

УДК 37.0+316.7

*Т. А. Ромм*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Во всех отечественных концепциях социальной педагогики присутствует термин «социальное воспитание». В литературе его характеризуют по-разному: как отражение проблем современного воспитания (Л.Е. Никитина), синоним социального развития (И.А. Липский), базовую категорию социальной педагогики (М.А. Галагузова), научный объект социальной педагогики (А.В. Мудрик). Вопрос о понятиях, категориях социальных наук, по общему мнению, является непростым, так как объективные социальные явления и процессы, отражаемые ими, весьма динамичны, тесно переплетены, многообразны, по-разному интерпретируются, что и определяет известную условность границ между ними. Это приводит к неоднозначной трактовке социального воспитания современной педагогической общественностью. Как следствие – невозможность отделения понятия от понимания основ его конструирования, выбора ракурса, определения его места среди других понятий и категорий. Проблема терминов и понятий научных теорий всегда была тесно связана с вопросом о референте последних, что, в свою очередь, сопряжено с поиском онтологических и эпистемологических оснований реальности. Какова истинная онтология базовых объектов научной теоретизации? Как возможно идеальное познание объективной реальности?

На этот счет в философии науки существуют два противоположных взгляда: реалистический и антиреалистический. Реалистическое направление в целом утверждает, что терминам научных теорий соответствует нечто, существующее в реальности (Х. Патнэм). Антиреализм полагает, что соотношение реальности в научной теории более сложное, неопределенное или даже непознаваемое (М. Даммит). Сама эта проблема – следствие специфики научного познания: вопрос о референте теории возникает в науке из сугубо внутренних, концептуальных соображений, например в ситуациях модификации научного продвижения, выхода к новым горизонтам науки; в этих обстоятельствах усложняется проблема интерпретации научного знания.

Современная педагогическая практика, будучи неразрывно связана с реальными социальными процессами, происходящими в обществе, ставит перед наукой комплекс проблем, относящихся к различным аспектам воспитания человека в социуме. Следовательно, от того, как эти проблемы будут поняты, интерпретированы и операционализированы в конкретной практике, и будет зависеть направленность социальной педагогики в целом и социального воспитания в частности. Все эти конкурирующие выводы, умозаключения, способы теоретизации, конструируемые (предлагаемые) исследователями, находящимися между собой



в отношениях профессионального соперничества, определяются нами как своеобразные теоретические образы социального воспитания. Социальное воспитание как теоретический образ – это абстрактно осмысленная интерпретация феномена социального воспитания, выраженная в разнообразных теоретических концепциях.

Предлагаемое нами воззрение на «теоретический образ» в неявном виде корреспондируется с существующей в науке традицией употребления понятия «образ науки». Эволюция концепций научной рациональности в XX в. происходила главным образом в рамках дилеммы «абсолютизм – релятивизм»; спор между различными (по этому основанию) концепциями выражал собою различные образы науки и различные понимания ее культурообразующей функции; с течением времени собственно методологическая компонента этих споров, погружаясь в культурный контекст, приобретала все более явный мировоззренческий смысл. Академик В.С. Степин убедительно доказал, что основной функцией моделей научной рациональности является построение теоретического образа науки и научного познания; при том, что каждая модель создает особый образ науки и, следовательно, особенным оказывается и место этого образа в теоретической картине культуры [4].

А. Шюц, основываясь на феноменологии Э. Гуссерля, полагал, что мир с самого начала переживается в терминах типов. Типы возникают в результате типизации – отбора необходимых признаков, конституирующих в сознании тот или иной объект. Ряды типизации 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 и др.), результатом которых служит конвенция как одно из условий осуществления коммуникации и процедуры понимания; фрейм как единица, организованная вокруг некоторого концепта и содержащая основную, типическую и потенциально возможную информацию, ассоциированную с этим концептом (Т.А. Ван Дейк, М. Минский); когнитивная схема (У. Найсер) как часть полного перцептивного цикла, которая является внутренней по отношению к воспринимаемому, она модифицируется опытом и тем или иным образом специфична в отношении того, что воспринимается. Кроме того, в традиционной социальной психологии более известны такие понятия, как прототип и стереотип, которые используются в основном для описания познания социальных объектов (В.А. Ядов). 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).

