

УДК 378.016 + 316. 723 +321.7

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Дудина М.Н.

ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет

им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», Екатеринбург, e-mail: urfu.ru

Используя метод историко-генетического анализа, автор приходит к выводу о необходимости интеграции педагогики и социологии, выделения предметной области исследований – педагогической социологии. На основе дискурса Э. Дюркгейма о главной роли социологии в «определении целей воспитания» признает зависимость педагогики и образования от конкретного хронотопа, от социокультурной ситуации в мире, в стране, в регионе, однако защищает идею об обратном влиянии, о взаимной ответственности социологии, педагогики, образования за состояние общества и развитие личности. Их интеграция, согласно позиции автора, позволит благотворно влиять на жизненную ситуацию, преодолевать кризис воспитания, достигать «общества коммуникативной рациональности» (Ю. Хабермас). Этот высокий этический идеал, глубокий по своим корням в жизни и в человеческой мысли, достижим на путях педагогической социологии, обогащающей образовательный процесс истинно ценностными понятиями: человек, личность, жизнь и смерть, правда, справедливость, свобода, ответственность, истина, добро, красота, вера, надежда, любовь, страх. Его осуществление позволит преодолевать противоречие цели и средства, когда человек есть цель, «открытая возможность» и в его воспитании используются гуманные средства, способствующие развитию морального сознания в совместном коммуникативном действии всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: хронотоп, социокультурные трансформации, педагогика, социология, образование, воспитание, педагогическая социология

THE PROBLEM OF INTEGRATION OF PEDAGOGY AND SOCIOLOGY IN EDUCATION

Dudina M.N.

Ural Federal University named after the first President of Russia

B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, e-mail: urfu.ru

Applying the method of historical and genetic analysis the author emphasizes the importance of integration of pedagogy and sociology, and justifies defining a separate subject matter for pedagogical sociology. The article highlights the dependence of pedagogy and education on a certain chronotope and a particular social and economic situation in the world, in the country and in the region, following the idea proposed by E. Durkheim about the major role of sociology in exposing the goals of upbringing. The author thus makes a conclusion about the reverse influence (and, therefore, direct responsibility) of sociology, pedagogy and education on the state of affairs in society and personal development. Their complete integration, according to the author, will generally benefit people's lives, help overcome the crisis of upbringing and lead us to the «community of communicative rationality» (J. Habermas). This high ethical ideal rooted in life as well as in our minds can be obtained through the means of pedagogical sociology which enriches educational process with real values, such as a person, identity, life and death, truth, justice, freedom, responsibility, good, beauty, faith, hope, love, fear. Its realization might ease the conflict between the aim and the tool, for a person ought to be grasped as the ultimate aim – an «open possibility», whose upbringing is to involve humane means which stimulate the development of moral consciousness in common communicative action of all participants of educational process.

Keywords: chronotope, social and cultural transformations, pedagogy, sociology, education, upbringing, pedagogical sociology

Усиление интеграционных тенденций позволит реализовать возрастающее значение социологии и педагогики в преодолении кризиса, обусловленного социокультурными трансформациями, последствия которых все более очевидны в динамике общества и личности. Стремление к интеграции наук о человеке и его воспитании было присуще прошлому (Платон, Аристотель, Ж.Ж. Руссо, О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, П. Сорокин, Л.Н. Коган), будущее без этого невозможно. Со времен Э. Дюркгейма считалось, что «социология играет главную роль в определении целей воспитания». Согласимся с данным положением – воспитание и обучение (образование) непосредственно обусловлены

пространство-временным единством, хронотопом, социокультурной организацией конкретного общества в исторически определенное время, от него зависят ценности и целеполагание, содержание и технологии, результаты. Но, признавая зависимость педагогики, образования от среды, от конкретной социокультурной ситуации в мире, в стране, в регионе, мы говорим и об обратном влиянии, значит, об ответственности социологии, педагогики и образования за состояние общества. Их интеграция позволит влиять на жизненную ситуацию, менять ее к лучшему, находить ответы на вопросы: как и почему случилось, что человечество, двигаясь, особенно в XX в., к ощутимым успехам в науке, технике, производстве,

мало задумывалось об их последствиях для человеческого тела, души и духа? Почему такие давние педагогические традиции Запада (христианские) и Востока (исламские) не остановили нарастание Зла, не утвердили позиции Добра? Есть ли сценарии выхода из глобального кризиса, обусловленного воспитанием и образованием подрастающих поколений? Для нового века реальность или утопия достижение «общества коммуникативной рациональности» (Ю. Хабермас, 1981) в поликультурном, поликонфессиональном, полиэтническом, полипарадигмальном мировом пространстве?

