

Л.К. Синцова

Социальное воспитание: актуальные направления исследования

Стремительные перемены, происходящие в настоящее время в обществе и охватывающие все сферы его жизни, актуализировали исследование проблемы социального воспитания, которое рассматривается как процесс воздействия социума на формирование социальных качеств различных социальных субъектов. Как показывает анализ научной литературы, интерес к проблеме социального воспитания усиливается в период коренных, революционных перемен в обществе. И это не случайно. Так, по мнению Э. Дюркгейма, в периоды стабильного развития общества система воспитания является традиционной, существующая система ценностей «выверенной» и лояльно воспринимаемой большинством граждан, цели воспитания, его направленность мало у кого вызывают сомнения. Глубокие трансформации, которые переживают современные общества, требуют соответствующих трансформаций и в сфере воспитания, но какими эти изменения должны быть, трудно сказать [1, с. 263–264].

Анализ справочной литературы показал, что понятие «социальное воспитание» не разработано. Подтверждением этому являются многочисленные словари, энциклопедические словари, справочники, энциклопедии по педагогике, социологии, философии, где понятие «социальное воспитание» чаще всего отсутствует. И только в Педагогическом энциклопедическом словаре (2001 г.) было представлено данное понятие, определяемое как взращивание человека в специально созданных воспитательных организациях в процессе планомерного формирования условий для его относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации [2, с. 269].

Отсутствие понятия «социальное воспитание» в справочной литературе объясняется тем, что данный феномен на протяжении длительного времени не являлся предметом специального научного исследования. Чаще писали и говорили о воспитании «вообще», видимо, полагая, что нет смысла выделять социальное воспитание в качестве самостоятельного предмета исследования, поскольку всякое воспитание является социальным.

Но следует отметить, что вопрос о влиянии социума на процесс воспитания неоднократно

поднимался на страницах отечественной научной литературы, находился в центре внимания педагогов, философов, социологов, общественных деятелей. Особенно актуальной проблема социального воспитания была в XIX в. Известный отечественный историк педагогики П. Соколов в работе «История педагогических систем» (СПб., 1913) отмечал, что «до XIX в. воспитание рассматривалось и стояло как дело воспитываемых индивидуумов и их близких. Воспитывался человек как индивидуум: воспитание ставило себе задачей развить в этом индивидууме все лежащие в нем задатки и возможности, – разумеется, хорошие, как цветовод ставит задачей из луковицы цветка выгнать полный красивый цветок. О воспитании как деле общественно-социальном, о воспитании как факторе общественной связности или солидарности не думали. Но с конца XVIII столетия, когда индивидуалистическая тенденция века Просвещения стала давать себя реально чувствовать и знать; когда индивидуалистические стремления под флагом разных свобод начали разрывать обветшавшие ткани общественных организмов; когда старые формы сложившейся общественной жизни стали теснить, естественно, в глубине культурного сознания должен был возникнуть протест против индивидуализации (обособленности) стремлений человеческих волей» [3, с. 19].

В работах русских ученых XIX в. поднимались и анализировались различные аспекты влияния общества и государства на воспитательный процесс: значение и роль государственного воспитания, его преимущество по сравнению с семейным (С.П. Шевырев); неоднозначность воздействия государства на процесс воспитания, зависимость этого воздействия от характера государства и требований эпохи (А.С. Хомяков); роль общечеловеческого воспитания в преобразовании общественной жизни России (В.А. Жуковский, Т.Н. Грановский, В.Г. Белинский и др.); роль церкви, государства и общества в процессе воспитания и их влияние в различные исторические эпохи на формирование и развитие русского педагогического самосознания (П.Ф. Каптерев). Таким образом, русские мыслители XIX в. фиксировали социальность в процессе воспитания, не используя термина «социальное воспитание».

После революции 1917 г. проблема социального воспитания стала рассматриваться как самостоятельная многими видными учеными и политическими деятелями: В.В. Зеньковским, А.В. Луначарским, Н.К. Крупской, Н.Н. Иорданским и др. Так, А.В. Луначарский отмечал, что необходимо воспитывать каждого для социального общества, а идеал социального воспитания заключается в воспитании гармонично развитой индивидуальности. В.В. Зеньковский полагал, что главная задача социального воспитания заключается не в подготовке образованных людей или деловых работников, а граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности.

