

Т.А. Ромм

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье обсуждаются вопросы природы социального воспитания. Обосновывается необходимость учитывать при разработке теории социального воспитания разноплановость исследовательских установок относительно этого феномена при использовании нормативного и интерпретативного общенаучных подходов.

Ключевые слова: социальное, социальная сущность воспитания, социальное воспитание, социальность, социализация, нормативный и интерпретативный общенаучные подходы.

Материал подготовлен при поддержке РГНФ, проект № 09-06-00742а.

Romm T.A.

Social education - phenomenon of modern pedagogy

The article discusses the nature of social education. The necessity to take into account when developing the theory of social education diversity of research facilities on this phenomenon when using the regulatory and interpretive general scientific approaches.

Keywords: social, social nature of education, social education, sociality, socialization, normative and interpretative general scientific approaches.

Вопрос о социальном воспитании, его «возможности» или «необходимости» для современной педагогики неотделим от проблем, связанных с поиском адекватных способов обеспечения социальности человека в обществе постиндустриального типа.

Во-первых, достаточно общим местом стало утверждение о нестабильности, неопределенности, изменчивости и противоречивости социального мира. «Социальная травма» (П. Штомпка), «культурный шок» (К. Оберг), «потерянные поколения», – подобные атрибуты современной социальной жизни связаны не только 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.

Во-вторых, 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. Все это означает умножение «неопределенностей», с которыми сталкивается конкретный человек, выстраивая свою линию жизни.

В-третьих, в ситуации неопределенности находится и система воспитательных институтов, которая с большими затруднениями реагирует на исторический и социальный кризис Детства (Д.И. Фельдштейн). На смену семье и школе –

основным носителям социальности в традиционном и индустриальном обществах – приходят новые, такие как информационно-коммуникационные технологии, субкультурные общности, что требует иного понимания сути управляемости взаимодействия постоянно меняющегося человека с постоянно изменяющимся миром.

Острота обсуждения данных вопросов актуализирует поиск ресурсов развития социальности человека, одним из которых выступает социальное воспитание.

Многочисленные вариации отношения профессионального сообщества к идее социального воспитания сводятся к двум основным тенденциям. Термин «социальное воспитание» 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, носит заведомо оценочный характер, что выражается вопросом «а разве бывает воспитание «несоциальным»?»

Для прояснения ситуации необходимо, как минимум, определиться с фактом существования представлений о социальном воспитании в культуре общества. Это поможет более объективно прояснить вопрос об исторической правомочности и термина, и явления.

Артикуляция феномена общественного воспитания присутствует в европейской культуре со времен античности. В метафизических рассуждениях Платона и Аристотеля присутствуют первые упоминания об общественном воспитании (в противопоставлении семейному): его основным субъектом является – государство, а цели и задачи связаны с решением политических проблем античного полиса (поскольку само общество было также сведено до понятия государства). Дальнейшее развитие идеи общественного воспитания было сопряжено с изначально философским осмыслением целого ряда взаимосвязанных сюжетов: 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:

- способа бытия человека в мире (Аристотель, О. Больнов, В.В. Зеньковский, Платон, А.С. Хомяков, Р. Штайнер и др.);
- составляющей общественного развития (И. Кант, А.В. Луначарский, Т. Мор, Р. Оуэн и др.);
- средстве решения социально-политических проблем государства (Л. Буржуа, Ж. Кондорсе, Н.К. Крупская, П.И. Новгородцев и др.);
- педагогической организации социума в совокупности социальных структур, систем, отношений (Э. Дюркгейм, К. Манхейм, К. Хуррельманн, В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий и др.);
- системе помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь (М. Букха, Е. Молленхауэр, Г. Ноль и др.).

Благодаря этим идеям происходило уточнение характеристики социального аспекта в воспитании, что составило основу для становления собственно педагогических представлений о социальном воспитании (К.Н. Вентцель, Н.Н. Иорданский, П.Ф. Каптерев, Г. Кершенштейнер, Н.К. Крупская,

А.С. Макаренко, П. Наторп, И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкий и др.).

В качестве педагогической категории термин «социальное воспитание» складывается на рубеже XIX и XX вв. в связи со становлением социально-педагогического направления в воспитательной теории и практике (П. Наторп и др.). Однако развитие социальной педагогики в XX веке оказалось неоднозначным. В определенной мере термин оказался идеологически «загружен». Для советской педагогики социальное воспитание стало синонимом либо «коммунистического воспитания» (А.В. Луначарский), либо – борьбы с детской беспризорностью («соцвосы», которые создавались на местах при исполнительной власти, должны были решать именно эту задачу). Немецкая социальная педагогика тоже оказалась под влиянием социального заказа Веймарской республики и политической идеологии (национал-социализм) [см. подроб. 1].

Однако современная теория социального воспитания должна учитывать не только сложившуюся историко-педагогическую традицию, но опираться на адекватное имеющимся реалиям научно-теоретическое представление о сути человека, способах его осуществления в мире.

В связи с этим актуальным представляется следующее.