Структура образа формируется в результате процедур отбора: одни онтологические признаки объекта редуцируются или вовсе отбрасываются как избыточные, другие же, выделенные в результате различения и отбора и несущие наиболее значимую информацию, сохраняются и даже усиливаются. Происходит своего рода обобщение и схематизация образа. Подобный отбор признаков, как отмечает М.Р. Васильева, понимается как процесс типизации, обусловленный направленностью познавательного интереса субъекта и его культурным полем, конкретизированных в фильтрах. Типизация происходит как в понятийной, так и в образно-наглядной форме, на конкретном и абстрактном уровнях, в практическом, специализированном, научном сознании [3]. Помимо онтологических оснований, влияющих на формирование образов, не меньшее значение имеет ценностный фактор. Теоретические образы связаны с интенциональными суждениями. Для выявления образа (образов) немаловажно понимание того, что образы могут формироваться в коллективном сознании стихийно, могут быть выявлены, реконструированы, подчеркнуты заинтересованными силами, но могут культивироваться вполне целенаправленно. В процессе их формирования представления, знаки и символы формализуются, меняют свою конфигурацию в зависимости от целей, задач, условий, а также характеристик самих создателей образа.

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. Ле Гоффа, А.Я. Гуревич и др.): формирование мира представлений в процессе влияния системы ценностных ориентаций и коллективных образов на коллективное поведение, повседневную культуру людей. Д.Н. Замятин предлагает понятие культурно-географического образа и его частных случаев (геоэкономические, геосоциальные, геополитические, художественные и др.) как части, элемента и фактора культуры. 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. Поскольку образы науки служат знанием о науке, то теоретические образы могут быть в первом приближении определены как знание о теории. Теоретический образ выступает как отражение феноменов и интеллектуальный конструкт. При этом существенно, что генетически теоретическим образам присущи такие характеристики, как инерционность, многослойность, противоречивость, амбивалентность; образы могут возникать стихийно, а могут и сознательно конструироваться.

В теоретических образах эпистемологически отражается истинная онтология феноменов, в том числе педагогических. Использование понятия «теоретический образ» связано с осознанием того факта, что современное гуманитарное знание в целом и педагогика в частности все еще



не обладают (и, по-видимому, никогда не будут обладать) абсолютной теоретической универсальностью и законченностью. Социальная и педагогическая реальность многозначна и неисчерпаема, что с необходимостью допускает и предполагает существование не только бесконечного множества реальных социально-педагогических проблем, но и разнообразных методологических оснований, равно как и соответствующих им эвристических исследовательских подходов. Сегодня следует признать, что мы имеем много разных «педагогических образов» (Н.В. Бордовская), в том числе и теоретических, где каждый с той или иной степенью достоверности фиксирует лишь некоторые моменты, стороны или аспекты действительных педагогических проблем. Формы познания педагогической действительности и способы представления результатов этого исследования могут быть различны: от описания опыта, где происходит установление связей, до прогнозирования путей и способов изменения педагогической реальности. Н.В. Бордовская делает вывод о том, что способы теоретической рефлексии (эпистемология) педагогической реальности также разнообразны, они имеют эволюционно-исторический характер: педагогический термин как понятие или категория (дескриптор); педагогический феномен, в котором отражены устойчивые связи явлений и процессов; педагогический конструкт как педагогическая модель, система, проект, который отражает логику структурно-системного оформления научно-педагогического знания; педагогический концепт как педагогическая концепция, теория, который отражает логику системно-смыслового построения идеального объекта педагогической действительности [2]. Итак, с нашей точки зрения, **объективная потребность и необходимость обращения к понятию «теоретический образ» в контексте социального воспитания опирается на следующую аргументацию.**

**1. Онтологический аргумент.** Индетерминизм, стохастичность и вероятностно-статистический характер общества, социальной и соответственно педагогической реальности – вот условие и причина появления их многообразных теоретических образов. 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, рассмотренного сквозь призму исторического генезиса теоретических образов социального воспитания. Существование 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 и субъективно-индивидуализированный характер. Следовательно, если философская онтология вообще – это учение о бытии, его внутренней структуре, о принципах его строения, его формах, то в онтологию социального воспитания человека входят объективно существующие и субъективно окрашен-



ные социальные, педагогические, психологические и т. п. реальности, в фокусе которых и проходит процесс очеловечивания человека, а также формы, способы его социального и индивидуального бытия, структуры, механизмы, технологии, формирующие и раскрывающие в человеке социальное.

**2. Гносеологический аргумент.** Современное состояние и степень изученности социального воспитания не позволяет характеризовать его в строгом смысле как научную теорию. Теория (с позиций научной рациональности) – система логически взаимосвязанных представлений о научно познаваемых объектах; наиболее развитая, наиболее совершенная форма организации научных знаний. Содержание теории раскрывает и описывает те или иные закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства изучаемых предметов, явлений, процессов. Теория имеет статус обоснованного, принятого научным сообществом знания. Характерными чертами научной теории являются ее концептуальная связанность, содержательная целостность, относительная стабильность. Теория дает систематически разработанную, упорядоченную совокупность научных воззрений, относящихся к той или иной предметной области. Современный (начальный) этап осмысления теоретического генезиса социального воспитания не в полной мере соответствует строгим критериям научной теории. Сегодня мы, скорее, имеем дело 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 их решения.

