ПЕДАГОГИКА. ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.01(09) + 316.2(09) + 316.4

Л. Л. Рыбцова

Э. ДЮРКГЕЙМ О ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИОЛОГИИ

Автор доказывает актуальность идей Э. Дюркгейма о взаимосвязи педагогики и социологии в современных условиях.

К л ю ч е в ы е с л о в а: педагогический идеал, воспитание, социальные потребности, социальная организация.

Работа известного классика педагогики и социологии Эмиля Дюркгейма, которая так и называется «Педагогика и социология», посвящена рассмотрению тесной связи этих наук. Ученый считает, что «педагогический идеал даже в деталях есть творение общества. Именно оно рисует нам портрет того человека, которым мы должны быть, в этом портрете отражаются все особенности социальной организации» [1, 11], и в этом контексте педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки. Доказывая это положение, автор отмечает, что не бывает воспитания, повсеместно пригодного для всего человеческого рода; более того, не бывает, в известном смысле, общества, где бы различные педагогические системы не сосуществовали и не функционировали параллельно. Так, история показывает, что воспитание патрициев было не таким, как у плебеев; городское воспитание отличается от сельского, и даже профессиональное воспитание предполагает существенное педагогическое разнообразие, поскольку общество, в целях самосохранения и развития, требует определенного разделения общественного труда. Вот почему общество посредством образования и воспитания готовит специализированных работников. Но

РЫБЦОВА Лариса Леонидовна — доктор социологических наук, профессор, завкафедрой педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: Larisa.Rubtsova@usu.ru).

© Рыбцова Л. Л., 2011

эта специальная подготовка не обходится без потерь, поскольку невозможно осуществлять специальную подготовку, считает Э. Дюркгейм, «не притупляя другие способности, следовательно, не принося в жертву значительную часть нашей натуры. Например, человек как индивид в не меньшей степени создан для того, чтобы действовать, чем для того, чтобы мыслить. Поскольку он прежде всего живое существо, а жизнь — это действие... И тем не менее, начиная с того момента, как интеллектуальная жизнь общества достигла известного уровня развития, существуют и обязательно должны существовать люди, которые посвящают себя только ей, которые мыслят... Так формируются неполные натуры, у которых вся энергия деятельности, так сказать, обратилась в рефлексию и которые, однако, какими бы неполноценными они не были в некоторых отношениях, образуют необходимый фактор научного процесса» [1, 6]. Таким образом, Э. Дюркгейм приходит к выводу, что «необходимо воспитание, специально подготавливающее эти полезные искажения» [Там же, 7].

В то же время, как не велико было бы значение специализированного воспитания, это не означает, что общее воспитание отсутствует. Каждый народ имеет свое собственное воспитание, в основе которого лежит определенная нравственная, политическая, религиозная организация. Вот почему в общецивилизационном развитии воспитание так сильно варьировало в зависимости от времени и от страны; «вот почему оно является аскетическим в Средние века, либеральным в эпоху Возрождения, литературным в 17 веке, научным в наши дни» [Там же, 8]. Это обусловлено тем, что потребности людей менялись в зависимости от изменения социальных условий, а воспитание, по словам Дюркгейма, начало становиться настоящей сферой общественного обслуживания, поскольку все более стремилось стать объектом прямого контроля и управления со стороны государства. Общество не только диктует определенные нормы воспитания, но и само берет на себя выполнение этой задачи — оно конструирует образец воспитания и конструирует его сообразно своим потребностям. «Человек, которого воспитание должно реализовывать в нас, — это не тот человек, которого создала природа, но тот, каким общество хочет, чтобы он был, а оно хочет, чтобы он был таким, как требует внутреннее устройство общества» [Там же, 10].

Таким образом, Э. Дюркгейм не разделяет идею об исключительной связи педагогики с психологией, которая обосновывается тем, что «воспитание — это явление главным образом индивидуальное и, следовательно, педагогика — это непосредственный и прямой королларий только психологии» [Там же, 3], и доказывает, что воспитание — явление социальное как по своему происхождению, так и по своим функциям, а значит, педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки.

Подтверждением данного положения в современном мире является возникновение частных педагогических теорий, например, таких как поликультурная педагогика, гендерная педагогика и др. Это сравнительно молодые отрасли научного педагогического знания, вызванные развитием современной цивилизации.

В XX в. произошли глобальные изменения практически во всех сферах социальной жизни, что дает новый материал для размышлений над глубиной

факторов, определяющих жизнь человека в обществе. То, что в прошлом проявлялось неполно, в силу специфики социальной организации, начинает более ярко заявлять о себе. Это связано с тем, что наблюдается возрастание степени свободы по отношению к группе и к себе, процессы демократизации затронули все сферы общественной жизни, что потребовало «конструирования» нового образца воспитания. Так, вследствие развития миграции в обществе стали формироваться новые этнические группы. Необходимость толерантного сосуществования больших и малых этнических и национальных общин порождает потребность поликультурного воспитания и образования в качестве важного социального и педагогического принципа.

