

Т.А. Ромм,

*доктор педагогических наук,
профессор, г. Новосибирск*

ТРАДИЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Многообразие сюжетов, имеющих отношение к сегодняшним проблемам воспитания, связано с усложнением социальности современного мира, который характеризуют в терминах нестабильности, неустойчивости, неопределенности, изменяемости, что становится источником противоречивого развития человека. «Девальвация» социальной реальности (З. Бауман) сопровождается постоянным испытанием человека на прочность, расщепляет, лишает нравственности, ставит в ситуации, где он не может продолжать жить. «Социальная травма» (П. Штомпка), «культурный шок» (К. Оберг), «потерянные поколения», «кидалт» (инфантилизм) — подобные атрибуты современной социальной жизни не только (связаны с ощущением потери (друзей, статусов), отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами, но и сопровождаются путаницей в ценностных ориентациях, что чрезвычайно усложняет процессы социальной адаптации, социальной идентичности, социального самочувствия человека.

Особое значение это имеет для растущих поколений. Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития, т. к. отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей ведет к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов. Исследователи (В. А. Лукин, И.А. Колесникова, Е.Н. Сорочинская, Д.И. Фельдштейн, С.В. Дармодехин и др.) отмечают сохраняющиеся в детской и молодежной среде негативные явления: детский алкоголизм, рост суицидальных настроений, снижение уровня психического, физического здоровья, распространенность агрессивного типа поведения, экстремизма, нетерпимости. Однако все более становится очевидным, что причиной негативной социализации становится не только десоциализирующее влияние различного вида контркультурных организаций (по А.В. Мудрику: криминальные, тоталитарные, квазикультурные), но сами процессы десоциализации (А.В. Мудрик) или диссоциализации (И.А. Колесникова) человека в современном обществе становятся неотъемлемым элементом личностного становления:

«можно говорить о сеситивности различных жизненных этапов для «культивирования» определенных а-, анти-, диссоциальных проявлений» [3, с. 124]. Все это приводит человека в «объективно кризисное состояние» (виктимизация, по А.В. Мудрику), для преодоления которого особое значение приобретает установление смысла и значения конкретной ситуации для себя лично с минимальной опорой на социальные предопределенности и с актуализацией всего личностного ресурса, источники которого находятся в противоречиях между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им; между потребностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними (идушими от общества и государства) влияниями на развитие человека и ограниченностью его внутренних установок. Разрешение данных противоречий может происходить стихийно (в семье, религиозной общине), так и в процессе воспитания.

Традиционно комплекс вопросов, связанных со становлением в растущем человеке социальных качеств, рассматривался в общем контексте теории и практики воспитания в терминах «формирования личности», «социального становления», «общественного характера (или направленности) воспитания» и др. Начиная с 1990-х гг., наблюдается все более частое обращение к термину «социальное воспитание» [5], которое понимается нами, вслед за А.В. Мудриком, как вид воспитания, направленный на обеспечение решения задач социализации человека по включению в существующую систему социокультурных отношений общества путем усвоения и воспроизводства культуры, и одновременно развитие и самоизменение человека в этом процессе [4].

Данное представление о социальном воспитании продолжает отечественную педагогическую традицию, которая может быть осмыслена сквозь призму цивилизационного своеобразия (А.С. Ахиезер, М.А. Барг, М.В. Богуславский, И.Е. Видт, Л.Н. Гумилев, А.Я. Гуревич, Г.Б. Корнетов, Л.И. Новикова и др.).

Во-первых, доминирование христианского культурно-ценностное мироощущения русского человека. По мнению П.А. Сорокина, с конца IX до XVIII столетия основные черты русского сознания и все компоненты русской культуры и социальной организации представляли собой идеологическое, поведенческое и материальное воплощение установок православия. Как «православно-христианскую» квалифицирует российскую цивилизацию А. Дж. Тойнби. Став основой «цивилизационной ментальности», православие впоследствии определило собой социокультурное развитие страны. По выражению С.С. Аверинцева, христианство по природе своей педагогично. Бог для верующего христианина — Отец и Учитель, Христос — образец для подражания, воспринимается как воспитатель и педагог. Ветхозаветный педагогический идеал, по мнению П.Ф. Каптерева, связанный с безусловной покорностью воле родителей и воспитателей, соответствовал реалиям древнерусского общества, а также религиозному духу православного христианства. Учитывая роль православия как этнокультурной доминанты, педагогика на Руси понималась как «душевное строение» (О.Е. Кошелева): рассудочное, внешнее познание здесь противостоит внутреннему, истинному, душевному. Ее цель — помочь овладеть христианским мировоззрением, добродетелями, стать нравственным в поступках, в отличие от западной педагогической традиции, где на первое место выходит рационализация религиозного познания и важное место (особенно с XV-XVII вв.) занимает профессиональная подготовка (Л.В. Мошкова).