В истории человечества найдется много иллюстраций рационального дискурса, удерживающего от военной, политической, экономической и финансовой катастрофы. И в мировой педагогике не противостояние, а диалог парадигм – религиозной и светской, консервативной и либеральной – был созидательным. И все же современный кризис воспитания оказался глобальным и затяжным.

Обращаясь в современной социокультурной ситуации к идее интеграции социологического и педагогического познания как продуктивной для поиска ответов на поставленные выше вопросы, признаем взаимозависимость и взаимодополнительность социологии и педагогики. Долгий и тернистый путь их развития проходил вне признания самоценности детства, необходимости гуманного отношения к детям [2, 3]. И все же привел к признанию прав, свободы и достоинства ребенка (Декларация прав ребенка, 1959 г.), в целом к «оправданию детства» (А.Г. Кислов, 2002). Подчеркнем большой вклад интеграции педагогики и социологии в достижение этого знакового события не только XX века, но и столетий человеческой истории.

Признавая, что воспитание значительно отличалось в той или иной цивилизации и культуре, не будем отрицать факты цивилизационной общности, типов воспитания, реализуемых в конкретной стране в определенное историческое пространство-время. Воспитание не было одинаково пригодным для всего народа, всех сословий и групп населения. Об этом в свое время говорил Э. Дюркгейм (1902). Он развивал идею о тесной связи социологии и педагогики, настаивая на тезисе о зависимости педагогики от социологии, но не уделил должного внимания проблеме обратного влияния педагогики на социологию. Его позиция и сейчас разделяется многими социологами и педагогами, она актуальна, как и ее критика, поэтому обратимся к дискурсу социолога. Исходя из признания «со-

циальной реальности» объектом социологии, Дюркгейм справедливо полагал, что педагогический идеал, являясь даже в своих деталях творением общества, направляет процесс воспитания в соответствии с его социальной организацией. Воспитание – общественный феномен по своему происхождению, принципам и функциям. Но социолог сетовал, что эта «фундаментальная аксиома», «как правило, не признается». В число «не признающих» у него попали Кант, Милль, Гербарт и Спенсер, согласно которым «воспитание – это явление главным образом индивидуальное и, следовательно, педагогика – это непосредственный и прямой королларий только психологии» [4, с. 245]. Целью воспитания, утверждал Дюркгейм, является стремление «прежде всего реализовать в каждом индивидуе определяющие признаки человеческого рода в целом, доведя их до наивысшей степени возможного совершенства... Воспитателю поэтому не остается добавить ничего существенного к творению природы. Он не создает ничего нового. Его роль ограничивается противодействием тому, чтобы эти существенные потенции не атрофировались из-за бездеятельности, не уклонялись от своего нормального направления или не развивались слишком медленно» [там же, с. 246]. В таком подходе нет педагогического интереса к социальной среде, поскольку «человек носит в самом себе все зародыши своего развития, то только его одного надо наблюдать, когда мы пытаемся определить, в каком направлении и каким образом этим развитием следует управлять». И поскольку индивидуального человека описывает психология, то «ее должно быть вполне достаточно для удовлетворения всех педагогических потребностей», – рассуждал социолог [там же, с. 247].

Согласно Дюркгейму: «...общество не только возвысило человеческий тип до уровня достойного образца, который воспитатель должен стремиться воспроизвести, но оно же конструирует этот тип и конструирует сообразно своим потребностям. Ошибочно думать, что тип этот целиком дан в природной конституции человека, которому лишь остается обнаружить его в ней путем методического наблюдения и затем только приукрасить его с помощью воображения и максимально развить с помощью мышления все найденные там задатки. Человек, которого воспитание должно реализовать в нас, – это не тот человек, которого создала природа, но тот, каким общество хочет, чтобы он стал, а оно хочет, чтобы он стал таким, как требует внутреннее устройство общества. Это доказывается тем, как

варьирует наша концепция человека в различных обществах» [там же, с. 253].