**3. 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» постулирует невозможность и нецелесообразность постановки задачи поиска единственно верной и окончательной (в эссенциалистском смысле) теории социального воспитания. Отсюда целесообразно возникновение различных конкурирующих между собой теоретических образов социального воспитания, что позволяет развиваться процессу непрерывного совершенствования педагогической теории и практики. Научная конкуренция теоретических подходов – важнейшее условие для непрерывного поиска и постановки все новых и новых научных проблем, возникающих в реальной социально-педагогической практике. В свою очередь, по-разному понятые и интерпретированные реальные социально-педагогические проблемы – это неиссякаемый источник для появления все новых теоретических образов, которые предлагают собственные способы оптимального решения возникающих вопросов.

**4. Эпистемологический аргумент.** Доказано, что общество как объективная социальная реальность конструируется в процессе его познания [1]. Многообразные интерпретации понятия «социальное» служат основанием для появления различных трактовок социального в педагогике и соответственно различных теоретических образов социального



воспитания. Социальное воспитание как часть социальной реальности может быть представлено многообразием образов, и каждый из них будет отражением одного из аспектов действительности по вопросам вхождения личности в мир при посредстве педагогических средств.

В процессе развития науки в целом, изменения ее типа рациональности со становлением социальной педагогики появляется возможность зафиксировать представления, имеющие разные теоретические ориентации, которые по-разному определяют содержание и организацию социального воспитания. Изучение теоретических образов социального воспитания не будет продуктивно без выявления исторических контекстов, источников его формирования. Учитывая, что теоретический образ задается внешним контекстом, связанным с типом общества, культурой, а внутренний связан с научной рефлексией, уровнем научной рациональности, в том числе педагогической, **возможно и необходимо выделить два аспекта анализа социального воспитания как теоретического образа**, связанного с социокультурной реальностью: диахронического и синхронического.

В *диахроническом аспекте* смена теоретических образов опосредована развитием историко-культурного процесса, частью которого является историко-педагогический процесс. Это позволяет выделить особенности теоретических образов в связи с реальными вызовами социального мира и ответами науки вообще и педагогики в частности на эти вызовы. Анализ эволюции социального воспитания имеет принципиальное значение для понимания его современного состояния. Каждая эмпирическая проблема, т. е. практическая трудность, неизбежно оказывается теоретической проблемой, которая раскрывается как историческая проблема – проблема истории конструирования понятий, закономерностей. Социальное воспитание неразрывно связано с типом цивилизации, культуры и общества (традиционное, индустриальное, постиндустриальное), в рамках которого формируется свой тип социальности. Они задают ориентиры – ценностные, идеологические, педагогические. С усложнением социального мира усложняется класс социально-личностных проблем. Необходимость разрешения этих проблем способствовала появлению в педагогике социально-ориентированных концепций (И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель), что привело в итоге к формированию социально-педагогического направления в конце XIX – начале XX вв. В немалой мере это оказалось связано с осмыслением «социального» как особого типа отношений среди людей. На протяжении истории социальное (общественное) воспитание трактовалось по-разному: как философская идея обоснования социальной сущности воспитания (Платон, И. Кант); как синоним государственного воспитания (И.И. Бецкой); как средство решения социальных проблем общества (Р. Оуэн); как составная часть идеологии государства (А.В. Луначарский); как развитие индивидуальных качеств личности, необходимых человеку для успешной самореализации в том обществе, в котором он живет (П.Ф. Каптерев). Социальное воспитание можно рассматривать как ответ педагогики на усложнение задач по формированию или созданию условий для развития личности в социуме. Его трактов-



ка связана с образом социальной педагогики как науки и с ценностными ориентирами теории, в рамках которой оно существует.

Решение проблемы генезиса теоретических образов социального воспитания зависит не только от адекватного понимания исторического контекста возникновения и развития, но также от способов и приемов их теоретической интерпретации конкретным исследователем. Следовательно, в *синхроническом аспекте* наличествующее разнообразие теоретических образов социального воспитания связано с ценностным, мировоззренческим выбором того или иного исследовательского подхода к решению проблем социального становления личности. Теоретические подходы к проблемам социального воспитания, которые существуют в социально-гуманитарном знании, будучи последовательно примененными, задают с одной стороны, способ интерпретации социального воспитания, его цели и задачи; с другой – возникновение различных теоретических образов в качестве итогов подобных интерпретаций. 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. Все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений. Позиция личности в данном системном взаимодействии строго детерминирована социально-средовыми условиями. Социальный мир выступает как внешне заданная и обязательная система, обладающая принудительным значением для всех ее участников. 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. Социальные нормы и ценности – основа социальной жизни людей, поскольку они обеспечивают порядок, согласованность и стабильность как на макроуровне (общество, история, культура), так и на микроуровне (межличностные отношения и поведение индивидов). Воспитание как часть этой социокультурной системы выполняет транслирующую, контролирующую функцию. Подобное понимание воспитания, во-первых, делает очень проблематичным сам факт выделения социального воспитания, так как воспитание является функцией общества, всегда выполняет некую общественную миссию. 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 и (как итог) поддержанием социальной стабильности.