Во-вторых, педагогическая традиция России формировалась под влиянием господства общинного жизненного строя и христианской позиции при решении социальных вопросов (М.А. Демков, П.Ф. Каптерев, В.О. Ключевский, А.П. Медведков, А.С. Хомяков и др.). Традиционная апелляция православия к общему сопереживанию, к идее коллективного движения к лучшему будущему, социальной справедливости наиболее тесно связана с общинным строем жизни. Община была не только хозяйственным объединением, но также первоосновой социальной и нравственности в России. «Община, — отмечает К.Д. Кавелин, — явление живое, действительное и оттого весьма сложное: она органически связана со всеми сторонами народной жизни, находится под их влиянием и сама на них влияет» [1, с. 59]. В её укладе существовала и воспитательная деятельность.

В-третьих, очевидно, что для российской педагогики была характерна ориентация на духовно-ценностные ориентиры, задаваемые философской рефлексией. Общеизвестно утверждение, что для русской философии было характерно неприятие «возвышения» разума, который она отождествляла с прагматическим рассудком, в противовес этому формируя установку на предпочтение интуитивному «схватыванию» конкретной реальности в её целостности и неразложимости. Это нашло свое выражение в ценностном предпочтении интуитивного подхода к мирообъяснению в его целостности и неразложимости, в распространенности эмоционально-насыщенных образов, иллюзий, аллегорий, символов перед логическими понятиями и категориями; в опоре на интуицию, а не на развернутое, логически выстроенное доказательство. Неприязнь к расчленяющему анализу оборачивалась в философской мысли России апологией синтеза как основы «собирания» Космоса, общества и человека под знаком «высших ценностей». Религиозная традиция, вносящая элементы мистики и иррационализма в философию (В.В. Розанов, И.А. Ильин, Г.В. Флоровский, Г.П. Федотов, Н.О. Лосский, В. Ельчанинов и др.), влияла на духовно-ценностную ориентацию педагогических идей. Наряду с этим разработка проблем духовности осуществлялась в контексте мирской жизни. Однако и здесь присутствует особое внимание к нравственным ценностям как идеальным первопричинам поддержания общества (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, С.Л. Франк, К.Н. Леонтьев и др.). Троиединство Истины, добра и Красоты в русской философской мысли рассматривалась как ценностное основание и педагогических концепций.

В-четвертых, социальный (общественный) характер народной педагогики, выразившийся в деятельности братских школ XV-XVI вв., старообрядческих школ, входящих в хозяйственно-культурные центры жизни старообрядческих общин, домашних школ грамотности представляют нам образцы педагогики, которая развивалась в структуре непосредственной жизнедеятельности людей. Основные принципы её существования — равенство, сохранение связи с семьёй, взаимная ответственность школы и семьи, частичное самоуправление. Н.А. Корф, Я. Стоюнин отмечали необходимость организации такой школы, которая должна выполнять связующую роль в обществе. Из неё должны выходить молодые люди, подготовленные к общественной нравственности, без которой никакое общество не может быть крепко: «Нравственное значение русской школы можно определить только тесной связью с обществом» [7].

В-пятых, участие общественности в деле образования и воспитания, которое П.Ф. Каптерев определяет как основополагающий признак развития отечественной педагогики дооктябрьского периода. В зависимости от того, кто является органом педагогического самосознания, создаёт педагогические идеалы и школы, непосредственно устраивает дела по народному образованию: «народ ли в виде мелких своих ячеек-семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями, или, наконец, правительство как орган государственной жизни» [2, с. VIII], зависело содержание воспитания.

Исторически вопрос развития, становления личности в России решался с социально-воспитательных позиций: в ее отношениях и опоре на окружающий мир, среду. Следует ли вообще специальным образом воспитывать человека, чтобы максимально приспособить его к жизни в обществе? Кто и как должен заниматься подобной деятельностью? Как в этом процессе могут быть соотнесены интересы отдельного человека и всего общества? Ответы на эти вопросы складывались по мере усложнения социальных проблем общества и социализации человека, которые находили свое отражение в содержании различных (философских, социально-политических, социологических и др.) теоретических представлений-образов об основах социального становления человека, как способе бытия человека в мире (В.В. Зеньковский, А.С. Хомяков), составляющей общественного развития (А.В. Луначарский); средстве решения социально-политических проблем государства (Н.К. Крупская, П.И. Новгородцев).

