



СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ВОСПИТАНИИ: ТРАДИЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

(Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО "НГПУ" на 2012-2016 годы)

Т. А. Ромм

В статье рассмотрены вопросы осмысления воспитания в современной педагогике с учетом достижений современного гуманитарного знания. Показаны истоки нормативных, интерпретативных и нормативно-интерпретативных практик воспитания.

Ключевые слова: воспитание, социальная практика, нормативный подход, интерпретативный подход, нормативно-интерпретативный подход.

Ромм Т. О. Соціальні практики у вихованні: традиція і перспективи

У статті розглянуті питання осмислення виховання в сучасній педагогіці, враховуючи досягнення сучасного гуманітарного знання. Показані витoki нормативних, інтерпретативних і нормативно-інтерпретативних практик виховання.

Ключові слова: виховання, соціальна практика, нормативний підхід, інтерпретативний підхід, нормативно-інтерпретативний підхід.

Romm T. A. Social Practices in Education: Tradition and Perspectives

Paper deals with questions of comprehension education in the contemporary pedagogy with a glance of the modern humanities achievements. The origins of normative, interpretative, and regulatory&interpretative approach are showed.

Keywords: education, social practice, the regulatory approach, interpretive approach, regulatory and interpretative approach.

Актуальность проблемы. Многозначность и неисчерпаемость социальной и педагогической реальности, в которой осуществляется современное воспитание приводит к затруднениям в его целеполагании, определении ценностно-смысловых координат его содержания, и соответственно – проблематичности единства различных субъектов воспитания и создаваемого этими субъектами широкого воспитательного пространства с различными полюсами. В сложившейся ситуации важно, с одной стороны, формирование принципиальной иной основы для понимания этих изменений, обеспечивающей новый уровень проникновения в суть исследуемой реальности – воспитания, с другой – учет всей совокупности принятых в культуре (традиционных) способов воспитательной деятельности, того, что может быть отнесено и описано как социальная практика, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействует на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам.

Анализ исследований и публикаций.

В работах Е. В. Бондаревской, Н. В. Бордовской, М. В. Воропаева, А. Ф. Закировой, И. А. Колесниковой, В. В. Краевского, Л. М. Лузиной, В. А. Сластенина и др. отмечается, что современный период развития педагогической науки характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям. Обращение к теории социальной практики (П. Бурдье, Э. Гидденс, Г. Гарфинкель, А. Реквиц, Дж. Остин, Н. Элиас, Дж. Сёрль, И. Гофман, Х. Дрейфус, Л. Витгенштейн, М. де Серто, С. Крипке и др.), представленное, прежде всего, в отечественной социологии и социальной философии (В. В. Волков, Т. И. Заславская, Л. Г. Ионин, Н. Н. Козлова, Вал. А. Луков, В. В. Волкова и О. В. Хахордин), получило свое развитие в исследованиях педагогических феноменов (С. М. Азаркина, Г. М. Беспалова, Н. М. Виноградова, М. П. Гурьянова, Н. Ф. Логинова, А. В. Мудрова, С. Х. Самсонов, Н. И. Элиасберг и др.). Расширение проблематики воспитания, выражающееся в "накоплении" тенденций, теорий и методов, понятий, дает более или менее

Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО "НГПУ", главный редактор "Сибирского педагогического журнала"

целостную характеристику процессов, происходящих в воспитании [2; 4; 5; 9].

Цель статьи. Основной задачей статьи выступает попытка определить возможности использования категории социальной практики в педагогическом анализе в качестве инструмента, позволяющего раскрыть широкий спектр явлений и событий воспитательной реальности как разновидности социальной практики.

Изложение основного материала. Большинство авторов применяют понятие социальной практики для характеристики процесса освоения социальных навыков, деятельности учащихся, направленной либо на приобретение позитивного социального опыта, либо на решение социальной проблемы [см., напр.: 7; 11]. В целом, понятие "социальная практика" в педагогике рассматривают как: ситуацию – совокупность обстоятельств, условий, создающих социальные отношения; деятельность – форму социальной активности; процесс – определенную последовательность действий, носящих преобразующий социальный характер; функцию – вид деятельности, направленный на приобретение позитивного социального опыта. Как справедливо отмечает А. В. Мудрова [7], все приведенные выше дефиниции указывают на преобразующий, социально значимый характер социальной практики, методологической основой которой является теория деятельности. Подобное понимание не противоречит так называемой "левой" или "гуманистической" концепции практики, тяготеющей к марксистскому пониманию праксиса, для которой характерна подчеркнутая активность деятеля, участника "агента" (Э. Гидденс, П. Бурдье). И это (на что обращают свое внимание В. В. Волков и О. В. Хорхордн) осторожно корректировало различные теоретические модели социальной реальности, будучи некоторым дополнением к традиционным субъект-объектным моделям. Однако современное развитие теории практик (Л. Витгенштейн, М. Хайдеггер) существует в пространстве междисциплинарных исследований, как способа осмысления, концептуализации существующей реальности [подробнее см.: 3].

