



СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ ЭПОХИ

Т.А. Ромм

Современное развитие общества не мыслится без развития социального потенциала человека. Необходимость преодоления последствий не только социально-экономических и политических глобальных изменений (это удел социологов, философов и политологов), заставляет задуматься о "человекоразмерном" (В.Степин), антропологическом и педагогическом аспектах этой проблемы: сохранить, развить и воспитать в подрастающем поколении приемлемые для современного демократического общества социальные нормы, национально-культурные ценности и идеалы. При этом задача стоит не просто "вписать" в конкретные нормы и правила реального социума современного человека, а совместить их с индивидуальными, социально приемлемыми запросами и потребностями последнего. В связи с этим актуализируется социально-историческая миссия воспитания поиск его возможностей по смягчению центрального противоречия социализации между: "... мерой приспособления человека к обществу и степенью его обособления в обществе" (А.В. Мудрик).

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", 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 самозменение человека в этом процессе (Мудрик, 2009).

Идея социального воспитания как осмысление целого ряда взаимосвязанных вопросов по поводу процесса "вписывания" человека в социальную жизнь, изначально предложенная мыслителями-философам и воспринятая в дальнейшем педагогами по мере развития науки, культуры

и цивилизации, стала основой для становления социально-педагогического направления в воспитательной теории и практике (П. Наторп и др.) на рубеже XIX - XX вв., когда, собственно и складывается термин "социальное воспитание" в качестве педагогической категории. Именно в этот период социальное воспитание получает разнообразные трактовки, становится определенной стратегией самых различных общественных групп: от политических - до религиозных.

Это наглядно подтверждает анализ тематики и содержания докладов, обсуждаемых на Международных конгрессах этого времени: доклад Говетта об общественном воспитании студенчества (Конгресс высшего образования); доклады Э. Пти и Крузе о деятельности обществ бывших учеников народной школы, школьных общества взаимной помощи и попечительства в народном общественном воспитании (Конгресс представителей средне-учебных заведений); роль народных университетов, искусства, литературы в общественном воспитании и образовании (Конгресс Лиги народного образования). Идея о необходимости воспитания людей в духе общественного долга, обозначаемая общественным воспитанием, нашла свое обоснование в теории солидарности (Л. Буржуа и др.). Широкий состав участников I Международного конгресса по общественному воспитанию (Париж. 1900) подтвердил интерес к сущности нового воспитания, предполагавшего умственное и нравственное усовершенствование не одних лишь подрастающих поколений, а всего общества, т. е. лиц всех званий и всех возрастов. Таким образом, в этот период социальное воспитание начинает выступать как важнейший социальный институт, реализующий общественно важные задачи - сохранение социального мира и поддержание социальной стабильности.

Одновременно, социальное воспитание осмысливается в педагогических концепциях в связи с задачами формирования и развития в человеке чувства (П. Наторп) или долга (Г. Кершенштейнер) 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. Вентцель, Дж. Дьюи. Н. Иорданский, П. Петерсон. П. Каптерев и др.). Таким образом, вопросы формирования общенационального идеала в воспитании, участия общества, государства в решении педагогических задач в складывающемся индустриальном мире приобретают характер основополагающих для развития педагогики, усиливая ее социальную направленность (см. подроб.: Ромм. 2007, 2011).

Однако известно, что история развития социальной педагогики в XX столетии была отнюдь не простой, что не могло не сказаться и на судьбе

теории социального воспитания. Так, для официальной советской педагогики 1920-хх гг. социальное воспитание составило содержание либо "коммунистического воспитания", либо - борьбы с детской беспризорностью ("соцвосы", которые создавались на местах при исполнительной власти, должны были решать именно эти задачи). В свою очередь, немецкая социальная педагогика первой половины XX века тоже оказалась под влиянием политики: сначала - социального заказа Веймарской республики, а затем - псевдонаучных воспитательных идей национал-социализма. Эти и другие политические и исторические коллизии привели к тому, что имея достаточно широкое хождение в гуманитарном и педагогическом лексиконе XIX - XXI вв., данный термин до сих пор не получил подобающего ему конвенционального статуса и вызывает многочисленные споры. Сегодня он используется чрезвычайно "вольно" и широко: от обозначения им задач социальной защиты отдельных групп подростков (чаще - с девиантным поведением) до всеобщей миссии государства. "Социальное" как атрибут употребляется в связи с вопросами воспитания в качестве синонима "общественного", "коллективного", зачастую - противопоставления "индивидуальному", "личностному". Как следствие, общее заключение, которым сопровождается дискуссия о социальном воспитании, имеет заведомо оценочный характер: "тривиальности", "конъюнктурности" и термина, и самой идеи, что выражается вопросом: "А разве бывает воспитание "несоциальным"?".