Благодаря этим идеям происходило уточнение характеристики социального аспекта в воспитании, что стало основой для становления социально-педагогического направления на рубеже XIX-XX вв., когда складывается термин «социальное воспитание» в качестве педагогической категории. Наряду с термином «социальное воспитание» в данный период по-прежнему широко распространен термин «общественное воспитание» (П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, К.Д. Ушинский и др.). Они использовались чаще как синонимы. В термине «общественное воспитание» фиксировалась традиция педагогики рассмотрения роли различных средовых факторов в развитии личности, их взаимоотношениях в педагогическом процессе. Историко-педагогический анализ взглядов на общественный характер воспитания, присущий традиционно отечественной педагогике, фиксирует их многообразие. В понимание среды включают: тип общественного устройства (Н.Г. Чернышевский, Н.В. Шелгунов), религиозность (В.В. Зеньковский), образ жизни (В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий), общественные отношения (П.Ф. Лесгафт), культуру (С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев), воспитательное пространство учреждения (К.Н. Венцель), воспитательные организации «внешкольного» просветительского характера (Е.Н. Медынский), общественные организации, в том числе — политические (Н.К. Крупская), семья (М.М. Рубинштейн), образовательно-воспитательные учреждения (К.Н. Рукавишников), характер местности (В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой) и т. д. Специфическим элементом среды на рубеже XIX и XX вв. начинает осознаваться детское сообщество, товарищество (К.Н. Венцель, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий и др.). Педагогическая рефлексия позволила подойти к признанию множественности и разнообразия факторов

среды, имеющих различное значение для педагогически организованной социализации человека — социального воспитания.

Социальное воспитание осмысливается в педагогических концепциях в связи с задачами формирования и развития в человеке чувства или долга причастности к обществу путем накопления индивидуального социального опыта в форме запечатленных ощущений, переживаний, способов взаимодействия, знаний и умений, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок (К.Н. Рукавишников, С.Т. Шацкий, Д. Дриль, К.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой, В.П. Вахтеров и др.). Особенно важным является понимание того, что решение подобных задач напрямую связано с необходимостью создания такого учреждения, в котором необходимо создать специальные условия, особую жизнедеятельность, обеспечить ответственность педагогов, других взрослых, т. е. *воспитательной организации* (школы, приюта, детской площадки).

К сожалению, в 1920-е гг. идея социального воспитания раскрывалась исключительно в контексте понимания социальной заданности, что отражало изменения всей социокультурной парадигмы общества. С одной стороны, в отечественной педагогике этого времени контекст социального воспитания был разнообразен: как общественно-политическое, трудовое, гражданственное воспитание (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Пистрак); В.П. Вахтеров, С.И. Гревс, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский продолжали дореволюционную трактовку социального воспитания как развития личности в контексте общечеловеческих ценностей, приобщения к культуре; 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).

С другой стороны, в научном употреблении этих лет понятие «социальное воспитание» оказалось наиболее тесно связано с утверждением социального характера происхождения человека, с детерминирующим влиянием широкой социальной среды и общественного строя на воспитание личности. Налицо широкий перенос понятия из сугубо педагогической в иные сферы практик: политическую, социально-защитную, культурно-просветительскую («соцвос» в жизни Советской России обозначал отдел социального воспитания при органах власти всех уровней, который решал комплекс разнообразных социальных проблем: беспризорность, неграмотность, попечение). Постепенно на первое место выходит идеологическое содержание, классовый характер: 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. Критика педологии как «ложно-научной», «антимарксистской» трактовки обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами (постановление Центрального комитета ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов») привела к тому, что взамен установки на научное обоснование целостного процесса развития ребенка провозглашался примат практики социалистического строительства, «успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма

в экономике и сознании людей». Успешность в решении 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 способствовало изъятию термина и понятия «социальное воспитание» из педагогического контекста. Содержание воспитания в советском обществе приобретало все более социально-нормативный характер и социально-идеологизированную направленность, что привело к появлению термина «коммунистическое воспитание». Постепенно в отечественной педагогике закрепились трактовка понятия воспитания в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания (что собственно более близко к современной трактовке социализации человека). Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности.