В этом контексте особое значение начинают приобретать процессы, свойственные современному состоянию науки. Их анализ (В. А. Лекторский, Н. М. Смирнова, В. С. Степин и др.), показывает, что традиционное обращение к классической парадигме научного знания, ориентированной на объективное, строгое, беспристрастное научное познание, открывающее единую для всех истину, оказывается не-

достаточным. Складывающаяся в противовес ей неклассическая парадигма научного познания предполагает включение гуманитарного контекста в преобразовательных аспектов науки. Отказ от жесткой неокантианской дихотомии гуманитарного и естественнонаучного знания ориентирует анализ феноменов социальной реальности на учет их индивидуализированных характеристик социальных ситуаций и путей ее преобразования. Не осталась в стороне от этих революционных изменений и педагогическая наука. В работах последних лет (напр., Н. В. Бордовская, А. Ф. Закирова, И. А. Колесникова и др.) отмечается, что современный период развития педагогической науки также характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям.

Для анализа сложных социальных явлений, к каковым в полной мере относится воспитание, широко используются эвристические возможности разнообразных исследовательских подходов (деятельностный, аксиологический, системный, различные варианты "личностно-ориентированного", герменевтического, феноменологического, культурологического и др.). Каждый из них обладает своей акцентуацией, при этом, ни один из них не может претендовать на исчерпывающее исследование объекта, поскольку "человекоразмерные науки" (В. С. Степин) не могут ограничиваться односторонним анализом собственного объекта изучения. Напротив, в силу разной направленности они могут дополнять друг друга по принципу комплиментарности (дополнительности). Все выделенные подходы отражают многомерность педагогической реальности, в рамках которой понимание проблем воспитания диалектически взаимосвязано. Данное понимание сопряжено с признанием, во-первых, уникальности природных и социокультурных явлений, образующих жизненную среду человека, неповторимости самого человека как биосоциального и духовного существа; во-вторых, целостности его существования с окружающим миром; в-третьих, ориентации на культурологические ценности познания социокультурных феноменов и самого человека.

Вся разнонаправленность исследовательских установок в понимании воспитания в той или иной степени, может быть сведена к двум ведущим общенаучным подходам. В различных классификациях эти уже ставшие традиционными подходы обозначаются по-разному: "объективизм" и "субъективизм"; "макро"- и "микроуровни" анализа; "нормативизм"

и "интерпретативизм"; "объясняющий" и "понимающий" подходы, "позитивизм" и "антипозитивизм", "сциентизм" и "антисциентизм".

Как известно, объясняющий подход заложен традицией позитивизма (Р. Декарт, О. Конт и др.), свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса. Основы понимающего (интерпретативного) анализа, зародившиеся в "понимающей социологии" М. Вебера и "философии жизни" В. Дильтея, приводят далее к "символическому интеракционизму" Дж. Г. Мида и Г. Блумера и обретают законченный вид в трудах таких социологов и философов феноменологической и герменевтической ориентации, как Э. Гуссерль и Г. -Г. Гадамер, И. Гофман и А. Шюц, П. Бергер и Т. Лукман, Л. Витгенштейн и П. Рикёр [8]. Ориентация на тот или иной подход связан с реализацией различных форм социальной практики в целом, воспитания – в частности.

Так, *нормативно-объясняющая практика* воспитания формировалась в условиях доминирования коллективных, общинных, позднее – государственных ценностей по сравнению с индивидуально-личностными. Роль и место человека как части целого (идеи, полиса, Бога, государства, общины и пр.) определялась жестко-детерминированными связями и структурами. В данном случае особую роль приобрело знание и его социально-ориентирующая, контролирующая функция, что нашло свое выражение в существовавших моделях обучения Античности и Средневековья. Возможно именно вследствие этого вплоть до середины XIX века, т.е. в период господства классической научной рациональности, терминологически воспитание не было дифференцировано в понятиях, относящихся к вопросам становления, формирования человека: "воспитание" подразумевало и обучение, и социализацию, и развитие.

Дальнейшее развитие нормативной практики воспитания (впоследствии получившее обозначение "авторитарного", "объект-объектного", "традиционного"), происходило с развитием педагогики в русле классических принципов научного знания и постулатов эпохи Просвещения. Определяющими для формирования представлений о воспитании постепенно становится комплекс идей в духе убежденности того, что в основе всех процессов (в том числе, связанных с развитием человека) находятся объективные законы, которые объясняют все многообразие явлений природы и жизни (в теоретическом плане парадигма авторитарного воспитания оказалась последовательно реализована,

например, последователями немецкого философа и педагога И. Ф. Гербарта, в которой постулируется, что главная цель воспитания – гармония воли с этическими идеями и выработка многостороннего интереса. Путь к этой цели лежит через воспитывающее обучение, нравственное воспитание и управление ребенком. Для И. Гербарта такое управление значило подавление "дикой резвости" ребенка. Для этих целей были введены кондуит, карцер, слезка за учащимися, телесные наказания). Результатом воспитания в этом случае станет человек как носитель социально-заданных качеств, востребованных данным обществом, неукоснительно соблюдающий традиции, официальные нормы, ориентированный на социальные авторитеты.

