

8. Общая психология. М.: Просвещение, 1973. С.59-61.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Педагогика, 1986. С.138.
10. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. С.29.
11. Психология: Словарь. Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского: Изд. 2-е, исправ. и доп. М.: Политиздат, 1990. С.101.
12. Леднев В.С. Указ. соч. С.45.
13. Системообразующие понятия в реализации педагогической интеграции: Метод. рекомендации / Под. ред. В.С. Безруковой. Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1988. С.11.
14. Миславский Ю.А. Указ. соч. С.87.

В.Д. Семенов

Уральский университет

ОБ ИНТЕГРАТИВНЫХ ОСНОВАХ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Философия воспитания рассматривает общие закономерности процесса воспроизводства субъектов социальной и духовной деятельности. Отдельные аспекты этих закономерностей высвечиваются в философских системах, входят в основы социальной педагогики.

В современной социальной педагогике уже и исследователями, и практиками (правда, далеко не всеми еще) осознается необходимость в смене теоретических основ этой науки.

Идеи социальной детерминации становления личности, гипертрофия факторов социализации, отрицание автономизации ("монадности") человека обусловили педагогические концепции "педагогического воздействия", "формирование человека", "оптимизации учебного и воспитательного процессов" и др.

Если убрать идеологизированную терминологию, то в основе этих концепций нет марксизма, они являются прагматическими, причем, прагматизм имеет изуродованную форму: стимулами являются мифы политизированной жизни, за их неисполнение - санкции.

Некоторые исследователи, доведя "воспитательное воздействие" до абсурда, сравнивали воспитательный процесс с производственным, ребенку в этом процессе места не было. При этом унифицированная государственная жизнь создала и единую школу, которая "формировала личность школьника" по заранее составленной "модели".

В настоящее время, не отрицая, естественно, значения природных, индивидуальных, социальных факторов в становлении личности, диалектики филс- и онтогенеза, социальная педагогика строится на признании решающими в развитии человека его внутренних движущих сил (избирательности в усвоении информации, интериоризации, активности и др.). Это признание за человеком права на выбор своего жизненного пути, права на ответственность за свой личный выбор, права на неприкосновенность внутреннего мира...¹ В связи с этим меняется и "ядро" науки: наука о воспитательных явлениях основывается на принципе "взаимодействия".

Воспитательный (педагогический) процесс рассматривается как неравновесная динамическая система с вероятностным результатом. Отсюда необходимость в разработке норм педагогической этики на пределах воспитательной деятельности, природных и социальных². Таким пределом является "слеза ребенка": его физическое, психическое, нравственное здоровье. Ребенок как с а м о ц е н н о с т ь как бы "определяет" возможность применения тех или иных методических средств, но на самом деле остается в е д у щ е й роль воспитателя, для которого главное: "Не навреди!".

Социальная педагогика использует данные смежных наук (социологии образования, социологии воспитания), которые исследуют процессы социализации в макросреде: внеличных общественных отношениях. Социальная педагогика и в теории, и на практике не выходит за пределы о б р а з а ж и з н и д е й (микросреды). Человек, осмысливая посреднические влияния и воздействия среды, вырастая в ней, уходит в большой мир, который уже функционирует по другим, внеличным законам: социально-экономическим, политическим и пр. Научное место социальной педагогики в структуре человекознания определенное — это исследование воспитания человека в условиях микросреды,

где в основном действуют непосредственные влияния, воздействия, из которых он может выбрать то, что считает для себя интересным и полезным.

Люди в среде будут устанавливать контакты между собой, если возникнет необходимость или интерес: обеспечение безопасности, жизнедеятельности (совместный труд, взаимопомощь), присмотр за детьми, больными, престарелыми, если будет тяга к общению. В многоэтажных домах общение взрослых людей не поддается ни анализу, ни классификации, так как зависит от духовного уровня людей, направленности их деятельности... При разбросе интересов практически невозможно взрослых людей заинтересовать микросредой. Любое посягательство организаторов на время работающих мужчин и женщин воспринимается, как правило, негативно, так как добавляет им забот, без которых они могут прожить... Следовательно, должествование в этой работе не пройдет.