Практически до 90-х гг. прошлого столетия проблема социального воспитания не ставилась как самостоятельная, исследователи изучали проблему коммунистического воспитания и отдельных его составляющих (патриотического, трудового, нравственного воспитания и т.д.).

В конце прошлого столетия в отечественной научной литературе наметились новые тенденции в исследовании феномена социального воспитания, что было связано с кардинальными социальными преобразованиями, начавшимися в нашей стране. Однако эти исследования осуществлялись в русле педагогической парадигмы, где воспитание понималось как передача старшими поколениями социального опыта (знаний, практических умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений) и активное усвоение и воспроизводство его новыми поколениями.

В русле данного подхода работают многие исследователи: Л.И. Аксенова, М.П. Гурьянова, В.Г. Бочарова, Л.Е. Никитина, В.И. Беляев и др. Предельно широкая трактовка социального воспитания, которое понимается как особый вид педагогической деятельности по приобщению человека к социальному опыту во всех его формах, характерна для трудов Л.И. Аксеновой. Традиционный для педагогики подход к определению воспитания в широком и узком смысле слова предлагает М.П. Гурьянова, которая считает, что в широком смысле социальное воспитание представляет собой процесс педагогически регулируемой комплексной системы воздействия образовательных и других социальных служб в оптимальном обеспечении условий жизнедеятельности личности, а в узком смысле – как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства, волю, поведение человека в целях формирования жизнеспособной личности. В.И. Беляев определяет социальное воспитание как целенаправленный процесс социаль-

ного развития индивида, социального формирования личности; помощи человеку в усвоении и принятии социально-ценностных отношений, которые складываются в семье и обществе, принятии правовых, политических, экономических, гражданских и бытовых отношений; направленное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности.

Подобный педагогический подход к пониманию содержания социального воспитания, его целей и задач, несомненно, важен и актуален. Однако, как нам представляется, анализ столь сложного социального феномена не может осуществляться только в рамках педагогики. Это обусловлено тем, что социальное воспитание – это целенаправленное воздействие социума на социальное становление и развитие не столько отдельной личности, но различных социальных и возрастных групп, общества в целом, что в конечном счете находит свое выражение в становлении определенного социального характера. Социальный характер, по мнению Э. Фромма, представляет собой определенную часть структуры характера, которая встречается у большинства членов какой-либо социальной группы или общества в целом. Тот факт, утверждает он, что большинство членов некоего социального класса или культуры обладают сходством значимых элементов характера, поэтому можно говорить о «социальном характере», репрезентирующем суть склада характера, общую для большинства членов данной культуры, указывает на степень участия в формировании характера социальных и культурных моделей [4, с. 64].

Проблема социального воспитания должна интегрировать усилия специалистов различных областей научного знания: философов, социологов, педагогов, социальных педагогов, психологов, историков, этнографов и т.д. Подобную интеграцию, как нам представляется, позволяет осуществить социологический подход, в рамках которого можно выделить разные основания, позволяющие группировать существующие подходы к исследованию. Одним из таких оснований является цивилизационный подход, который дает возможность акцентировать внимание на социокультурных детерминантах развития социального воспитания. Эти доминанты включают все многообразные факторы экономической, социальной, политической, духовной жизни людей и определяют содержание и результаты социального воспитания. Существуют различные концепции, характеризующие сам цивилизационный подход (А. Тойнби, Э. Тоффлер, Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер и др.). Независимо от спе-

цифки концепции в них в той или иной степени фиксируются индикаторы, характеризующие качества социальных субъектов той или иной цивилизации.

Наиболее ярким представителем цивилизационного подхода является Э. Тоффлер, один из авторов концепции постиндустриального общества. Он выделяет в истории человечества три цивилизационных этапа (волны): аграрную, индустриальную, постиндустриальную.