В свою очередь *интерпретативно-понимающая практика* воспитания оказалась связана с актуализацией ценности индивидуального: человеческого счастья (Аристотель), гармоничного развития (Т. Мор), личного профессионального успеха (протестантское учение). Момент осознания и принятия человеком потребности быть частью целого – это не столько заданная извне доминанта, сколько осознанный выбор самого человека: для того, чтобы быть успешным, счастливым человек сам делает выбор в пользу общего. В этом случае задачи воспитания решаются не только при помощи обучения, но и в процессе активного формирования социального опыта, приобретаемого во внеучебной деятельности (прежде всего, трудовой, общественно-значимой).

Начиная с Я. А. Коменского, неотъемлемой частью педагогической проблематики становится природосообразность воспитания, выражающая убежденность и веру в индивидуальные силы и возможности ребенка, независимость процесса развития и формирования личности. Эти идеи получили свое дальнейшее развитие в теории "естественного" воспитания Ж. Ж. Руссо, в концепции "свободного воспитания" (Э. Кей, К. Н. Венцель). Близкие позиции в начале XX века были сформулированы в немецкой педагогике (Г. Шаррельман, Ф. Гансберг, Л. Гурлитт), в концепции М. Монтессори. Активное распространение в России они получили в социально-религиозных подходах С. Р. Булгакова, С. И. Гессена, В. В. Зеньковского, Н. К. Рериха, В. С. Соловьева, Л. Н. Толстого и др.

С точки зрения интерпретативного подхода 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 выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть; актуализируются субъективные значения, возникающие у человека в процессе взаимодействия с миром, переопределяя и "вписывая" эти смыслы в общее "смысловое" поле.

Осознание существования неклассических основ научной рациональности с присущим ей отказом от однозначных прямолинейных схем, признание многозначности мира наряду с представлениями о возможности познания этого мира, его понимания, – все это делает актуальным вопрос не противопоставления/доминирования нормативно-объясняющей или интерпретативно-понимающей практик воспитания, а возможности сочетания этих подходов на основе общенаучного принципа дополнительности [6]. Это может позволить свести к минимуму односторонность в понимании феноменов, так или иначе связанных с воспитанием. Это позволяет "дополнять" нормативное, структурно-функциональное осмысление воспитания как социальной проблемы и социальных проблем воспитания осмыслением интерпретативно-понимающим, которое фиксирует культурно-аксиологические, социально-психологические и антропоцентрические размерности осмысляемых феноменов" (А. В. Мудрик). Нормативный подход позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества, а также причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы формирования заданного стандарта личности в четко определенной системе ценностей (например, ценности православно-общинного патриархального образа жизни у Леонтьева и Хомякова, а в советское время коммунистические ценности мифологемы Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, И. П. Иванова). Интерпретативный подход акцентирует внимание на способности человека быть субъектом социальных, в том числе межличностных, отношений в процессе научения и обучения социальному взаимодействию.

Возможность формирования подобного (*нормативно-интерпретативного*) подхода к воспитанию развивается за счет суждения гуманистической психологии о целостности, открытости личности. Личность как органически целое единство формируется не просто как результат последовательных взаимодействий с миром, но само по себе является источником активности, интегрирующим и преломляющим различные внешние воздействия и

регулирующим поведение человека. В этом русле в отечественной педагогике фактически работали В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий.

Особое значение для формирования нормативно-интерпретативного содержания воспитания в отечественной педагогике сыграла разработка проблем воспитательного коллектива, инициированная Л. И. Новиковой и А. Т. Куракиным (Л. П. Буюева, Б. З. Вульф, Х. Й. Лийметс, В. И. Максакова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова, В. Д. Семенов и др.). Подтверждая в целом значимость коллектива как социально-педагогического явления, уточняя его существенные характеристики для социального развития подростка, раскрывая представления о воспитательном потенциале среды, основополагающие положения теории воспитательного коллектива были не только альтернативой односторонне-идеологическому, сверх-нормативному толкованию процесса социального формирования личности. Благодаря этому в отечественной педагогике активно разрабатываются проблемы воспитания, в которых особое внимание уделяется не только таким воспитательным средствам как формальный детский коллектив, самоуправление; совместная деятельность субъектов по решению социально-значимых задач (нормативный контекст), но также – структура формальных и неформальных отношений, эмоционально-смысловые и ценностные значения, микросоциум, межличностное взаимодействие, общение (интерпретативный контекст).

