историко-культурном и педагогическом отношении носит беспрецедентный характер. Утрата привычных мировоззренческих ориентиров, нестабильность социально-экономической ситуации, кризис актуальных общественно-политических практик миллионов россиян, их разочарование в обыденных ценностных установках порождает в социальной жизни черты и свойства стохастичности, социальной аномии, девиации и дезадаптации, оказывающие на детей и подростков неизгладимое, нередко отрицательное воздействие. Сложное переплетение разнохарактерных факторов и условий делают целостный воспитательный процесс чрезвычайно противоречивым и сложным делом, нуждающимся в детальном постижении, наладке и разработке современных механизмов воспитательной работы в социуме. Гуманистические традиции и ценностные ориентации, которые стремится привить воспитуемым школа и общество, нередко вступают в явное противоречие с теми традициями и ценностями, которые навязываются молодёжи на улице и в быту. Пропагандируемые гуманистические ценности зачастую оказываются «ненужными» и «устаревшими», так как мешают действовать экономически эффективно, т.е. быть социально успешными в эпоху всеобщего выживания и переходной экономики.

Ситуация обостряется необходимостью преодоления негативных последствий воспитательной практики последних лет (отчуждение семьи от процесса воспитания, противопоставление общественного личного, игнорирование воспитательных возможностей среды), а также потребностью формирования и развития социально-

ответственной, творческой личности. Это находит свое выражение в увеличении педагогических задач с социальной направленностью: формирование социальной компетенции, социальной ответственности, социальной активности, обеспечение социальной поддержки и т.д., что выходит за рамки воспитания в традиционном понимании. Все это составило комплекс задач развивающейся социальной педагогики.

Становление любой научной отрасли осуществляется, среди прочего, при помощи понятийно-категориального аппарата. С другой стороны четкость и определенность терминов и понятий есть показатель уровня научной зрелости отрасли знания. Не секрет, что трактовка социальной педагогики не имеет единого вида, существующие авторские подходы различаются в определении объектно-предметной области, целях, задачах науки и практики и т.д. Несмотря на то, что практически все авторы современных концепций социальной педагогики используют термин «социальное воспитание», его интерпретация оказывается не всегда корректной.

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» [5]. В.А. Никитин представляет социальное воспитание как часть воспитания вообще. Сущностная характеристика этого вида воспитания дается им в определении результата социального воспитания: «социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром» [6]. 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]. 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: «взращивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации» [4].

Не вызывает сомнения наличие у социального воспитания достаточно глубоких исторических и социокультурных истоков. С течением времени понимание общественного (социального) воспитания в человеческом обществе изменяется. Вопрос о его характере впервые формулировался Платоном. Античное воспитание носило ярко выраженный общественный характер. Особенно отчётливо это проявилось в системе спартанского воспитания, обусловленного высоким уровнем развития общинного начала. С уточнением сущности категории «общественное», с развитием общенаучной рефлексии, с появлением термина «социальное» как определенной характеристики отношений и связей, происходящих в обществе, в педагогике начинают складываться научные подходы, которые можно определить (условно) как социально-ориентированные (И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, А. Дистервег). В этих концепциях, возникших как противостояние индивидуалистически ориентированной педагогике Просвещения, главное место уделяется формированию социальности («солидарности») человека как способности жить среди людей, соотносить свою индивидуальность с интересами всего социума.

Как собственно педагогическая категория это понятие формируется в конце XIX - начале XX вв. в связи со становлением социально-педагогического направления в воспитательной теории и практике (П. Натоп). Однако развитие социальной педагогики в XX веке оказалось неоднозначным. Для официальной советской педагогики социальное воспитание было синонимом либо «коммунистического воспитания» (А.В. Луначарский), либо борьбы с детской беспризорностью («соцвось»), которые создавались на местах при исполнительной власти, должны были решать именно эти задачи). 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.