Итак, Дюркгейм исходил из утверждения, что изменение в организации общества влечет за собой изменение человека в представлениях о себе самом. Более того, признавал, если специализация в обществе станет ярко выраженной, то сузится круг явлений, охватываемый воспитанием. И тогда «тип человека по своим свойствам оскудеет» [там же]. Социолог сожалел о том, что некогда «знание литературы рассматривалось как существенный элемент человеческой культуры вообще, а теперь наступают времена, когда оно, возможно, будет лишь одной из специальностей» [там же]. Дело в шкале ценностей, которая меняется вместе с изменением общества, например, на первом месте была храбрость, способности доблестного воина, стало мышление и способность к мыслительной деятельности, «завтра, возможно, это будет утонченность вкуса, способность к восприятию искусства». Э. Дюркгейм писал: «Таким образом, как в прошлом, так и в настоящее время, наш педагогический идеал даже в деталях есть творение общества. Именно оно рисует нам портрет того человека, которым мы должны быть, и в этом портрете отражаются все особенности социальной организации» [там же, с. 254]. (Подчеркнем, социолог надеялся на лучшие изменения, не предвидел возможную дегуманизацию жизни и искусства).

Так, воспитание не имеет главной цели, связанной с индивидом, его интересами, «оно есть прежде всего средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования». Воспитание воспроизводит и укрепляет однородность, «изначально закладывая в душе ребенка главные сходства, которых требует коллективное существование». С другой стороны, оно же сохраняет разнообразие в целенаправленной социализации молодого поколения.

В каждом новом поколении общество оказывается «перед почти чистой *чертежной доской*, на которой ему необходимо проектировать, осуществляя новые затраты. Необходимо, чтобы самым быстрым путем к только что *родившемуся эгоистическому и асоциальному существу* оно добавило другое, способное вести социальную и нравственную жизнь» (курсив – М.Д.). Суть воспитания в том, что общество «не ограничивается тем, что развивает индивидуальный организм в направлении, обозначенном природой, и тем, что делает явными скрытые силы, которые требовалось лишь раскрыть. Оно создает в человеке ново-

го человека... Это созидательное свойство оставляет, кроме того, особую привилегию человеческого воспитания» [там же, с. 255].

Значит, общество задает идеал, который реализуется благодаря воспитанию. И даже, «когда психология будет завершенной наукой, она не сможет дать знать воспитателю о цели, которой ему следует добиваться», считал социолог. Только социология может помочь нам понять цель, «связывая ее с социальными состояниями, от которых она зависит и которые выражает, либо помочь нам обнаружить ее, когда общественное мнение, смущенное и нерешительное, уже не знает, какой эта цель должна быть» [там же, с. 259].

А далее вопрос: если социология играет главную роль в определении целей воспитания, то имеет ли она такое же значение в отношении выбора средств? Дюркгейм, отдавая должное «правам психологии», все же педагогический идеал выводил из социальных потребностей, которые достигаются индивидами. Если психология «недостаточно компетентна» для определения целей воспитания, то «не вызывает сомнений, что она может сыграть полезную роль в формировании методов – сознание, мышление, стимулировать активность, нравственные чувства», т.е. зная механизм, но «осторожно и с чувством меры», потому что прототип не в индивиде, а в обществе [там же, с. 262].

Итак, природа цели влияет на природу средств. Если общество ориентируется на индивидуализм, тогда воспитательные средства связаны с насилием, непризнанием свободы, если «навязывается жесткий конформизм», тогда «сверх меры» интеллектуальная инициатива запрещается. Воспитание выражает коллективные идеи и чувства, идет ли речь о целях или о методах и средствах. Поэтому вывод: «*никогда социологическая подготовка не была воспитателю более необходима*», т.к. может дать «систему ведущих идей, которые способны одухотворить нашу практику и быть ее опорой, придать смысл нашей деятельности и основательно связать нас с ней; а это составляет необходимое условие для того, чтобы эта деятельность была плодотворной» [там же, с. 264] (курсив – М.Д.).

Приведем некоторые убедительные социально-педагогические иллюстрации, подтверждающие верность выводов цитируемого автора, когда от человека ждали, что он будет таким, «как требует внутреннее устройство общества» [2]. Это Афины, первый образец демократии с идеей калократии, разностороннего и гармоничного развития образованного человека. Аскетизм Средневековья и гуманизм Возрождения,

религиозная христианская традиция воспитания, связанная с достижением гармонии между земным и небесным через усвоение и выполнение религиозно установленных нравственных норм. Феномен советской педагогики, отводившей ведущую роль социальной среде в формировании личности через соответствующие детские (октябрятские), подростковые (пионерские), юношеские (комсомольские) организации, каждая со своей символикой и своими конкретными видами деятельности и общения. «Воспитывать значит, планомерно воздействовать на подрастающее поколение с целью получить определенный тип человека» (Н.К. Крупская – в теории и практике – А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского).