Появление нового понятия в науке всегда связано с формированием некоего круга проблем, которые невозможно объяснить уже сложившимся языком. Следовательно, говорить о предметном поле социального воспитания можно только в том случае, если это поле может быть обозначено в социальной и педагогической реальности. Что нового о процессе воспитания мы можем уточнить, используя данное понятие, какой круг проблем и контroversы актуализирует данное понятие?

Многообразии сюжетов, имеющих отношение к проблеме воспитания в современной ситуации, связано с усложнением социальности современного мира, который характеризуют в терминах нестабильности, неустойчивости, неопределенности, изменчивости, что становится источником противоречивого развития современного человека (Андреева, 2009; Белинская, 2005; Фельдштейн, 2010; Штомпка, 1996 и др.).

В ситуации нарастания морально-политической автономии в обществе, сопровождаемой снижением роли традиций, религии, авторитета как "социальных опор", обостряется проблема личной и социальной ответственности человека за выбор и принятие решений. Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов

социального развития, т.к. отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей приводит к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов. Особое значение это имеет для растущих поколений. Очевидно, что причиной негативной социализации становится не только десоциализирующее влияние различного вида контркультурных организаций (по А.В. Мудрику криминальные, тоталитарные, квазикультовые), но процессы десоциализации (А.В. Мудрик) или диссоциализации (И.А. Колесникова) человека в современном обществе становятся неотъемлемым элементом личностного становления.

Воспитание, будучи частью социальной реальности также находится в ситуации неопределенности, и это находит свое выражение в изменении функций воспитания, появлении новых субъектов воспитательной деятельности (церковь, субкультурные организации), изменении стратегии и тактики решения воспитательных задач традиционных субъектов (школа, семья). Более того, как отмечает А.В. Мудрик, в кардинально изменившихся условиях России конца XX - начала XXI в. само воспитание "стало острой социальной проблемой, а также существенно изменилась номенклатура социальных проблем воспитания" (Мудрик, 2009, С. 51).

Расширение социальной проблематики теории воспитания в современных условиях, выражающееся в "накоплении" тенденций, теорий и методов, связано не только с объективными процессами, которые обусловили изменение самого объекта науки - воспитание. В значительной мере такое изменение объекта повлияло на весь спектр педагогической науки и одним из следствий этого возникла потребность изменения в методах анализа, применении новых исследовательских подходов, увеличения роли междисциплинарных исследований. Т.е. изменение социальной направленности в теории воспитания связано с глубинными процессами, происходящими в науке, прежде всего - с потребностью более глубоких изменений ее методологических и теоретических основ, ее способности обеспечить новый уровень проникновения в суть исследуемой реальности - воспитания. Однако, принципиальный значимый прорыв в теории и практике воспитания - по мнению руководителя Центра теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО (одного из самых авторитетных научных подразделений, занимающихся изучением проблем воспитания), проф. Н.Л Селивановой, - не произошел (Селиванова, 2009, 2010). Современная теория воспитания оказалась перед необходимостью разрешения целого ряда противоречий, к числу которых могут быть отнесены противоречия между:

- ◆ философской природой теории ее оторванностью от



философских учений;

◆ «духовной природой человека и отсутствием адекватных педагогических технологий;

◆ быстро меняющимся ценностно-смысловым наполнением сути педагогических процессов и их реальным содержанием;

◆ новым смыслом педагогической деятельности и использованием прежних нормативных моделей;

◆ новым пониманием форм воспитания и ориентацией практики на традиционные формы и методы работы (Борытко, 2000)