Разрешение всего многообразия проблем социального воспитания, невозможно без необходимого непротиворечивого понимания того, что мы понимаем под такими полисемантическими и многомерными научными категориями как «общество», «социальное», «социальность» и др. До тех пор, пока в социально-философских научных дисциплинах не выработаны конвенциональные значения

для вышеперечисленных понятий, современная теория и практика социальной педагогики не имеет твердого методологического и понятийно-категориального операционального каркаса. И, как следствие, всё многообразие социально-педагогических концептуальных моделей базируется на релятивистских подходах и методологическом разномое. Насколько оправдан сам термин «социальное воспитание», если любое воспитание по определению является социальным; что именно данное понятие призвано выразить в реально существующем воспитательном процессе? какой класс педагогических сюжетов призвано тематизировать и проблематизировать данное понятие? почему и в каких исторических условиях концепции социальности возникают в педагогике? и, наконец, говоря философским языком, какова онтология данного понятия, т.е. что же на самом деле означает феномен социального воспитания? Проблема не только в сложности самой педагогической и воспитательной реальности, но, прежде всего, в отсутствии непротиворечивого основания для решения понятийно-терминологических проблем социальной педагогики.

Решение данной группы проблем во многом связано с уточнением методологических оснований для анализа данного явления. Согласно классическому подходу, методологией педагогики выступает идея системности. Классическая наука, в рамках которой сформировалась педагогика, делает акцент на причинно-следственные связи и отношения, учет макропроцессов, объективацию всего происходящего с человеком в мире. Ориентируясь на системный подход, педагогическая наука смещает свое внимание в направлении поиска общих характеристик социальной ситуации и путей ее преобразования. В этом случае ситуация анализируется на основе максимального абстрагирования от индивидуальных характеристик. 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. В рамках данной методологии само социальное выступает как внешнее, давящее на человека, принуждающее его к соответствию внешним значениям. Социальное воспитание предстает как формирование

социально заданных извне качеств личности. Более того, с точки зрения этой методологии потребность в «социальном воспитании» очень условна. Вот здесь действительно все воспитание социально.

В условиях становления постиндустриального общества «мерой всех социальных вещей», основополагающим условием производства и воспроизводства общественной целостности становятся развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил. На смену социально-ролевого способа индивидуальной человеческой жизнедеятельности (традиционной для индустриального общества и подчиняющего личность функциональным императивам общественных структур) приходит новый, значительно более адекватный самой природе человека. 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. Принципиально иной взгляд на сущностные характеристики отношения «человек - мир» способствует обновлению методологического фундамента современной науки. В этой ситуации недостаточна апелляция к классической парадигме научного знания, которая предполагает вовлечение точного знания в реконструкцию всех аспектов гуманитарного знания. Актуализации интерпретативных подходов в анализе педагогической информации и в педагогической практике приводит к повышению значимости того, что относится к смысловой проблематике. В центр внимания попадает «человек, творящий смыслы, символическую среду», значение предметов и явлений и их смысл для человека есть то, что детерминирует поведение. Неклассическая парадигма научного познания предполагает включение культурологического знания в преобразование всех аспектов науки.

Современная трактовка социального воспитания должна опираться на методологически выверенное понимание «социальности» в воспитании. Современное социологическое знание развивается в рамках нормативной (*макро*) методологии (Э. Дюркгейм, Г. 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 сменяющие друг друга социальные ситуации, для приспособления к которым нужны, разнообразные стратегии [1]. 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 непротиворечивого мира вокруг себя. На первый план для воспитания выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. Для уточнения онтологического статуса социального воспитания важно определить баланс между структурно-функциональной («так должно») и релятивистской («я так вижу») методологическими позициями. Признание дуальности воспитания несет в себе признание наличия у социального воспитания и нормативных, системных характеристик, и субъективных. 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 и технологий воспитательной деятельности.

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. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Изд. центр «Академия», 2000.
5. Никитина Л.Е. Социальная педагогика: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2003.
6. Социальная педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Никитина. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.