Обращение к термину «социальное воспитание» произошло в 1970—1990-е гг. в связи 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 также со становлением института социальной педагогики (А.В. Мудрик, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова) [5; 6].

Несмотря на неконвенциональность понятия «социальное воспитание», в современной педагогике развиваются его различные теоретические концепты (образы), в которых отражаются содержание и результат субъективного осмысления и конструирования теоретических представлений о феномене социального в воспитании: философский (В.Д. Семенов, Г.Н. Филонов и др.); социально-педагогический (Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, М.М. Плоткин, В.А. Фокин и др.); «помогающий», в контексте социальной работы (М.А. Галагузова, Л.В. Гусякова, С.А. Расчетина и др.); педагогический (Б.З. Вульф, В.И. Загвязинский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик и др.) [5].

Для концепции социального воспитания, которую представляют А.В. Мудрик и исследователи, развивающие ее основные идеи (И.Н. Андреева, В.М. Басова, Г.П. Бобылев, Ю.И. Кривов, Б.В. Куприянов, Д.В. Лифинцев, М.В. Никитский, Т.С. Просветова, Н.Е. Романюта, Т.А. Ромм, Т.В. Скларова, М.В. Шакурова, Т.Т. Щелина, В.Р. Ясницкая и др.), характерно:

а) обоснование *стихийной и организованной социализации* (воспитания), что позволяет с большей объективностью отнестись к определению возможностей, границ и разнообразия задач различных субъектов воспитательной деятельности (семьи, церкви, воспитательной организации), каждый из которых имеет свои ценности, формы взаимодействия и пр.;

б) осмысление многофакторности и многомерности социализации, в рамках которой возможна как просоциальная, так и антисоциальная направленность взаимодействия человека и общества, что становится основанием для того, чтобы зафиксировать существование *социального и диссоциального* воспитания;

в) разработка специфичных задач социального воспитания в отличие от других видов воспитания (семейного, религиозного), которые реализуются в *воспитательной организации*;

г) осмысление субъект-объектного и субъект-субъектного подходов к социализации, которое создает основу для конструирования *разнообразных (как минимум двух) моделей социального воспитания*.

Данное представление о социальном воспитании учитывает достижения и установки гуманитарного знания по вопросам социализации, социального формирования, базируется на антропосоциальном понимании человека и процесса его взращивания с ориентацией на феноменологическое, культурологическое знание, актуализирующее субъективное переживание социального (Дж. Г. Мид, К. Роджерс и др.).

Но, что не менее важно, воспринимает накопленный в педагогической традиции комплекс идей, соответствует отечественной традиции теоретизации социального воспитания (П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, Л.И. Новикова и др.), в которых социальное воспитание рассматривалось не столько в связи с проблемами социальной политики, социального совершенствования общества, сколько — в связи с вопросами социального развития человека, становления качеств солидарности, нравственности, гражданственности и пр.

Таким образом, социальное воспитание в современной науке развивается за счет осмысления роли и места различных педагогических феноменов и средств, обеспечивающих разнообразные социальные устремления человека (потребности в социальной активности, социальной защите, социальном успехе, приобщении к духовно-нравственным ценностям). В качестве таких средств выступают: детское движение, детская общественная организация и детское общественное объединение, дополнительное образование, внешкольная работа, социокультурная анимация, место жительства, волонтерская деятельность и др.

Литература

- [1] Кавелин, К.Д. Наш умственный строй: ст. по филос. русской истории, культуры [Текст] / К.Д. Кавелин. — М.: Правда, 1989. — 653 с.
- [2] Каптерев, П.Ф. История русской педагогики [Текст] / П.Ф. Каптерев. — Пг.: Земля, 1915 — XXI, 746 с.
- [3] Колесникова, И.А. Об устройстве и механизмах диссоциального воспитания [Текст] // Вопросы воспитания. — 2010. — №4 (5). — С. 124-137.
- [4] Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст] / А.В. Мудрик. — М.: МПСИ, 2009. - С. 539-550.
- [5] Ромм, Т.А. Теоретическая концептуализация социального воспитания в современной педагогике [Текст] / Т.А. Ромм // Вестник КГПУ им. В.А. Астафьева. - 2012. -№ 1. - С. 110-114.
- [6] Ромм, Т.А. Формирование теоретических образов социального воспитания как научно-педагогическая проблема [Текст] / Т.А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. — 2006. — № 1. — С. 129-137.
- [7] Стоюнин, В.Я. Избр. пед. соч. [Текст] / В.Я. Стоюнин. — М.: Педагогика, 1991.-368 с.