Отсюда необходимо пересмотреть педагогические убеждения: осознать в них то, что действительно отражает закономерности воспитательного процесса, и отбросить то, что привнесено мифами этического резонерства, императивными инструкциями...

Предметом социальной педагогики является воспитательный процесс в микросреде. (Педагогика исследует учебно-воспитательный процесс в учреждениях системы образования). Социальная педагогика изучает воспитание не только как общественное явление, как вид духовных отношений, не только воспитательный потенциал общества (социализация), но и пути его актуализации, противоречия и движущие силы воспитания человека в единстве с его образом жизни.

"Ядром" теоретической концепции социальной педагогики является "педагогическое взаимодействие":

- взаимодействие сторон (воспитателя и воспитанника) выступает как развивающийся процесс, в котором становится воспитанник как личность; в котором совершенствуется личность воспитателя. Непременное условие: субъектность участников при ведущей роли воспитателя;

- взаимодействие сторон выступает в ходе всех видов деятельности учащихся и воспитателей: в познании, игре, труде, общении;

- взаимодействие сторон взаимообусловлено, оно осуществляется на сущностном уровне: его влияние проникает в "ядро" личности (убеждения, духовные ценности);

- взаимодействие сторон пробуждает у воспитанников готовность к воспитанию, т.е. быть "воспитуемым";

- взаимодействие в педагогическом процессе - сложнейший "организм", состоящий из многих "блоков", самые крупные из которых: дидактическое, воспитательное, социально-педагогическое.

Как только разрушаются духовные контакты участников воспитательных отношений, так сразу же взрослые применяют санкции, и педагогический процесс прекращает свое существование... Видимо, отсюда и возникла крылатая фраза "педагогика сотрудничества".

Для педагогики смысл слова "сотрудничество" довольно сложен, так как это проявление всеобщего взаимодействия:

- совместный труд души: взаимопереживание, сочувствие, солидарность;

- совместный труд познания: взаимопонимание в ходе освоения законов развития природы, общества, себя; совместная радость открытия;

- совместный труд предметно-физический;

- совместный труд общения: самоотдача, милосердие, а потому и взаимообогащение, так как с а м о о т д а ч а - это основной источник саморазвития человека.

Весь педагогический комплекс сотрудничества пронизывает взаимоуважение и соблюдение этических норм общения. Только при таком понимании сотрудничества как взаимозависимой духовной совместной деятельности можно представить, наверное, суть целостного воспитательного процесса, в точником которого является все усложняющееся духовное взаимодействие участников.

В нашей науке слишком перегружен термин "педагогика": общая педагогика как наука; учебный предмет в вузах, училищах (педагогика начальной школы, высшей школы и т.д.); методические науки; педагогика как "технология" в учебных заведениях: "педагогично", "не педагогично"; педагогика для всех (популярные знания) и так до бесконечности: педагогика самовоспитания, творчества, "трудных" подростков, "специальная" педагогика для

слепых, глухих, одаренных; умственно отсталых, производственная, военная и пр.

Такая путаница в смысле термина свойственна не только нашей стране. В 1990-91 г.г. журнал "Перспективы: Вопросы образования" провел дискуссию по этой проблеме.

Ф.Бест, К.Э.Оливери, обстоятельно анализируя метаморфозы понятия "педагогика", конструктивно пытаются найти выход из непростой ситуации. Ф.Бест приходит к выводу о "маргинализации" термина "педагогика", т.е. выхолащивании его содержания на основе фрагментарности знаний о воспитании, его законах. Происходит растворение "педагогики" либо в социологии образования, либо в дидактике и методиках преподавания. Ф.Бест утверждает, что педагогика имеет свою специфику, так как это наука "социальная и гуманитарная, тяготеющая к действию".