Первое. Определение сущности трактовки *социального воспитания* напрямую связано с характеристикой *социального в воспитании*. Очевидно, что социальное является его атрибутивным свойством, однако оно может выражать различные аспекты проблем воспитания:

- социальное выступает характеристикой общественной сущности воспитания: *«воспитание есть общественное явление»* (В.Е. Гмурман, Р.Г. Гурова, Б.Т. Лихачев и др.). Общественная сущность воспитания корреспондируется с «широким» социальным смыслом. В этом случае под «социальным» подразумеваются предельно общие черты, характеристики общества, цивилизации, социальных групп людей; противоречивость, амбивалентность, многомерность мира и самого человека.

- социальное характеризует роль воспитания как специфичной функции общества и государства, которая связана с удовлетворением социальной потребности – осмысленного возвращивания членов общества (А.В. Мудрик). Реализация этой функции позволяет определить *«воспитание как*

социальный институт» (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик и др.);

• социальное составляет содержание специфического вида воспитания: «*социального воспитания*» (В.И. Загвязинский, Б.В. Куприянов, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Т.В. Скиярова, Т.А. Ромм, М.В. Шакурова и др.). В этом случае использование предиката «социальное» к проблемам воспитания связано со спецификой задач, возникающих у человека в процессе его социализации, а именно – обретение им социальности как свойства, отражающего способность человека быть членом сообщества.

Второе. Существующее в науке понятие «социальность» характеризует некое системное качество, лежащее в основе формирования и развития общества любого типа и одновременно свойство человека.

Объективно это отражение свойств, отношений, присущих обществу как сложной системе, в которой присутствуют традиции, политические, культурные, государственные интересы, задаваемые по отношению к отдельному человеку извне (Э. Дюркгейм, О. Конт, Т. Парсонс и др.). Все эти глобальные, по сути, системные феномены социального бытия, а так же в равной мере порождающие их и/или порождённые ими модели воспитания и обучения являют собой концентрированные формы *макросоциальности*.

На субъективном уровне социальность выступает как качество человека, его способность быть субъектом социальных отношений, реализовать свою индивидуальность в реальных социальных условиях (И. Валлерстайн, П. Бергман и Т. Лукман, Э. Мэйо, Ю. Хабермас, А. Шюц и др.). Социальность отражает процессы, связанные с индивидуальными особенностями приобщения человека к миру внешнего, сквозь призму эмоционального, смыслового, межличностного, субъективного – формы *микросоциальности*.

Следовательно, социальность – это феномен, в котором продолжают и пересекаются индивидуальные особенности человека и внешние социальные детерминанты. Источники развития социальности в человеке – противоречия между идеалом социальности и реальным ее состоянием; между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им; между потребностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними

(идущими от общества и государства) влияниями на развитие социальности – и ограниченностью внутренних установок самого человека. Разрешение данных противоречий происходит как в семье, религиозной общине, так и в процессе социального воспитания, которое выступает ресурсом развития и формирования социальности в человеке.

Третье. Трактовка социального воспитания тесно связана с развитием концепций социализаций. В них воспитание предстает как социальный институт, призванный приобщать каждого члена общества к «коллективным представлениям своего времени» (Э. Дюркгейм); способствовать эффективному поведению человека в обществе (К. Манхейм); готовить человеческое общество к реализации солидарности как долга и формировать человека как общественное существо (Л. Буржуа) и др.

Не останавливаясь подробно на интерпретации социализации в педагогической плоскости, что убедительно и подробно сделано в трудах И.С. Кона, Ю.М. Кривова, А.В. Мудрика, В.И. Петрищева [см., напр. 2, 3, 4], зафиксируем и подчеркнем: разнообразное содержание концепций социализации обладает не только методологическим, но и эвристическим потенциалом для развития социального воспитания в аспекте уточнения его миссии, целеполагания, а также – арсенала педагогических средств, позволяющих обеспечить социальность человека.

Следовательно, можно допустить известную взаимозависимость и взаимовлияние между процессом результатом социализации и характером социального воспитания. Подобная детерминация дает методологически обоснованное основание для выявления и анализа специфики и направленности социального воспитания различных государственных и общественных институтов 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, гендерную 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.

Четвертое. Современная теоретизация социального воспитания учитывает разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, которые, в той или иной степени, тяготеют к двум ведущим общенаучным подходам. В различных классификациях эти уже ставшие традиционными парадигмы обозначаются по-разному: объективизм и субъективизм; макро- и микроуровни анализа; «нормативизм» и «интерпретативизм»; «объясняющий» и «понимающий» подходы.

Нормативный общенаучный исследовательский подход заложен традицией позитивизма и свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, К.Н. Леонтьева, А.С. Хомякова и др.; позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества (т.е. причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы формирования заданного стандарта личности в четко заданной системе ценностей). *Интерпретативный общенаучный подход*, зародившийся в «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея, далее развитый идеями Дж.Г. Мида, П. Бергера и Т. Лукмана, Э. Гуссерля, С.Р. Булгакова, С.И. Гессена, К.Н. Вентцеля и В.В. Зеньковского и др., носит антициентистскую, феноменологическую направленность. В методологии интерпретативного подхода актуализируется ориентация на культурные, ценностно-смысловые детерминанты самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях.