Поликультурная педагогика исходит из того, что воспитание и образование в полиэтнических обществах должно включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и потребностям разных этнокультурных групп общества. В этом случае только социология может помочь понять проблемы воспитания, связывая их с социальной реальностью.

Другим примером тесной связи педагогики и социологии служит развитие гендерной педагогики, появление которой связано с изменением социального статуса женщин. Двадцатый век характеризуется массовым выходом женщин в публичную сферу, повышением их образования, освоением ими новых профессий. Впервые в истории женщины способны составить конкуренцию мужчинам, меняются их гендерные роли, а значит, меняется и гендерное воспитание. Коренные изменения, которые произошли в трудовой, политической, экономической жизни женщин, привели к необходимости рассматривать диалектику общего и особенного во взаимодействии двух полов, как важного социального фактора, определяющего гендерное воспитание, в результате которого человек «обретает сознание принадлежности к своему полу и связанных с ним прав и обязанностей» [1, 18]. В этом случае на помощь педагогике приходит гендерная социология, не только изучающая все явления и процессы с точки зрения общих родовых характеристик, присущих человеческому роду, но и выявляющая то специфическое, что вносит в общественный процесс половая дифференциация.

В данном контексте весьма актуальна мысль Дюркгейма о том, что именно социология может помочь понять цель воспитания, поскольку последнее есть «средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования» [Там же, 12]. Воспитание воспроизводит и укрепляет однородность общества, без которой невозможно коллективное существование. Но обществу необходимо и разнообразие, обеспечивающее кооперацию, а воспитание направлено на сохранение этого разнообразия. Человек является носителем индивидуального и общественного, их «совокупность образует социальное существо. Сформировать это существо в каждом из нас – такова цель воспитания <...> Именно общество... создает для индивида идеал, который он должен реализовать благодаря воспитанию» [Там же, 12, 16]. Подводя итог своим рассуждениям о цели воспитания, Дюркгейм отмечает, что даже когда психология будет завершённой наукой, она не сможет определить цель воспитания, и «только социология может либо помочь нам понять ее,

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» [1, 17].

Представляется, что данное утверждение в современных условиях весьма значимо. В период трансформации российского общества происходят коренные политические, экономические, социальные и культурные перемены; исчезают прежние формы жизни, привычные представления и убеждения, начинается поиск новых жизненных ориентаций, т. е. создается новая общественная организация с новой системой ценностей, формируются новые потребности и интересы. И этому новому российскому обществу нужен новый гражданин. Но какой? По какому идеалу его воспитывать? Да и сам воспитатель каким должен быть? На эти и другие вопросы, касающиеся проблем воспитания, поможет педагогике ответить социология. Но как?

Э. Дюркгейм отвечает на это вопрос следующим образом: «Если психология недостаточно компетентна для определения цели, точнее, целей воспитания, то не вызывает сомнений, что она может сыграть полезную роль в формировании его методов» [Там же, 18]. Таким образом, для педагогики важна связь с наукой об индивиду, поскольку педагогический идеал может быть реализован только в индивидах и индивидами, а психология помогает ориентироваться среди множества разнообразных умов и характеров. «И тем не менее, — пишет Э. Дюркгейм, — даже в том круге проблем, в которых она (психология. — *Л. Р.*) может с пользой просветить педагога, она не может обойтись без участия социологии» [Там же]. Это объясняется тем, что цели воспитания являются социальными, и средства, которыми они могут быть достигнуты, должны носить социальный характер — ведь воспитательные институты аналогичны социальным институтам. Действительно, в любом образовательном учреждении существуют определенные нормы поведения, дисциплины так же, как и в социуме. Образовательное учреждение — зародыш социальной жизни, а значит, основные способы функционирования одной жизни обнаруживаются и в другой. В связи с этим можно ожидать, что социология, наука о социальных институтах, поможет понять, чем должны быть воспитательные институты.

В постсоветский период, когда рухнула советская система воспитания, в высших учебных заведениях стала популярной идея о том, что вуз не должен заниматься воспитанием. Его задача — дать профессиональное образование молодежи. Но социальная реальность не замедлила внести коррективы в жизнь высших учебных заведений, и в новых государственных образовательных стандартах проблема воспитания будущих специалистов выделена как одна из приоритетных, что еще раз доказывает справедливость суждений Э. Дюркгейма о том, что с какой стороны ни рассматривать воспитание, оно везде обнаруживает один и тот же характерный признак, а именно — отвечает социальным потребностям. «Поэтому всегда следует обращаться к исследованию общества; только в нем педагог может найти принципы своих теорий. Психология вполне сможет указать ему, как лучше приступить к делу, чтобы применить эти принципы к воспитанию ребенка, когда они уже установлены, но едва ли сможет открыть их» [Там же, 13].