К.Э.Оливери проникает вглубь содержания педагогики и отмечает, что педагогика исследует "некоторую часть" общества (образование), которая является "формализованным творением человеческого разума, а не естественно существующим феноменом". Отсюда, по его мнению, трудности с определением места этой науки. К.Э.Оливери присоединяется к исследователям Штейнер (1964), Кристенсену (1984), которые предложили всю отрасль знаний, относящихся к образованию, назвать "эдукологией" (*Education*, лат. - воспитание).³

Совершенно правы зарубежные коллеги, когда исследования общих проблем образования и воспитания они выделяют в особую отрасль фундаментальных знаний: едукологию. Мы тоже будем пользоваться этим термином, так как за ним уже есть научное содержание: фундаментальные основы науки об образовании и воспитании в быстро меняющемся мире (у нас это "общая педагогика", "социальная педагогика"). Наша наука не избалована книгами на уровне едукологии. Пожалуй, можно назвать несколько монографий: Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. М.: Просвещение, 1987. 390 с.; Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1981. 170 с. и др. В настоящее время исследования на уровне философии воспитания,

эдукологии чрезвычайно актуальны, так как без выяснения смысла общих проблем науки, пожалуй, трудно будет искать пути их решения.

Развитие теории социальной педагогик происходит на основе общих принципов:

- природосообразности;
- культуросообразности;
- целостности жизнедеятельности и воспитания человека.

Единство этих принципов обеспечивается антропологическим, гуманистическим содержанием и направленностью. В истории педагогической мысли эти принципы реализовались конкретно-исторически с учетом особенностей развития наций и государств. Рассмотрим эти принципы.

Природосообразность. Воспитание сообразно природе человека осуществлялось издревле. Эти закономерности воспитания были освоены и в народной, и в этнической педагогиках. Фактически это реализация воспитательной функции общества в сферах общественной психологии. Уже тогда закреплялась мудрость воспитателей (непрофессионалов), создавалась "технология" гуманизации, социализации, индивидуализации подрастающих людей и совершенствования личности их воспитателей. Впоследствии этот принцип был взят в основу построения педагогических теорий (Я.А.Коменский, Ж-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, К.Н.Вентцель, С.И.Гессен, Я.Корчак, В.А.Сухомлинский, С.Холл и др.).

В нашей официальной педагогике от этого принципа осталось только одно: следует у ч и т ы в а т ь возрастные особенности учащихся. Если следовать логике (педагогическое воздействие), то все правильно. Если ребенок - с р е д с т в о, то следует знать и учитывать его особенность, но... не как Человека, а как "школьника", т.е. учитывать нужно только сторону человека - персонифицированную функцию!

Итак, принцип природосообразности:

- организация воспитательного процесса в соответствии с законами Природы, ее ритмами и циклами в движении: "по времени" и по "силам";
- в основу организации обучения поставить требование: вести воспитанников в "зоне ближайшего развития" и актуализировать их природные данные;

- возвышая потребности, педагогу нужно выводить воспитанника за пределы "растительной" жизни в жизнь Духа познавля, творчества, побуждая воспитанника к самоотдаче как источнику саморазвития.

Культуросообразность. Необходимость этого принципа обусловлена самой природой человека. При рождении индивиду не задан генетический код социального поведения, по наследству не передаются социально значимые средства удовлетворения потребностей. Значит, человечество, воспроизводя себя, ежесекундно рискует д и ч а т ь, если не обеспечит отработанной системы преемственности социального и духовного опыта. Трансляция подрастающим поколениям только опыта данной социальности (идеи, мифы, представления о престижности и пр.) не уменьшает степень риска разрыва "связи времен", видимо, поэтому человечество за тысячелетия борьбы за выживание не только с окружающей его природой, но и со своей собственной создало то, что называется общечеловеческими ценностями: духовные достижения, которые не могут предаваться забвению, так как это грозит гибелью роду.

Предотвращение девятого вала невежества, который может смести остатки культур труд, познания и общения, национального Духа возможно только на пути постоянного совершенствования образования, воспитания "человека просвещенного образа".