Идеи множественности подходов к анализу психолого-педагогических явлений, идеи ориентирования на их индивидуальные характеристики выступают как значимые для науки положения. Абстрагирование



от общих характеристик предполагает выбор метода познания как понимания уникальности, единичности, неповторимости. При субъективистском (интерпретативном) подходе на первый план выходят субъективные значения вещей (смыслы), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением (Дж.Г. Мид, М. Вебер, Г. Блумер и др.). Социальный мир представляет в этом случае постоянно сменяющиеся друг друга социальные ситуации, для приспособления к которым нужны разнообразные стратегии. Социальное воспитание предстает как элемент культуры, во многом зависящий от слабо управляемых компонентов: среды, традиций, времени. Механизмы целеполагания и целеобразования в этом случае связаны с потребностями и возможностями личности в социуме и операционализируются в индивидуально-ориентированные цели. В социальном воспитании 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 обучения 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.

Многообразие теоретических образов позволит глубже понять и раскрыть сущность феномена социального воспитания. Социальное воспитание как часть педагогической реальности предстает в контексте культурных типов и социальных детерминант как продукт субъективного или группового творчества. Среди факторов, объясняющих различные теоретические образы социального воспитания, находят место личностно-психологические и мировоззренческие структуры (менталитет, ценности, традиции, стереотипы). Очевидно, что многообразие ценностных ориентаций, идеологических подходов, возможностей для интерпретации социальной реальности создает широкую основу для теоретического конструирования разнообразных теоретических образов, тех или иных педагогических проблем, порождаемых реальной действительностью. Так или иначе понятое социальное воспитание оказывает влияние и на существующую практику. В процессе конструирования теоретических образов конструируется и само знание о социальном воспитании как феномене, и само социальное воспитание как социальная реальность.

### Литература

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Моск. филос. фонд; Academia-Центр; Медиум, 1995. – 324 с.
2. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.



3. **Васильева, М.Р.** Социокультурные основания конструирования образов науки: Автореф. дис. ... канд. филос. наук / М.Р. Васильева. – Кемерово, 2005. – 24 с.
4. **Степин, В.С.** Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

УДК 378+373.1

*Н. Е. Щуркова, Л. М. Осиновская*

### **ОБРАЗ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА КАК ОБЪЕКТ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА**

Актуальность проблемы осознания человеком собственного образа жизни обусловлена тем, что индустриально-потребительское общество столкнулось с острыми глобальными проблемами экологического кризиса, угрозой ядерной войны, резкого социального расслоения, терроризма, неутомимого потребительства, превратившего человека в средство цивилизации. Как предупреждал Ж.Ж. Руссо: «Железо и хлеб цивилизовали людей и погубили род человеческий».

Вследствие обострения противоречий между высокими техническими достижениями и низким статусом ценности человека люди поставлены перед необходимостью осмысления ценностных ориентиров, которые давали бы возможность развиваться мировому сообществу в направлении гуманизации социальных отношений.

Ситуация, когда экономическая ориентация личности на безудержное потребление в корне подрывает биологическую природу человека, привела к резкому увеличению смертности за последнее десятилетие XX в., по выводам психологов и демографов, участников XII психиатрического конгресса, состоявшегося в ноябре 1995г. Общество во весь голос стало говорить о необходимости формирования здорового образа жизни. Однако природа жизни человека, проявляемая в трех формах – телесной, психологической и духовной, целостна, поэтому воздействие на одну лишь сторону без развития двух других не может быть эффективным. Обострение противоречия между целостностью человека и гипертрофированным развитием одной из его сторон вызвало необходимость осмысления целостного образа жизни.

Противоречия, когда, с одной стороны, человек обладает средствами влияния на жизнь общества и человечества, а с другой – не знает, во имя чего их применять, и не задумывается, чем обернется для жизни их использование, выдвинуло в качестве ключевой проблемы гуманистического воспитания формирование у молодого поколения образа достойной человека жизни.

В нашей стране острота проблемы обусловлена особыми социально-