Почему же так стремительно уничтожалось в любом хронотопе, включая советский за железным занавесом, все авторитарно созданное, охраняемое сверху и неистово продолжает разрушаться, оползая в настоящее время? Причины связаны с воспитанием? В данном контексте скажем о предвидении Питирима Сорокина, «изнутри» ощутившего социокультурную динамику в конце 30-х годов XX века в США как «трагическое зрелище начавшегося распада их чувственной суперсистемы». Социолог (не преувеличим, и педагог) писал: «Грубая сила и циничный обман окажутся единственными атрибутами всех межличностных и межгрупповых отношений; сила станет правом... продолжится увядание творческого потенциала культуры; место Галилея и Ньютона, Лейбница и Дарвина, Канта и Гегеля, Баха и Бетховена, Шекспира и Данте, Рафаэля и Рембрандта займут посредственные псевдомыслители, ремесленники от науки, от музыки, от художественной литературы, шоумейкеры – один вальгарнее другого» [6, с. 141–142].

Возвращаясь к идее Дюркгейма, подчеркнем, что социолог, придерживаясь взгляда на понимание исключительной связи педагогики с социологией, не мог не признать и значимость связи педагогики с психологией, в чем был, безусловно, прав. Но, отдавая приоритет целям общества, не предавали забвению личность, индивидуальность, субъектность ребенка, подростка, девушки, юноши, наконец, взрослого человека? Ответ дает философия и педагогика экзистенциализма [3], подчеркивающие субъектность человека, ценность его личности, «единственная теория, не делающая из человека объект» (Ж.-П. Сартр).

Полагаем, что интеграция социологии и педагогики на этих путях будет продуктивной для преодоления кризиса воспита-

ния в XXI веке. Человек любого возраста и пола, не по своей воле «заброшенный в мир» (М. Хайдеггер), постоянно пребывает с ранних лет в проблематичных, экстремальных, порой абсурдных ситуациях. Поэтому он – величайшая загадка для социума и для самого себя. Об этом писал Н.А. Бердяев: «Если человек – «величайшая, может быть, загадка» в мире, то главное в этой загадке, что человек «есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность... с единственным лицом человека, с единственной его судьбой» [1, с. 11].

Такой подход к личности относительно недавно стал осмысливаться педагогикой, психологией, надеемся, и социологией, хотя его корни глубоки в истории педагогики [2]. Сделав поворот к человеку, в частности к ребенку, современная педагогика внимательнее присматривается к его личностным, возрастным и гендерным проблемам. Так оказалась в поиске ответов на экзистенциально-антропологические вопросы: каково соотношение мира и человека как существа природного и социального и каковы истоки и движущие силы развития личности, двойственного и противоречивого существа в «высшей степени поляризованного, богоподобного и звероподобного, высокого и низкого, свободного и рабского, способного к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму» [1, с. 12].

Как поможет социология в их решении? Она располагает убедительными фактами об оставленных в родильных домах младенцах, беспризорных детях, тысячах сирот, причем 96% из них при живых родителях, о насилии в семье – гибели тысяч жен от руки мужа, о тяжелых телесных повреждениях, о нарастании количества заключенных, в том числе несовершеннолетних, широкой алкоголизации, наркотизации, речевой агрессивности.

Большой ошибкой было бы относить эти печальные свидетельства неблагополучия к чему-то случайному, появившемуся «вдруг», тем более к спроектированным на «чистую чертежную доску», но вряд ли ошибемся, что это подтверждение мысли: современный ребенок, зачастую попадающий в дегуманизированные, расчеловеченные условия жизни, отчуждается от педагогического процесса. Образовательный процесс не обогащен истинно ценностными понятиями: *человек, личность, жизнь и смерть, правда, справедливость, свобода, ответственность, истина, добро, красота, вера, надежда, любовь, страх*. До сих

пор в образовании и воспитании человек не цель, а средство достижения чьих-то целей, поэтому к нему не относятся как к ценности, к «открытой возможности». В данном контексте непродуктивно следовать Дюркгейму, когда цели воспитания не соотносены с личностью, его интересами, когда оно есть «средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования».