Принцип культуросообразности (Д.Андреев, Ф.М.Достоевский, Н.А.Рерих, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский) позволяет осмыслить диалог культур в мире и возродить те духовно значимые ценности, которые были и есть у нашего народа.

Кроме того, этот принцип позволяет педагогу выйти в работе с воспитанниками на самую сложную проблему, которую до сих пор не решило человечество: проблему Добра и Зла, а отсюда - на ответственность каждого за личный выбор своего жизненного пути.

Целостность жизнедеятельности и воспитания человека.

Вычленение культурно-воспитательной функции в обществе произошло при усложнении социальной жизни, когда разгушались основы патриархальной общины, представляющей "зерно" всех будущих разветвленных личностных и индивидуальных отношений. Каждый человек, обладая специфическим "экраном культуры", усваивает то,

что отвечает его представлениям о "нужности", об "интересности".

В условиях маргинальности и бездуховности проблемы создания локальных систем воспитания (общин) стали осознаваться во всем мире как наиболее актуальные.

М.Вебер, проанализировав трудовую этику людей Запада, пришел к выводу, что дух капитализма был создан членами протестантских общин и сект как в Европе, так и в США. М.Вебер отмечает признаки общин:

- дух корпорации, чувство "мы", которое обеспечивает каждому члену общины социальную поддержку, помощь, престиж;
- стремление общины выделиться как целое с помощью различных внешних символов и значков;
- превышение общиной своих прав, превращение ее в тоталитарное сообщество, которое начинает вмешиваться в частную жизнь людей, порождает раскол: отдельные личности уходят из жестких структур и создают свои клубы, секты;
- постоянное самоутверждение человека в общине: он должен всегда вести себя так, как это принято среди его товарищей, а потому необходимые общине качества людей воспитываются из века в век. Люди давно поняли, что трудолюбие и социальное общение - это не свойства человеческой природы, а продукты воспитания;
- создание самоуправления в общине на нравственной основе, а не правовой, в связи с этим каждый человек, желающий стать членом общины, проходит испытательный срок;
- санкции общины - это мягкая терапия по сравнению с правовыми. В общине к санкциям относятся осуждение поведения, уговоры, бойкот, крайняя мера - исключение. Главное, на чем держатся санкции - это положительное отношение к ним всех членов общины, в том числе и провинившихся⁴.

В России тоже были распространены общины и в деревнях, где существовало самоуправление, и в сектах. Общинное сознание было присуще российским крестьянам. Видимо, поэтому, начав работу в Полтавской колонии, А.С.Макаренко в 1922-1925 г. для сплочения воспитанников использовал их крестьянские общинные нравы и привычки⁵. А.С.Макаренко шел от многовекового опыта крестьянского уклада жизни - от общины. В его статьях описывается "колонийская семья", "общинный труд", "трудовая общи-

на" и др. Итак, община, которую создал А.С.Макаренко, это - опора на интересы воспитанников, учет их частных проблем, (выделение индивидуальных огоролов, разрешение на хранение своего урожая и пр.);

- педагогические требования только на уровне здравого смысла. Почти все хозяйство находилось в руках воспитанников: они чувствовали себя хозяевами и презирали "дармоедов";

- большинство в хозяйственном совете - воспитанники. В их общине с первых дней работало самоуправление.

"Педагогика среды", основоположником которой стал С.Т.Щацкий, зарождалась как методика здравого смысла; первые ее представители, продолжая демократические поиски в педагогике, создавали воспитательный процесс, основанный на вере в гуманизм, в возможность воспитания "нового человека". Через несколько лет "педагогика среды" заменил жесткий педагогический процесс, который был нацелен на формирование личности во имя надличной цели. Однако даже небольшой опыт работы педагогов в 20-е годы придает нам сегодня уверенность, что такая работа возможна, что она нужна.