Для их разрешения необходимо не только расширение информации знания, позволяющих осмыслить феномен воспитания в контексте постоянно меняющейся социальной реальности, важно формирование принципиальной иной методологической основы для понимания этих изменений. Следует напомнить, что формирование привычного нам ("традиционного", "классического) понимания научного знания связано со становлением индустриального общества. В этот период были заложены основополагающие характеристики классической парадигмы социального знания, которые, по мнению Н. М. Смирновой, определяются базисными установками дискурса Просвещения с его безграничной верой в преобразовательные возможности человеческого Разума (Смирнова, 1995). Ее отличительная особенность – установка на то, что в природе и обществе существуют некоторые объективные, независимые от нас закономерности, что наука дает способ объективного познания этих закономерностей, и в результате научных исследований мы все более и более приближаемся к точной картине мира. "В XVII – XVIII столетиях наука завоевывает себе право на формирование самостоятельной целостной картины человека и природы как результата объективного исследования мира, - пишет В.С. Степин - ...разум, очищенный от предрассудков, объективно и непредвзято изучающий мир, рассматривается в качестве наиболее достойного проявления человеческой природы ... В системе этих установок фиксировалась особая ценность прогресса науки и техники, а также убеждение в принципиальной возможности рациональной организации социальных отношений" (Степин, 2000, С. 5). Разделяющий такие взгляды ученый всегда старается найти "закономерные связи и отношения", сведя к минимуму личные помехи. В этом случае ситуация анализируется на основе максимального абстрагирования от индивидуальных характеристик.

К началу 1970-х гг. общая концепция научного знания начинает постепенно освобождаться от требований, которые предъявлялись предшествовавшей естественнонаучной и сциентистской научной парадигмой. Разви-

тие идей философской герменевтики, критического направления, реализма в социологии и философии в XX веке стали основательно расшатывать еще недавно крепкий фундамент "позитивного" знания, поставив под сомнение не только методы и отдельные выводы позитивистов, но и саму возможность объективного, строгого, беспристрастного "научного" социального познания, открывающего единую для всех истину.

Пол Рабинов и Уильям Салливэн охарактеризовали это явление как "интерпретативный поворот". Уже тогда в результате указанного выше революционного поворота для всех стал вполне очевиден грядущий переход ко все более сдержанной, скептической оценке возможностей и перспектив научного познания с позиций сциентизма. Именно в этот период рельефно проявился радикальный кризис привычных сциентистских установок, а научное знание перестало рассматриваться как основная и единственная форма знания.

Можно констатировать, что на сегодняшний день педагогическая наука не осталась в стороне от этих процессов. В работах последних лет (Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, М.В. Ворopaев, А.Ф. Закирова, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Л.М. Лузина, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова и др.) отмечается, что современный период развития педагогической науки также характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям. Гуманитарный дискурс признает провомерность различных подходов к анализу общества, человека и воспитания, возможность создания (конструирования) различных моделей и образов этих феноменов социальной реальности в силу многомерности, изменчивости социального мира.

Можно констатировать, что гуманитарное знание развивается в рамках традиционной, нормативной, (макро) методологии, в контексте интерпретативной (микро) методологии или же в свете объединительной метапарадигмальной методологии (П. Бурдьё, Н. Смелзер, Д. Александер, Дж. Ритцер и др.).

Нормативный, объясняющий (классический) подход заложен традицией позитивизма (Р. Декарт, О. Конт и др.), свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса. Основы интерпретативного, понимающего (неклассического) 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. Основные различия между объясняющим подходом и понимающим подходом могут быть сведены к следующему.

Объясняющий подход (нормативная парадигма), - отмечает Х. Абельс, - постулирует, что "участники социального взаимодействия разделяют общую систему символов и значений, относящихся к социокультурной системе ценностей, которая обладает принудительной силой" (Абельс, 1999, С. 45).

Понимающий подход (интерпретативная парадигма), напротив, "исходит из отсутствия заранее заданной интерсубъективной общезначимой системы символов в строгом смысле этих терминов. ... Действующие лица не просто обладают статусами с чётко установленными правилами и ролевыми ожиданиями, а ставят смысл и значение каждой социальной роли в зависимость от личной оценки ситуации, специфических возможностей проявления роли в ситуации и от того, как сказывается на социальном взаимодействии общее определение ситуации всеми её участниками" (там же, с. 45 - 46).

Обращение либо к классической методологии, либо к неклассической 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.