Аграрная цивилизация, или Первая волна, как ее называет Э. Тоффлер, длится на протяжении тысячелетий. Основой аграрной цивилизации была земля. Жизнь была организована вокруг деревенского поселения. Изменения во всех сферах и областях развития общества данной исторической эпохи были столь медленны и не существенны, что казалось – жизнь не меняется. Прошлое определяло настоящее и будущее. Устойчивость и стабильность были доминирующими характеристиками этого периода человеческой истории. Система ценностей, возникшая в аграрно-традиционных обществах, была ориентирована на стабилизацию и упорядочение межличностных отношений, система социальных качеств была жестко заданной. Самыми важными, основными агентами воздействия социума на социальное становление индивида являлись семья, сельская община, патриархальные авторитеты, традиции. Воспитание подрастающих поколений осуществлялось в непосредственном общении со старшими в трудовой и досуговой деятельности. Аграрная цивилизация формировала, таким образом, локальное воспитательное пространство.

Индустриальная цивилизация, пришедшая на смену аграрной, являлась кардинально иным типом человеческого общества. Индустриальное общество способствовало развитию новой экономики, новых технологий, больших городов, современных средств коммуникации, массового образования и т.д. Э. Тоффлер отмечал, что индустриализм – это нечто большее, чем трубы и поточные линии. Это богатая многосторонняя социальная система, касавшаяся любого аспекта человеческой жизни. Индустриальная цивилизация по сравнению с предшествующей породила иные формы организации социального воспитания, иные его цели и задачи, сформировала единое воспитательное пространство через создание системы всеобщего образования и развитие системы средств массовой коммуникации.

В индустриально развитом обществе государство начинает играть значительную роль в организации социального воспитания. Воспитание становится непосредственно общественным, го-

сударственным делом, требующим планового управления, систематической координации усилий отдельных институтов. Участие государства и возрастающая роль общества в деле воспитания отражаются в определенных законодательных актах. Сравнение конституций национальных государств в 1870 и в 1970 гг. показывает повсеместный рост государственной заботы о детях, признание государственной ответственности за детей, государственный контроль за воспитанием, обязанность государства обеспечить детям образование, правовую фиксацию необходимых уровней образования, право на образование и т.д. [5, с. 171]. Воспитательные усилия со стороны общества и государства были направлены на все население независимо от его национальной и религиозной принадлежности. Данный тип общества сформировал новый социальный характер, отличный от того, который был присущ людям аграрной цивилизации. Так, Э. Тоффлер отмечал, что в эпоху Второй волны работа на заводах и в учреждениях постоянно становилась более однообразной, специализированной и срочной, а работодатели предпочитали работников, которые были послушны, пунктуальны и готовы выполнять механическую работу. Соответствующие черты характера воспитывались в школах и поощрялись корпорациями [6, с. 607].

Развитие экономики индустриального общества выдвигало новые требования к рабочим, в первую очередь требовало определенного уровня образования. «Чтобы крестьяне смогли освоить механизмы и превратиться в производственную рабочую силу, они должны были научиться читать и писать. Им необходимо было дать образование, информировать и сформировать их. Они обязаны были понять, что можно жить по-другому» [6, с. 603]. Для решения данной проблемы создавалась система всеобщего образования. Массовое обучение, всеобщее образование было завоеванием Второй волны. Для того, чтобы получить рабочих для фабричного производства, ключевые функции семьи были распределены между новыми специализированными учреждениями образования и воспитания. Профессиональное и общее образование ушло как из семьи, так и с места работы. В этот период появляются дошкольные воспитательные учреждения, что высвобождало женщин для участия в материальном производстве. Воспитание и образование детей было передано школе.

Содержание образования и воспитания диктовалось потребностями индустриального общества. По мнению Э. Тоффлера, построенное по фабричной модели, массовое образование включало в себя основы чтения, письма и арифмети-

ки, немного истории и других предметов. Это был «явный учебный план». Однако под ним находился невидимый, или «скрытый учебный план», который был куда более основательным. Он состоял из трех курсов, цель которых – научить пунктуальности, послушанию и выполнению механической, однообразной работы.

Всеобщее образование являлось шагом вперед на пути развития человечества. Но тем не менее Э. Тоффлер отмечал, что школы Второй волны подвергли механической обработке многие поколения молодых людей, готовя из них податливую унифицированную рабочую силу. Таким образом, индустриальное общество кардинальным образом меняло систему социального воспитания. Средствами целенаправленного воздействия социума на различные социальные и возрастные группы в этот период являются всеобщее образование и средства массовой коммуникации.