Приступая сегодня к созданию общин, надо идти одновременно двумя путями: а) "сверху-вниз": создание в микросреде социально-педагогических комплексов. Благоприятная для воспитания среда может быть создана усилиями всех социальных институтов и ведомств. Методика создания социально-педагогических комплексов уже разработана и практически освоена. В современных условиях органами управления социально-педагогическими комплексами становятся различные новые местные образования: комитет общественного самоуправления (например МЖК - г.Свердловск, г.Кустонай и др.); б) "снизу-вверх": создание благоприятной обстановки, среды проживания в микрорайоне для всех жителей и пробуждение в людях желания самим быть хозяевами.

На определенном этапе работы эти пути сольются в общине, возрождая альтернативное государственными органам управления "земство" конца Хл. в.

Итак, общину можно представить как территориальную, территориально-хозяйственную, хозяйственную или религиозную общность людей, устойчивую целостную "ячейку". Община создается

на основе самодостаточности среды для воспроизводства людей и их жизнедеятельности; она для подрастающих людей выступает как духовная среда со своей атмосферой посредничества между личностью и обществом. В общине, если она не выродилась в замкнутую сетку, признается автономия частной жизни человека^{*}.

Условия, при которых можно актуализировать воспитательные силы микросреды:

- общее прошлое, дорогое для всех членов общины; общие обычаи, традиции;
- общие экономические условия, создающие взаимозависимость между людьми;
- общие природные условия, которые побуждают всех участвовать в решении экологических проблем;
- общие культурные менталитеты; если есть различия в национальных обычаях и культурных ценностях, то это может быть основой сплочения людей, так как интернационализм присущ людям изначально, как достижение общечеловеческого опыта сотрудничества людей разных наций. Эти и другие воспитательные возможности среды еще надо пробудить к жизни.

Итак, три принципа, расчлененные в теории, методике, но е д и ь е на практике. Мы должны помнить, что принцип - это основное положение, исходный пункт, предпосылка теории или концепции, а не традиционное "направление воспитания".

История педагогической мысли в области социальной педагогики, опыт "народной педагогики" помогает решать современные проблемы, так как многое в общественном воспитании опи-

* Мы присоединяемся к определению "частная жизнь", которое дает Ю.А.Замоскин (Вопр. философии. 1991. № 1,2). К частной жизни относятся:

- внутренняя, духовная жизнь как суверенитет человека в мире его мыслей и чувств;
- сфера непосредственного межличностного общения: защита тайны переписки, телефонных разговоров и т.п.;
- решения и действия, касающиеся семьи и ее потребления;
- частная собственность, которая независима от государства, от общины и охраняется законом.

ралось на здравый смысл и непосредственную жизнедеятельность людей разных поколений. Здравый смысл в воспитании представляет собой целостность микропонимания человека, оптимальный набор китайской мудрости, закреплённый в общественной психологии. Исследования Г.С.Виноградова, А.П.Щапова и др., педагогические труды Н.В.Шелгунова, К.Д.Ушинского и др. показывают, насколько богаты мудростью заповеди народных воспитателей. Однако в "народной педагогике", фольклоре закреплён и негативный, порою аморальный, смысл, который должен быть понят современными воспитателями и осуждён (шовинистические предрассудки; безоглядная вера в чудо и пренебрежение трудом и др.). Не следует из прошлого бездумно переносить и различные проявления антикультуры (например беспредел как неуважение к праву, к закону и пр.). В 1923 г. научные общества России проводили специальную конференцию о том, что можно было бы взять из опыта народных воспитателей для успешной ликвидации безграмотности "час рассказа", наблюдения за народной речью, крестьянской поэзией и т.п.). Таким образом, дидактика в нашей педагогике развивалась не без влияния опыта народного воспитания.

В современных условиях социальная педагогика развивается, возрождая идеи гуманистической "новой педагогики" России. Во время реформ 1864-1874 гг. и после них, особенно на рубеже веков, в России сформировалось влиятельное общественно-политическое движение преподавателей (Педагогическое общество России было создано П.Г.Редкиным, К.Д.Ушинским в 1859 г.). Средние слои интеллигенции: инженеры, врачи, учителя понимали опасность невежества. Именно поэтому, вопреки правительственной политики в области образования "земства" проводили огромную работу по расширению сети народных школ.