Если основываться на классическом (традиционном, объективистском), нормативном подходе, то воспитание, как составной элемент социокультурной системы всегда выполняет транслирующую, контролирующую функцию. Его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей: формирование заданных качеств личности, необходимых для жизни в социуме. Например, таких, как коллективизм и гражданственность в представлениях Р. Оуэна и его последователей. Или установка на осознание целей и задач воспитания как политических, исходящих из потребностей государственного устройства, отчетливо прослеживаемая во взглядах общественных деятелей, имевших отношение к проблемам функционирования системы народного образования в России XIX в.: "в заветах самодержавия и право-

славия как главнейших исторических устоев" (Мусин-Пушкин, 1912, С. 329).

С данных методологических позиций все воспитание суть социально. Социальность воспитания - это атрибутивное свойство последнего. (Так, по мнению А. В. Луначарского, любое нормальное воспитание всегда есть воспитание социальное. При таком признании социальной природы воспитания исчезает проблема целей воспитания, в силу того, что противоречие между индивидуальным и общественным воспитанием - мнимое, и отпадает само собой). Возможно предположить, «по существующее ныне отношение к идее социального воспитания в педагогическом сообществе связано именно с глубоко укоренившимся доминированием позитивистских, сциентистских установок, свойственных классическому педагогическому мышлению (стиль которого В.А. Сластенин характеризовал как "однозначно-рецептурный, репродуктивный"), и господствовавших длительное время в отечественном педагогическом сообществе. Нелишне будет напомнить, что предлагаемая в концепции А.В. Мудрика трактовка "социального воспитания в контексте социализации" значительно корректирует существовавшее вплоть до 1990-х гг. толкование "воспитания в широком социальном смысле", включавшее него воздействие на человека общества в целом, фактически отождествляя с социализацией. И несмотря на исследования проблем социализации во второй половине XX столетия в отечественной науке, которые способствовали пониманию неоднозначности среды, ее многослойности (Г.М. Андреева, С.С. Ботенин, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский и др.). Данные аспекты оказались не востребоваы массовой педагогической наукой, привычно относящейся к заказным концепциям социализации как мелкобуржуазным, не отражающим суть отношений человека в социалистическом обществе, потому заведомо - ложным.

Но даже если и признается возможность определения социального воспитания, то оно рассматривается преимущественно в связи со способами, приемами и стратегиями, позволяющими обществу наиболее эффективно, оптимально и безболезненно включать (приобщать) личность к объективно сложившейся системе социально приемлемых структур и ролей, в которых личность могла бы приносить себе и обществу максимальную пользу. Для достижения данных задач используется широкий спектр средств, в основе которых находятся механизмы функционально-ролевого взаимодействия (это и законодательная практика, система трудовой подготовки, привлечение детей к активному участию в общественной жизни, дисциплинарные методы поощрения и наказания и пр.).

Результатом социального воспитания в этом случае станет человек как носитель социально-заданных качеств, востребованных данным обществом, неукоснительно соблюдающий традиции, официальные нормы, ориентированный на социальные авторитеты. Классическое определение Э. Дюркгейма, в котором зафиксировано представление о воспитании как социально важном процессе введения новых поколений человеческих существ "асоциальных к моменту рождения", в сферу "социальной жизни", подтверждает это. При реализации такой модели велика роль осознаваемого "извне"-выбора личности и ее активно "вовне"-деятельностной позиции.

Однако все большее распространение и признание в педагогике получает идея о том, что человеческая природа бесконечно многообразна, пластична, внутренне неуловима, а потому возможно говорить о незавершенности воспитательного процесса, в ходе которого происходит не только присвоение личностью извне задаваемых норм и ценностей, но и их индивидуальное конструирование на основе освоения и переопределения смыслов; что человек на протяжении всей жизни пребывает в состоянии неопределенности. Это положение справедливо обозначается А.В. Мудриком как принцип незавершимости воспитания, который предполагает "признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда есть нечто незавершенное, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения" (Мудрик, 2006, С. 172 - 173).

Истоки интерпретативных (впрочем, как и нормативных) установок связаны с "идейными комплексами", обозначившимися в доиндустриальную эпоху и ставшими отправными пунктами для становления и развития концепций социального воспитания. Интерпретативно-понимающая направленность социального воспитания оказалась связана с актуализацией ценности индивидуального: человеческого счастья (Аристотель), гармоничного развития (Г. Мор), личного профессионального успеха (протестантское учение).

