

УДК 37.0+316.7

*Т.А. Ромм*

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОБЪЕКТ  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Разрешение всего многообразия проблем социального воспитания, невозможно без необходимого непротиворечивого понимания того, что мы понимаем под такими чрезвычайно многомерными и непростыми 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 разноречии. Простое перечисление нерешённых проблем является прекрасной иллюстрацией для нашего первого тезиса, 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 на самом деле означает феномен социального воспитания?

Решение всех этих проблем возможен при условии специального анализа историко-педагогического контекста, который позволяет утверждать, что:

- Выделение социальной стороны воспитания есть неотъемлемая закономерность существования воспитания как феномена. Социальность и индивидуальность - две стороны воспитания, которые отражают дуальную сущность личности как биосоциального существа.

- С усложнением социального мира усложняется класс социально-личностных проблем. Необходимость разрешения этих проблем приводит к появлению в педагогике социально-ориентированных концепций (И. Песталоцци, Р. Оуэн, Ф. Фребель), что привело в итоге к формированию социально-педагогического направления в конце XIX в., чему в немалой мере способствовало осмысление «социального» как особого типа отношений среди людей в развивающейся социологии.

- На протяжении истории социальное/общественное воспитание трактовалось по-разному. Оно представлялось как философская идея обоснования воспитания как социального явления (Платон); как синоним

государственного воспитания (Платон, И. Бецкой); как средство решения социальных проблем общества (воспитание солидарности как задача социального воспитания в эпоху появления социального вопроса или борьба с беспризорностью в 1920-е гг. в СССР); как составная часть идеологии государства (социальное - значит коммунистическое в представлениях А.В. Луначарского); наконец, как развитие тех индивидуальных качеств личности, необходимых человеку для успешной самореализации в том обществе, в котором он живет (русская традиция общественного воспитания П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерева).

- Социальное воспитание можно рассматривать как ответ педагогики на усложнение задач по формированию или созданию условий для развития личности в социуме (по А.В. Мудрику, наряду с семейным, религиозным, коррекционным). Соотношение воспитания и социального воспитания здесь можно рассматривать как общее и частное.

К сожалению, в 1920-е гг. происходит дискредитация термина. 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.

Вторая группа проблем связана с современными представлениями о социальном воспитании в свете 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 методологически корректной.

Так, одни исследователи трактуют его чрезвычайно широко, сводя к социальной функции воспитания, утверждая при этом, что социальное воспитание - это новое состояние современного воспитания. Другие сводят социальное воспитание к решению конкретных задач поддержки и помощи человеку/ребенку в трудной жизненной ситуации, тем самым, подменяя собой понятие социальной работы. Социальное воспитание представляют как базовую категорию социальной педагогики, и даже ее научный объект.

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 и нечего «огород городить».

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<sup>1</sup> общественных структур) приходит новый, значительно более адекватный самой природе человека Человек из «винтика» социальной машины превращается в реального субъекта своей жизни, преодолевающего отчуждение собственной сущности. Социокультурная самоидентификация личности происходит в условиях отрыва человека от традиционных социальных групповых структур, которые начинают разрушаться; происходит возрастание ощущения личной свободы, что дополняется возможностью выбора самых различных видов деятельности. Зависимость личности от ее социокультурной среды не просто ослабевает, а приобретает обратную тенденцию - социальные структуры начинают все больше зависеть от состояния духовного мира личности, от процессов, протекающих в ее сознании. Человек становится подлинно общественной ценностью, а основная функция социума направлена на создание условий для свободного развития независимой творческой личности, обладающей

выраженной индивидуальностью и живущей содержательной, счастливой жизнью.

Постиндустриальный тип социальности способствовал появлению в массовом педагогическом сознании новых проблем, отражающих реальные противоречия и потребности воспитательно-образовательной практики. В современных условиях постиндустриального общества, - отмечает Г.Б. Корнетов, - происходит перемещение устремленности педагогического идеала от социально-ориентированной (конструирование человека с параметрами, заданными конкретными интересами общества) цели воспитания и образования к индивидуально-ориентированной (конструирование человека для самого себя и только опосредованно для общества). 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. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанный с признанием самоценности личности, формирования ее самосознания, создания условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, связанных с необходимостью преодоления эгоизма и возможного асоциального поведения. 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.

Неклассическая парадигма научного познания предполагает включение культурологического знания в преобразование всех аспектов науки. В этом смысле точное знание гуманизируется, «человечивается», что находит свое отражение в методологии, способах познания, принципах построения научных схем, в содержании понятий науки. В русле этого подхода

происходят глубокие изменения в методологическом аппарате науки. Идеи множественности подходов к анализу психолого-педагогических явлений, идеи ориентирования на их индивидуальные характеристики выступают как значимые для науки положения. Ракурс исследования сдвигается в сторону индивидуализированных характеристик социальных ситуаций и путей ее преобразования. Абстрагирование от общих характеристик предполагает выбор метода познания как понимания уникальности, единичности, неповторимости. Особо значимыми становятся единичные показатели, объясняющие причины наличных состояний ситуации и логику ее преобразования. «Неклассическая наука» эпохи постиндустриального общества, представленная идеями символического интеракционизма Дж. Г. Мида, понимающей социологии М.Вебера, феноменологии, герменевтики, гуманистической психологии, представляет иное методологическое основание для понимания социального воспитания, прежде всего в толковании сущности «социального». 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. 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 реализации онтологической позиции важно удерживать баланс между структурно-функциональной («так должно») и релятивистской («так вижу») позицией. Признание дуальности воспитания несет в себе

признание наличия у 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. Классические методы познания педагогической реальности несут в себе идею «общего», упорядочивания элементов системы «личность - среда - способ развития». Неклассические методы, напротив, несут в себе идею множественности человеческих проявлений. Овладение классическими методами познания дает возможность определения и учета общих закономерностей, овладение неклассическими методами (герменевтическими и др.) - предполагает ориентацию на знание индивидуальных закономерностей развития той или иной педагогической ситуации. Для анализа социального воспитания очевидно необходим учет возможностей той и иной методологии.