С точки зрения нормативного подхода, воспитание как часть социокультурной системы всегда выполняет транслирующую, контролирующую и нормирующую функцию. Его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей (например, в представлениях А.В. Луначарского, Н.К. Крупской и др.). В этом случае социальное воспитание – это способы, приемы и стратегии, позволяющие обществу наиболее эффективно, оптимально и безболезненно включать (приобщать) личность к объективно

сложившейся системе социально приемлемых структур, ролей и взаимодействий, в которых личность могла бы приносить себе и обществу максимальную пользу.

Ограниченность нормативно-объясняющей методологии заключается в том, что она позволяет обосновать специфику содержания социального воспитания с учетом только макрохарактеристик социального как извне задаваемых процессов, влияющих на человека и выражающихся в требовании приспособительных стратегий воспитания. Но подобная установка не позволяет в полной мере учесть субъективный план социальности, а также многообразие влияний и воздействий окружающего мира на человека в его рациональном и иррациональном существовании, ограничивает возможности воспитания рамками целенаправленной деятельности и ставит под вопрос сам факт признания существования социального воспитания как специфического вида.

Интерпретативный подход предполагает актуализацию субъективных значений (смыслов), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением как условия эффективной социализации. Очевидно, что любой человек, чтобы быть принятым группой, должен получить в процессе социализации не только знания о структуре и значении подлежащих социальным элементам, но и возможной интерпретации этих элементов. Следовательно, целенаправленное влияние на процесс социализации также не ограничивается передачей знаний, а простирается в сферу эмоций, смыслов, понимания. Процессы смыслообразования (А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, Дж. Келли, В. Франкл и др.) приобретают характер социальнообразующих. 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. Созданное таким образом «социальное представление» помогает индивиду как-то упорядочить и по-своему «понять» окружающий мир, категоризировать его проявления и построить его образ [6].

С точки зрения интерпретативного подхода воспитание онтологически осуществляется в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой,

полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности, как субъекты воспитательной деятельности могут преследовать разные цели, задачи, быть носителями разных ценностей и вряд ли можно говорить о воспитании в единственно возможном варианте. Следовательно, социальное воспитание существует наряду с религиозным, семейным и др.

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-объясняющих или интерпретативно-понимающих оснований теоретизации социальных феноменов, а возможности сочетания этих подходов на основе общенаучного принципа дополнительности [См. подроб.: 3, 7].

Благодаря нормативно-объясняющей тенденции в содержании социального воспитания на первое место выдвигается функция помощи, поддержки средствами социальной политики, социальной работы, социальной реабилитации и коррекции, педагогики. Миссия социального воспитания при подобной направленности формируется в связи с необходимостью реагирования на рост социальных девиаций, аномии, представляющих угрозу стабильности обществу, или для поддержания «культурных эстафет».

Интерпретативно-понимающие характеристики феномена социального воспитания связаны с идеями признания субъектности человека в его самоопределении к миру. Реализация этой цели несводима только к помощи в ситуациях затруднения, ее достижение предполагает наличие у человека

собственного опыта, его расширение для того, чтобы быть субъектом социальных отношений, реализовывать свою индивидуальность в реальных социальных условиях.

Таким образом, сущность социального воспитания раскрывается в диалектической взаимосвязи *нормативных* (формирование знаний, умений, навыков социально-одобряемого поведения, приобретение опыта такого поведения, помощь в решении задач социального функционирования в системе социально приемлемых структур) и *интерпретативных* (актуализация активности человека, формирование субъектной позиции, навыков социальному взаимодействию, самореализации своей индивидуальности в социальных условиях, помощь в обретении индивидуального социального самоопределения) *характеристик*, направленных на достижение человеком социальности как реализованной цели социального воспитания.

Литература

1. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: Монография / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Наука, 2007. – 380 с.
2. Кривов, Ю.И. Трактовка понятия «социализация» в гуманитарном знании XX столетия / Ю.И. Кривов. – Вопросы воспитания. – 2010. – № 1(2). – С. 10 – 17.
3. Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 432 с.
4. Петрищев, В.И. Особенности семейной социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и Новой Зеландии на рубеже XXI века: Монография / В.И. Петрищев; ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – СПб.: Реноме, 2009. – 256 с.
5. Московичи, С. Социальная психология / С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007 – 592 с.
6. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.

Л.М. Ондар, Л.П. Сагалакова ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ССУЗов И ВУЗов

Изучение адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в ВУЗе и ССУЗе, новому для них образу жизни и деятельности, является чрезвычайно важной задачей. В статье рассматриваются типичные трудности, возникающие перед бывшими школьниками на начальном этапе обучения в новых условиях. Приведены результаты эмпирического исследования адаптации студентов к условиям среднего специального и высшего учебного заведения.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, адаптированность, социально-психологическая адаптация.