В этом контексте Э. Дюркгейм подчеркивает необходимость социологической подготовки педагога, поскольку она может дать систему ведущих идей, что составляет необходимое условие для того, чтобы его деятельность была плодотворной.

Важность взаимодействия педагогики и социологии понималась и отечественными учеными и педагогами. Так, в 20-е гг. XX столетия конвергенция педагогики и социологии стала развиваться по двум направлениям: теоретическому и прикладному социолого-педагогическому.

Теоретическое направление занималось уточнением предмета педагогики и ее взаимодействием с социологией. И здесь можно выделить три основные точки зрения ученых.

Представители первой — А. Г. Калашников, А. П. Пинкевич¹ — предметом педагогики считали организованное, целенаправленное воздействие взрослых на личность ребенка. Неорганизованные воздействия должны, по их мнению, изучаться социологией и социальной психологией. Связи педагогики, социологии и социальной психологии состоят в использовании педагогикой данных этих наук.

Другую точку зрения отстаивали М. В. Крупенина, Е. Н. Медынский², Б. А. Плюснин-Кронин и В. Н. Шульгин. Они рассматривали в качестве предмета педагогики весь процесс социального формирования личности, все воздействия, которым она подвергается в обществе, считали необходимым разрабатывать педагогику, основой которой является изучение среды как объекта педагогического воздействия и среды как действующей рядом силы.

Третью точку зрения на предмет педагогики представляли Н. К. Крупская и А. В. Луначарский. Они видели предмет педагогики в руководстве всесторонним развитием и формированием личности ребенка в нужном для общества направлении. Такое видение предмета включает изучение как организованных, так и стихийных воздействий на личность ребенка.

Для нас эти дискуссии любопытны, прежде всего, тем, что обсуждались проблемы объективно необходимых контактов педагогики с социологией, при которых происходило заимствование методов, процедур исследования, что давало новое знание.

Прикладные социолого-педагогические исследования тех лет касались в основном микросреды. Изучалось влияние на подрастающее поколение таких социальных институтов, как семья, школа, а также радио, кино и пр.

Теоретические разработки и прикладные исследования социальной среды в конце 20-х — начале 30-х гг. положили начало новой отрасли педагогического знания — педагогической социологии.

Прикладные социолого-педагогические исследования были направлены на изучение микросреды и ее влияния на ребенка. Объектами выступали семья,

¹ Альберт Петрович Пинкевич (1883–1937) в 1920 г. возглавил оргкомитет по созданию Уральского университета, затем был директором педагогического института Уральского университета.

² Евгений Николаевич Медынский (1885–1957) в 1920–1921 гг. — член правления Уральского университета, помощник директора педагогического института; с 1922 г. — декан педагогического факультета Уральского университета.

коллектив, школа, кино, радио. В этих исследованиях активно использовались социологические методы, что дало возможность говорить в 20–30-е гг. о развитии новой отрасли педагогики — педагогической социологии.

Понятие «педагогическая социология» впервые было использовано А. В. Луначарским в статье «Социологические предпосылки советской педагогики», где он подчеркивал, что «педагогическая социология получает глубоко практический характер» и она «должна быстро перейти от установки общих принципов к жизненному осуществлению их, учесть при этом все трудности» [4, 2].

Характеризуя педагогическую социологию, А. Г. Калашников делает вывод о том, что она явилась развитием «средоведения» — учения об отношении между средой и человеком. Это учение было актуальным в Германии на рубеже XIX–XX вв., его основоположником был Адольф Буземан.

«Педагогика среды, по Буземану, — пишет А. Г. Калашников, — возникает как изучение общего средоведения к изучению о воспитанности. Речь идет о получении фактических сведений, которые должны предшествовать как воспитанию, так и его планировке» [3, 329].

Но категория «средоведение» в отечественной педагогике была заменена на «педагогику среды», этим термином стали обозначать научное направление в России в 20–30-е гг. XX в., которое возглавил С. Т. Шацкий. Он отмечал важность влияния социума на социализацию ребенка и считал, что школа, работающая на научных основах, не может пройти мимо социальных явлений среды, окружающей ребенка, которая опосредованно влияет на жизнь детского сообщества. Именно поэтому школа должна найти такое соприкосновение с окружающей средой. Разбираясь в ней, изучая ее, признавая ее огромную роль в формировании человеческого характера, школа научается понимать педагогику среды и вмешиваться в ее развитие [7, 81].