К согласию можем прийти, если за максимум возьмем отношение к ребенку как к самоценности, если преодолеем педагогику насилия над ним. Признавая в таком подходе, что *сила несправедлива, а справедливость бессильна*, востребуем не столько нормативно-регулятивную этику и запретительную педагогику, сколько нравственно-ориентирующую этику и педагогику свободы. Тогда будет достижимо взаимодействие личностей, приобретение толерантности, утверждение экзистенциальных оснований свободы, прав и достоинства личности. Возможно, тогда осуществится надежда Л.Н. Толстого, видевшего беды общества в педагогике насилия: «Перестанут же когда-нибудь люди драться, воевать, казнить людей, а будут все любить друг друга... Времени этому не миновать прийти, потому что в душе всех людей заложена не ненависть, а любовь друг к другу». Для осуществления этого идеала он призывал: «Давайте же делать все, что можем, для того, чтобы поскорее пришло это время» [7, с. 100].

Интеграция социологии и педагогики для продвижения по пути развития *морального сознания в коммуникативном совместном действии* [8] необходима и возможна, учитывая глобальность проблем и их мировую масштабность, проблем стабилизации и модернизации, оздоровления общества, адаптации и реабилитации его членов. С детских лет, обладая способностью познавать и понимать вопросы бытия, девочка и мальчик, девушка и юноша начинают ориентироваться в этических ценностях через понятия «Добро» и «Зло». В данном контексте решается вопрос о свободе в образовании и воспитании и несвободе как зле. Л.Н. Коган писал: «...ограничение свободы личности, ее позитивного развития может с полным основанием рассматриваться как общая сущностная характеристика зла» [5, с. 99].

Завершая, скажем, что очевидным является возникновение нового направления исследований – *педагогической социологии*, которая возьмет на себя вопросы выхода из

затянувшегося кризиса воспитания и усилит прогнозирующую, профилактирующую значимость теории и практики, преодолее существование «догоняющей», станет опережающей.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии / Царство духа и царство Кесаря / сост. и послесловие П.В. Алексеева. – М.: Республика, 1995.
2. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. – Екатеринбург: Изд-во Наука. Уральское отделение, 1998.
3. Дудина М.Н. Развитие гуманистической педагогики в проблемном пространстве экзистенциализма // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 1/2(62). – С. 21–30.
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М.: Изд-во Канон, 1995. – 349 с.
5. Коган Л.Н. Зло. – Екатеринбург, 1998.
6. Питирим Сорокин. Жизнеописание, мировоззрение, цитаты: за 60 минут. – СПб.: Невский проспект; Вектор, 2007.
7. Толстой Л.Н. Закон насилия и закон любви. Толстовский листок. – Вып. третий. – М., 1993.
8. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб.: Наука, 2001.

References

1. Berdjaev N.A. O rabstve i svobode cheloveka. Opyt personalisticheskoy filosofii/Carstvo duha i carstvo Kesarja. Sost. i posleslovie P.V. Alekseeva. M. Respublika, 1995.
2. Dudina M.N. Pedagogika: dolgij put' k gumanisticheskoy etike. Ekaterinburg. Izd-vo Nauka. Ural'skoe otdelenie, 1998.
3. Dudina M.N. Razvitie gumanisticheskoy pedagogiki v problemnom prostranstve jekzistencializma./ Izvestija Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 1. Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury. 1/2(62), 2009. pp. 21–30.
4. Djurkgejm Je. Sociologija. Ee predmet, metod prednaznachenie. Moskva, Izd-vo Kanon, 1995. – 349 p.
5. Kogan L.N. Zlo. Ekaterinburg, 1998.
6. Pitirim Sorokin. Zhizneopisanie, mirovozzrenie, citaty: za 60 minut. Spb.: Nevskij prospekt; Vektor, 2007.
7. Tolstoj L.N. Zakon nasilija i zakon ljubvi. Tolstovskij listok. Vypusk tretij. M., 1993.
8. Habermas Ju. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie. Sankt-Peterburg, Nauka, 2001.

Рецензенты:

Кислов А.Г., д.ф.н., профессор, директор института социологии и права, ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург;

Днепров Т.П., д.п.н., доцент кафедры педагогики, ФГБОУ «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

Работа поступила в редакцию 18.09.2013.