В начале века окончательно оформилась и "педагогика" как научная дисциплина. Её основоположниками стали В.П.Вахтеров, К.Н.Вентцель, С.Л.Рессен, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт и целая плеяда методистов, последователей К.Д.Ушинского. В эти же годы в России развивались частные школы, коммерческие училища, народные университеты, появлялись первые внешкольные част-

ные учреждения: детские сады, детские площадки, воскресные школы, загородные летние "коммуны", библиотеки и т.п. Имена энтузиастов, их опыт должны сегодня быть восстановлены, так как именно эти люди сделали чрезвычайно много для просвещения народа: Н.Н.Иорданский, В.П.Кащенко, Д.И.Петров, Н.В.Рукавишников, В.Н.Тенишев, Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий и др.

П.Ф.Каптерев, исследуя становление новой педагогики, отмечал, что государственные школы в России оказались слишком космополитичными, безжизненными, а педагогика — "полицейской". Однако педагогика как наука находилась в зачаточном состоянии, государству педагогическая наука была не нужна: преподавание велось чисто механически, из ведомственных учреждений поступали только инструкции и указания.

Н.В.Шелгунов писал, что организация школы должна быть педагогической, а не административной. Школа должна иметь собственные законы, законы педагогические. Эти законы администрация не знает. Педагогическая среда должна быть свободна от притязаний.

К общечеловеческой культуре путь должен быть общечеловеческий, а именно: через национальное. Человек — предмет воспитания; мерой всех педагогических средств является человек, взрослый и подрастающий. Выражаясь современным термином, школа должна быть региональной.

Н.В.Шелгунов четко выразил путь к взаимопониманию народа, интеллигенции и других сословий: "...вероятно, всегда будут люди и умные, и глупые, и сильные, и слабые, и добрые, и злые, но человеческое достоинство их, как было, так и будет всегда одинаковым. Человеческое достоинство семидесятилетнего старца равно такому же человеческому достоинству семилетнего ребенка. Только это чувство достоинства и создает уважение к человеку"⁶.

В этом был ключ к возрождению подлинно народной педагогики на научной основе: на признании прав каждого человека от рождения до старости, независимо от происхождения и социального положения. Таково было ядро новой педагогики.

Однако гуманистические идеи "новой педагогики" России вскоре были преданы забвению, а их носители подвергались постоянной критике. Гуманизм теплился и продолжал жить в работе некоторых учителей в школах, детских домах, ПТУ. Личная ответственность учителя, его гражданская зрелость и любовь к воспитанникам – это, пожалуй, спасло наше просвещение в о п р е к и, казалось бы, уже совсем восторжествовавшему формализму.

В настоящее время возрождение гуманистических идей "новой педагогики" России возможно, но процесс этот пойдет сложно. И снова, как во все времена, учитель будет стоять перед выбором: Быть или казаться.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 См: Как построить свое "я"/ Под ред. В.П.Зинченко. М.: Педагогика, 1991. - С.130-131.
- 2 См: Семенов В.Д. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект/ Ур.У. Свердловск, 1990. С.13-23; Сухомлинский В.а. Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1990; Быстрый Г.П., Пивоваров Д.В. Неравновесные системы. - Свердловск: Изд-во УрГУ, 1989. С.107-123; Семенов В.Д. Проблемы воспитания человека в воспитательных системах// Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления/ ЛГУ, Рига, 1989. С.80-88.
- 3 Бест Ф. Метаморфоза понятия "Педагогика": перспективы// Вопросы образования. 1989, № 2.С.7-15; Оливера К.Э. К теории сравнительной педагогики// Там же. С.15-33.
- 4 Вебер М. Избр. произведения. М.: Прогресс, 1990. С.61-292;
- 5 Макаренко А.С. Пед. соч.: 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т.1. С.11-36.
- 6 Белгунов Н.В. Избр. пед. соч./ АПН РСФСР. М., 1954. С.384-385.