Постепенно в педагогическом контексте утверждается представление о том, что 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. Средствами такого воспитания выступает, во-первых, ценностная система общества; во-вторых, навыки индивидуального поведения, умение брать на себя ответственность и стремиться к безусловному достижению поставленной цели через осознание своих реальных возможностей, усвоение прагматичных

знаний, рационализация поведения. В этом случае задачи социального воспитания решаются не только при помощи обучения, но и в процессе активного формирования социального опыта, приобретаемого во внеучебной деятельности (прежде всего, трудовой, общественно-значимой).

И если дальнейшее развитие нормативного содержания социального воспитания происходило с развитием педагогики в русле классических принципов научного знания и постулатов эпохи Просвещения, то для развития интерпретативных оснований социального воспитания особое значение сыграли взгляды Я.А. Коменского, теория "естественного" воспитания Ж.Ж. Руссо, получившая свое развитие в концепции "свободного воспитания" (Э. Кей, К.Н. Венцель), идеи "общинности" в педагогике начала XX века (П. Наторп, Р. Штайнер, П. Денглер, А. Нейл, П. Петерсен, В. Деринг и др.). Активное распространение они получили в социально-религиозных подходах конца XIX - начала XX вв. в России: С.Р. Булгаков, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, Н.К. Рерих, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой и др.

Интерпретативно-понимающий подход ориентирует социальное воспитание на обеспечение микросоциальности, которая фиксирует внутренний (субъективный) план и отражает специфику субъективного выражения человеческого бытия в многообразии проявлений жизни. В этом случае социальное воспитание обращено к проблемам бытия человека (не только личности) не только рационально объясняемых, но присутствующих на иррациональном (подсознательном, символически-смысловом, эмоциональном) уровнях.

С точки зрения интерпретативного подхода личность выступает как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах, уточняет свою социальную идентичность в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя. Особое значение начинают приобретать ситуации "категоризации" социальных объектов, ведущие к формированию "социальных представлений" (С. Московичи) человека, социальных групп, которые опираются на непосредственный жизненный опыт, обрывки сведений, почерпнутых из общения с непосредственным окружением и т.п. 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.

Насколько та или иная методология является исчерпывающей и доста-

точной? Как можно соотносить социальный заказ и личностную самореализацию? Общенаучный принцип дополнительности (А.В. Мудрик) позволяет использовать, а то и объединять эвристический потенциал нормативного и интерпретативного подходов. Это может позволить свести к минимуму односторонность в понимании феноменов, так или иначе связанных с воспитанием, дополнять нормативное, структурно-функциональное (традиционное) осмысление воспитания как социального явления интерпретативно-понимающим, которое фиксирует культурно-аксиологические, социально-психологические и антропоцентрические размерности осмысляемых феноменов. В этом русле фактически работали и работают В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, а во второй половине XX - начале XXI вв. И.Д. Демакова, И.А. Колесникова, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский и др.

Существование в современной педагогической науке теории социального воспитания А.В. Мудрика подтверждает эту тенденцию: феномен социального воспитания предстает в теоретических представлениях как нормативно-интерпретативный по своему содержанию образ. Для него характерно признание того, что:

а) соотношение стихийной и организованной социализации позволяет с большей объективностью отнестись к определению возможностей, границ и разнообразия задач различных субъектов воспитательной деятельности, каждый из которых имеет свои ценности, формы взаимодействия и пр.

б) задачи социального воспитания отличны от задач других видов воспитания (семейного, религиозного), и не могут быть тождественны задачам стихийно и относительно направляемой социализации;

в) многофакторность и многомерность социализации создает основу как для просоциальной, так и антисоциальной направленности взаимодействия человека и общества; позволяет зафиксировать существование социального и диссоциального воспитания;

г) констатация существования различных подходов к социализации создает основу для конструирования разнообразных (как минимум двух, на основе субъект-объектного и субъект-субъектного подхода) моделей социального воспитания.

Необходимо подчеркнуть, что современное осмысление социального воспитания так, как оно предстает в концепции А.В. Мудрика, отвечая на вызовы времени, обогащает теорию и практику воспитания. Прежде всего за счет того, что в духе современного гуманитарного знания позволяет методологически точно представить основание для дифференциации со-

циального воспитания среди других процессов, относящихся к человеческому существованию (развитие, социализация, воспитание). Данное обстоятельство имеет принципиальное значение, поскольку обсуждая какую-либо теорию, мы всегда находимся внутри более обширной предпосылочной теории (Куэйн, 1996). По отношению к теории социального воспитания роль такой предпосылочной доктрины, выполняющей различные многочисленные и зачастую противоречащие друг другу теории социализации. Следовательно, можно допустить известную взаимозависимость и взаимовлияние между процессом результатом социализации и характером социального воспитания.

