

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Появление понятия «социальное воспитание» в современной педагогике сопряжено с необходимостью разрешения задач, которые возникают у человека по ходу социализации, а также с представлением о способах решения этих задач в педагогической науке проблем взаимодействия человека и общества. Понимая и принимая вслед за А.В. Мудриком социальное воспитание в целом как вид воспитания, направленный на обеспечение решения задач социализации человека по включению человека в существующую систему социокультурных отношений общества путем усвоения и воспроизводства культуры и, одновременно, развитие и самоизменение человека в этом процессе, мы утверждаем, что оно может быть представлено, рассмотрено и проанализировано с онтологических позиций как объективный феномен и атрибут социального бытия, а эпистемологически как теоретический образ.

Обращение к феноменологическому подходу при анализе социального воспитания помогает нам обнаружить за наличной объективностью вещи её самораскрытие, т. е. феноменальную природу. В основу понимания социального воспитания как объективного социального феномена нами были положены идеи феноменологического подхода, сформулированного Э. Гуссерлем и М. Шелером — представителями идеалистического и реалистического направления в феноменологии. К примеру, Э. Гуссерль требовал от ученого не столько усилий по созданию априорных квазинаучных схем, сколько полагал необходимым следовать в работе идеалу точного описания действительного положения дел. Отсюда - его знаменитое феноменологическое кредо: «К самим предметам!». В нем звучит призыв вернуться к постижению истинной сущности феноменов очищенных от сонма словесных нагромождений путем прояснения их подлинных «смысловых и бытийных установлений». «Такая максима, - пишет М. Хайдеггер, — сынтенционирована против анархических построений, случайных принципов, против мнимых концепций, против нелепых проблем» [3, с. 88]. Характерная для феноменологического метода Э. Гуссерля вышеуказанная исследовательская установка ставит под сомнение не столько само существование нашего мира, зачастую скрывающегося за надуманными теоретическими конструкциями, сколько, наши далекие от реальности умозрительные представления о нем.

Фактически феноменологический метод служит одной лишь естественной и необходимой любой науки цели: поиску «неопровер-

жимых данных», ибо в фундамент научного здания могут и должны быть положены только «стабильные очевидности». («Без очевидности нет науки», не раз и не два подчеркивает Гуссерль в своих «Логических исследованиях») [Цит. по: 1, с. 369].) Поскольку границы очевидности заданы лишь пределами знания, то нам остается лишь искать нечто настолько явное, что невозможно отрицать. Следуя гуссерлевскому пониманию, в основу дальнейших рассуждений о феномене социального воспитания мы положили эвристически плодотворную идею открытого вовне (интенционального), деятельностного сознания человека призванного прояснить истинную сущность постигаемых феноменов. «Феномены для Гуссерля, - подчеркивает А.М. Руткевич, - не являются ни эмпирическими состояниями сознания, изучаемыми психологией, ни феноменами в кантовском смысле. Феномен - это не явление, за которым скрывается некая сущность. Противопоставление явления и “вещи-в-себе” ничего не говорит нам о том, что же дано нам со всей очевидностью. Феноменом Гуссерль называет то, что открыто сознанию так, как оно ему открывается... Сознание всегда направлено, нацелено на что-нибудь, и это нечто и есть феномен. Как феномен не является субъективной видимостью, так и сознание не есть совокупность психических состояний, не является оно и какой-то “внутренней инстанцией” противостоящей внешнему миру» [2, с. 52]. Данная феноменологическая интенция может и должна быть реализована через описание различных социальных феноменов, которые предстают интенциональному сознанию исследователя после заключения в скобки наших философских воззрений и убеждений, связанных с нашей естественной установкой, которая навязывает нам веру в существование мира «простых», но отнюдь не очевидных вещей.