В условиях современной жизни с высочайшим уровнем нестабильности, изменчивости и неопределенности воспитание оказывается в столь же постоянно изменчивом виде, с большими затруднениями реагируя на происходящее [9; 10]. В многочисленных работах, посвященных проблемам современного воспитания, обозначена задача формирования у каждого человека чувства высокой ответственности за судьбы человечества, "осознание того, что наше поколение – первое, от которого зависит, будет ли Земля обитаемой впредь. Если общественное движение не создаст основу для далеко идущих преобразований, мы можем оказаться не в состоянии преодолеть тенденции, которые подорвут будущее наших детей" [1, с. 12]

Кроме того, в дополнение (противовес) материалистическим потребностям (таким как стабильность, обеспеченность, карьера, потребление) признается необходимость развития потребности в ценностях, нормах, смысле, которые можно назвать "постматериалистическими". На

смену былому господству таких добродетелей, как прилежание, любовь к порядку, основательность, точность и квалифицированность значительно возрастает потребность в человечности, воображении, спонтанности, эмоциональности, теплоте и нежности. По мнению О. Больнова, "одна из первых и необходимых задач, поставленных перед нами современной ситуацией, – осознание простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах являются необходимым основанием человеческой жизни" [12, р. 9].

Иными словами, значимость миссии воспитания как нормативно-ориентирующей общество и человека в интересах выживания самого постиндустриального общества и человека как части этого мира (экологического, материального, социального) сохраняется. Но в постиндустриальном обществе для человека важно не столько формирование вполне конкретных "знаний – умений – навыков", сколько необходимость уточнения человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя. На первый план в связи с этим выступает проблема освоения личностью механизмов и стратегий самоопределения и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. Для этого в процессе воспитания акценты должны быть сделаны на эмоционально-личностную сторону, которая позволяет актуализировать субъективное переживание объективных ситуаций.

Выводы. Таким образом, воспитание в современной науке рассматривается в связи с осмыслением роли и места различных педагогических феноменов и средств, обеспечивающих разнообразные устремления человека: в социальной и индивидуальной активности, в чувстве защищенности, в успехе и самореализации, в приобщении к духовно-нравственным ценностям. В качестве таких средств выступают: разнообразная эмоционально окрашенная деятельность, порождающая и поддерживающая активность ребенка, детское сообщество и детское движение, дополнительное образование, социокультурная анимация, детский легкий отдых и занятость детей, место жительства, социально-педагогическая поддержка, символическая культура воспитательной организации и др., словом весь комплекс, обеспечивающий сложный процесс ста-

новления человека в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браун Л. Р. Авторское предисловие / Л. Р. Браун, Э. К. Вольф // Мир восьмидесятых годов : сб. обзор. ст. из ежегодников. – М.: Прогресс, 1989. – С. 8-12.
2. Взаимосвязь теории и практики воспитания в ситуации парадигмального сдвига – основа развития воспитательного потенциала учительства : сб. науч. трудов / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М., Тверь: ООО "ИПФ "Виарт", 2010. – 158 с.
3. Волков В. В. Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – СПб.: Изд. Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
4. Григорьев Д. В. Теория воспитания в ситуации парадигмального сдвига: pro и contra / Д. В. Григорьев // Взаимосвязь теории и практики в ситуации парадигмального сдвига – основа развития воспитательного потенциала учительства. – М., 2010. – С. 34-40.
5. Мудрик А. В. Воспитание как социальный институт / А. В. Мудрик // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 44-49.
6. Мудрик А. В. Мои методологические студии / А. В. Мудрик // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы. – Арзамас, АГПИ, 2011. – С. 76-92.
7. Мудрова А. В. Социальная практика как педагогический феномен / А. В. Мудрова // Сборники конференций НИИ Социосфера, – 2012. – № 16. – С. 162-164.
8. Ромм Т. А. Теоретическая концептуализация социального воспитания в современной педагогике / Т. А. Ромм // Вестник КГПУ. – 2012. – № 1. – С. 110-114.
9. Селиванова Н. Л. Воспитание: тенденции развития теории / Н. Л. Селиванова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 23-28.
10. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 47-56.
11. Элиасберг Н. И. Ученические социальные проекты в системе школьного образования / Н. И. Элиасберг. – СПб.: Изд-во "Союз", 2004. – 59 с.
12. Bollnow, O.F. Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze / O.F. Bollnow. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1947. – S. 9.

Цитувати: Ромм Т. А. Социальные практики в воспитании: традиция и перспективы / Т.А. Ромм. // Постметодика. – 2013. – № 2. – С. 49-53.

© Т.А. Ромм, 2013. Стаття надійшла в редакцію 11.06.13 ■