Подобная детерминация дает устойчивое основание для выявления и анализа специфики и направленности социального воспитания, осуществляемого различными государственными и общественными институтами по решению задач, стоящих перед человеком и обществом. Соглашаясь с тем, что именно концепции социализации задают предельно широкое поле для понимания различных проблем человека, возникающих у него во взаимодействии с миром: признавая возрастную, профессиональную, субкультурную, тендерную и иную специфику этого процесса, педагогическая концептуализация социального воспитания не должна замыкаться в пределах проблем девиантного поведения, социальной незащищенности тех или иных групп (социальных, возрастных) и т. д. Иначе перспективы собственно социального воспитания, связанные с ситуацией "человека в состоянии проблемы и помощи ему", неизбежно будут соотнесены с развитием преимущественно теории и практики социальной работы.

Целостность и непротиворечивость педагогического образа социального воспитания в концепции А.В. Мудрика базируется на антропосоциальном понимании человека и процесса его вращивания с ориентацией на феноменологическое, культурологическое знание; 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.

Данное представление о социальном воспитании, с одной стороны, продолжает также историческую педагогическую традицию осмысления социального воспитания, творчески перерабатывая взгляды отечественных и зарубежных мыслителей, философов, педагогов, 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, межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе субъективного переживания общественных процессов.

С другой стороны, осмысление социального воспитания "раздвигает" границы и возможности воспитания (возрастные, социальные и пр.), т.к. социальное воспитание имеет дело со всем многообразием факторов и условий, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизни. Признание социального воспитания означает признание факта многообразия субъектов воспитательной деятельности, которая осуществляется в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой, полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности. Это влечет за собой расширение содержательного контекста воспитания в целом.

Социальный конструктивизм П. Бурдье, П. Бергера, Т. Лукмана делает акцент на том факте, что сознание людей конструирует мир. Так или иначе сформулированная концепция социального воспитания безусловно влияла в прошлом, влияет в настоящем и всегда будет влиять в будущем на реальность социального воспитания. Формирование в условиях современности теории социального воспитания А.В. Мудрика и исследователей, развивающих ее основные идеи (И.Н. Андреева, В.М. Басова, Г.П. Бобылев, Ю.И. Кривов, Б.В. Куприянов, Д.В. Лифинцев, М.В. Никитский, В.И. Петришев, Т.С. Просветова, Н.Е. Романиута, Т.А. Ромм, Т.В. Склярова, М.В. Шакурова, Т.Т. Щелина, В.Р. Ясницкая и др.) подтверждает это.

Литература

Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. СПб., 1999.

Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М., 2009.

Белинская Е.П. Человек в изменяющемся мире - социально-психологическая перспектива. М, 2005.

Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия. Волгоград, 2000

Куайн У. Онтологическая относительность // Современная философия науки. М., 1996. С. 55 - 58.

Луначарский, А.В. О воспитании и образовании. М., 1976.

Мудрик А.В. Подходы к воспитанию – взгляде с высоты птичьего полета // Вопросы воспитания. 2009. № 1. С. 50 - 56.

Мудрик А.В. Психология и воспитание. М., 2006

Мусин-Пушкин А.А. Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России Т. 2. СПб., 1912.

Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск, 2007.

Ромм Т. А. Социальное воспитание на рубеже XIX и XX веков // Вопросы воспитания. 2011. № 1 (6). С. 91-100.

Селиванова Н.Л. Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. 2009. № 1. С. 33 – 39

Селиванова, Н.Л. Взаимосвязь педагогической науки и практики: как прийти к консенсусу // Взаимосвязь теории и практики воспитания в ситуации парадигмального сдвига - основа развития воспитательного потенциала учительства / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Тверь, 2010. С. 123-130.

Смирнова Н.М. Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы // Общественные науки и современность. 1995. № 1. С. 127 – 137

Степин, В.С. Теоретическое знание. М.. 2000.

Штомпка П. Социология социальных изменений Пер. с англ. М.. 1996

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследования в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. - Вопросы воспитания. 2010. № 2(3). С. 9 - 20.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2001.