Рассматривая педагогические явления как феномены, акцентируется признание единства, синтез знания, опыта и понимания, реализуемого во взаимодействии людей, не только как носителей определенной функции («учитель - ученик», «педагог - воспитанник»), но как живых людей, обладающих своим субъективным миром, не всегда поддающимся управлению и контролю. Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что воспитание предстает как часть культуры человеческого общества, как специфическая социальная реальность, отражающая процессы взаимодействия личности и общества, связанные со становлением человека, т. е. феномен. Отсюда вполне логично следует вывод о том, что раз воспитание — это системный феномен и атрибут человеческого бытия, то это его базовое, функциональное свойство в полной мере распространяется и на социальное воспитание как его подсистему. С позиций феноменологического подхода социальное воспитание выступает как объективный социальный феномен, истинную сущность которого можно установить с помощью отказа от

поверхностных суждений и определения объективных теоретико-методологических оснований, лежащих в основе конструирования его различных теоретических образов.

Пониманию социальных феноменов способствует объяснение, интерпретации. Многообразие интерпретаций рождается из многообразия фундаментальных, конечных по своей сути значений, на которых индивид выстраивает свое мировоззрение или мирозосерцание и свою жизнь. Возможность и необходимость интерпретаций этих новых тематизаций различных аспектов педагогической реальности, неповторимая уникальность педагогического факта как такового делает чрезвычайно актуальными герменевтические методы, которые в последнее время приобретают широкое распространение не только в психологии, философии, социологии, но и педагогике. Возможность использования концептуальных положений герменевтики В. Дильтея, философской герменевтики Г.-Г. Гадамера и П. Рикера, феноменологии Э. Гуссерля при анализе педагогических феноменов основана на признании неоднозначности и стохастичности процессов развития и формирования личности. Идея М. Вебера о том, что социально-гуманитарные науки - науки о смыслах, ориентирует исследователя на отход от естественно-научной парадигмы объяснения жестко заданных причинно-следственных связей между предметом и явлением в сторону парадигмы их понимания в масштабах целостной культуры. Это актуализирует проблемы смыслообразования, смыслосозидания в педагогическом контексте (И.Д. Демакова, А.Ф. Закирова, Л.М. Лузина). Многозначность символов, в качестве которых выступают разнообразные проявления жизни человека (физические, психические, социальные), требуют осознанного взгляда на противоречивость их истолкования с различных позиций (нравственных, философских, религиозных, социальных и пр.). Это подтверждает наличие различных интерпретаций, скрывающих все более глубокие слои смыслов. Следовательно, и социальное воспитание может быть интерпретировано в различных контекстах, с точки зрения понимания различных смыслов (человеческих, общественных, религиозных и пр.), которые вкладываются в сам процесс педагогически организованной социализации. Герменевтическая ориентация позволяет актуализировать процессы смыслообразования как социально-воспитательные средства, позволяющие человеку обрести свое место в мире не только путем следования социально-заданной норме, традиции, но и путем актуализации субъективных значений (смыслов), возникающих у человека в процессе взаимодействия с миром, переопределения и «вписывания» этих смыслов в общее «смысловое» поле взаимодействующих субъектов.

Осмысливая социальное воспитание, как объективный социальный феномен и атрибут социального бытия, мы приходим к выводу, что:

- социальное воспитание существовало, существует и будет существовать как объективное социокультурное явление, в контексте социокультурной адаптации человека к миру, а мира - к человеку. Формы реализации данного объективного явления отражают сложившиеся сферы общественного сознания и научного знания (традиции, религия, философия, педагогика) и носят цивилизационно-обусловленный характер;

- обеспечивая процесс социализации человека, социальное воспитание актуализирует деятельность определённых имплицитно и эксплицитно функционирующих педагогических структур и/или институтов, способных играть роль своеобразных воспитательных акторов, гармонизирующих диалектическое единство и борьбу социально заданного и индивидуально обусловленного в человеке и обществе;

- в отличие от воспитания, которое в большей степени унифицировано социальное воспитание обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразные типы и виды локальных моделей, которые связаны со спецификой общества как системы, с одной стороны; с особенностями личностного развития, с другой стороны.

Литература

1. Реале, Джованни. Западная философия от истоков до наших дней. - Т. 4.: От Романтизма до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери.-СПб., 1997.
2. Руткевич, А.М. Эдмунд Гуссерль // Философы двадцатого века. Книга первая. - М.: Изд-во «Искусство XXI века», 2004. — С. 46-59.
3. Хайдеггер, Мартин. Мысли, постулаты, афоризмы, философские интерпретации / М. Хайдеггер. - Минск, Изд-во «Современное слово», 1998. - 3 84 с.