Постиндустриальное общество, пришедшее на смену индустриальному, постепенно «завоевывает» все новые и новые страны, вносит кардинальные перемены во все сферы жизни – от материального производства до воспитания. Фундаментально изменившиеся условия жизни влияют на становление личности, на изменения социального характера. Люди Третьей волны, по мнению Э. Тоффлера, отличаются от людей индустриального общества, они способны принимать на себя ответственность, проявляют больше индивидуальности, менее запрограммированы, быстро адаптируются к изменившимся обстоятельствам и т.п. Третья волна не создает некоего идеального супермена, а коренным образом изменяет черты характера, присущие всему обществу. Поэтому исследовательская задача заключается не в поисках некоего мифического «человека», а тех черт характера, которые с наибольшей вероятностью будут цениться цивилизацией завтрашнего дня [6, с. 602]. Перемены в социальном характере вызываются как стихийными, так и целенаправленными воздействиями общества.

В эпоху постиндустриального общества в силу нарастания интеграционных процессов формируется глобальное воспитательное пространство. В отличие от локального воспитательного пространства, присущего иным типам цивилизации, глобальное является целостным, синкретичным, монолитным. Оно не имеет определенных границ (этнических, конфессиональных и др.), единого центра, по отношению к которому оно разворачивается (государство, церковь и т.д.), оно полицентрично. Однако, по мнению С. Холлоуэй и Дж. Валентайн, нельзя противопоставлять глобальное и локальное воспитательное пространство. По их мнению, глобаль-

ное одновременно локально, так как проявляет себя в границах конкретных ареалов, формируя последние и претерпевая местные трансформации; локальное же всегда отмечено печатью глобального [7, с. 767].

Объектом воздействия социального воспитания в этот период становятся предельно большие общности людей, человечество в целом, что находит в определенной степени отражение в законодательных актах. Так, в XX в. были приняты документы, которые в значительной степени определяют и декларируют основные положения в области образования и воспитания как детей, так и взрослых. К таким документам относится Конвенция о правах ребенка (1989 г.), Всеобщая декларация прав человека (1948 г.), Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.) и др.

Средствами глобального воспитательного воздействия становятся новые образовательные системы, средства массовой информации, локальные и глобальные компьютерные сети. Примером подобного воспитательного воздействия является реализация программы по воспитанию единого европейского сознания, которая охватывает страны Европейского Союза и способствует сближению европейских народов. Данная программа включает в себя как образовательный, так и воспитательный компоненты. Одна из ее целей заключается в воспитании молодых поколений европейцев в соответствии с принципом «двойной лояльности» – и к своей стране, и к объединенной Европе. Реализация целей данной программы объективно требует сближения национальных систем образования и выработки некоторых общих принципов воспитания и образования, чему в значительной степени способствует Болонский процесс, который регулирует системы высшего образования не только в странах ЕС, но выходит далеко за его пределы. Кроме того, в настоящее время отмечается развитие системы дистанционного и транснационального образования (франчайзинг; оффшорные структуры; кампусы и их сети; частно-тренинговые компании; провайдерные университеты и агентства; виртуальные университеты и т.д.). Транснациональное образование стремительными темпами охватывает Европу. Как предполагают специалисты, не за горами его интенсивное распространение и в России [8].

Изменение содержания, целей, средств и методов социального воспитания неразрывно связано с изменениями в социально-экономической жизни людей и формах их общественной деятельности. Цивилизации, таким образом, порождают присущие только им исторически конкрет-

ные субъекты социального воспитания, вырабатывают механизмы, которые обеспечивают вос-

производство адекватного данному обществу человеческого потенциала.

Литература

1. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995.
2. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2001.
3. Соколов П. История педагогических систем // Отечественная социальная педагогика : хрестоматия / сост. и автор предисл. Л.В. Мардахаев. – М., 2003.
4. Фромм Э. Человек для себя. – Минск, 1992.
5. Кон И.С. Ребенок и общество : учебное пособие. – М., 2003.
6. Тоффлер Э. Третья волна. – М., 1999.
7. Holloway S., Valentine G. Spatiality and the new social studies of childhood // Sociology. Cambridge. – 2000. – Vol. 34. – №4.
8. Байденко В.И. Качество высшего образования как ключевая цель Болонского процесса // Качество образования: системы управления, достижения, проблемы : материалы V Международной научно-методической конференции. – Новосибирск, 2003. – Т. 1.