Надо сказать, что ученые, педагоги того периода — П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Н. Н. Иорданский — также указывали на важность социального окружения для развития личности ребенка. Н. К. Крупская и А. В. Луначарский подчеркивали, что изучение среды в целом и микросреды в частности необходимо для успешного педагогического руководства социальным формированием личности, определения ее специфики, а также для того, чтобы связать жизнь этой микросреды с процессами, происходящими в стране, связать школу с жизнью и включать ее всеми доступными средствами в активную борьбу за построение нового общества.

По этому поводу С. Т. Шацкий говорил: «Педагогика окружающей среды, которая награждает ученика мыслями, вкусами, интересами, известным здоровьем, известным умением работать, умением общаться с разнообразными материалами и инструментами, — весь этот огромный и весьма ценный воспитательный фактор должен быть нами весьма серьезно принят во внимание» [6, 184].

С. Т. Шацкий выявлял закономерности диалектического единства школы и среды. Благодаря деятельности школы создается детское движение, удовлетворяющее всем интересам детства, но значительна и роль среды. При этом педагог отмечал, что именно школа должна быть центром организации детской жизни. Он писал: «Школа должна изучать и принимать в расчет при конструкции

своей программы, метода и организации *главнейшие факты, которые формируют человеческие типы* (выделено мной. — Л. Р.), — экономику среды, ее быт и природные условия» [6, 184].

Представители педагогики среды рассматривали педагогический процесс как трехчленную систему: объект — среда — субъект. Так, А. П. Пинкевич отмечал, что «во всяком педагогическом воздействии можно различить три момента: 1) того или тех, кто является организатором этого воздействия, 2) того или тех, кто находится под воздействием субъекта, и, наконец, 3) ту среду, которая создается в целях педагогического воздействия» [5, 28].

А. Г. Калашников выделяет в организованном педагогическом процессе следующие главные моменты: а) тот или иной детский коллектив воспитуемых (или вообще коллектив воспитуемых); б) определенную воспитывающую среду (как школьную, так и внешкольную) и в) организатора педагогического процесса (индивидуального или коллективного педагога) [Там же].

Такое деление педагогического процесса на части было направлено на выяснение воздействия окружающей среды на ребенка и организацию педагогического руководства этим воздействием. Реализовать данную цель и призвана педагогическая социология, поскольку «воспитательный процесс происходит в обществе и для общества, — отмечает А. Г. Калашников, — т. е. процесс социальный, поэтому надо воспользоваться для его исследования научной социологической теорией и применить методы научного анализа» [Там же].

В связи с этим Калашников определяет педагогическую социологию как науку, изучающую внешнюю среду с целью педагогического воздействия на формирование личности ребенка. А это предполагает исследование конкретных участников социальной среды с целью нахождения в ней научных, прогрессивных, и вредных, реакционных, навыков поведения. Далее следует выяснить зависимость воспроизводства этих навыков от социально-экономического отношения (что решается социальной психологией), и, наконец, должна быть разрешена задача об установлении общественной необходимости воспроизводства тех или иных качеств поведения [2, 29].

Таким образом, еще в 20–30-е гг. XX в. педагоги и ученые выявили необходимость тесного взаимодействия социологии и педагогики для развития последней. Но взаимодействие в дальнейшем имело волнообразный характер. Так, в 40–50-е гг. наблюдается снижение социально-педагогических исследований, в 60–80-е гг. они заметно расширяются, в 90-е гг. таких исследований снова становится меньше, а вот начало XXI в. отмечено существенным ростом социолого-педагогических исследований.

Такой небольшой хронологический обзор взаимодействия педагогики и социологии показывает необходимость развития педагогической науки в зависимости от происходящих социально-педагогических, социально-экономических и общецивилизационных процессов.

Это особенно актуально в настоящее время, в условиях изменения российского общества, когда произошла смена ценностей, жизненных ориентаций, когда рыночные отношения требуют не только новых профессий (а значит, новых знаний), но и иного социального поведения человека. В этой ситуации

именно социально-педагогические исследования помогут выявить потребность современного российского общества в новой личности, ее возможности для саморазвития, самореализации; проблемы семейного воспитания и детско-родительских отношений; влияние социального окружения, средств массовой информации на молодого человека.

В заключение снова хочется вернуться к работе Э. Дюркгейма «Педагогика и социология». Обращая внимание на огромную значимость влияния цивилизационных процессов на воспитание, Э. Дюркгейм подчеркивает: «Глубокие трансформации, которые испытали или испытывают современные общества, требуют соответствующих трансформаций в сфере национального воспитания. Но хотя мы хорошо понимаем, что изменения необходимы, мы плохо знаем, какими они должны быть. Каковы бы ни были убеждения отдельных индивидов или партий, общественное мнение продолжает пребывать в состоянии нерешительности и беспокойства... Речь теперь идет не о том, чтобы пускать в ход уже усвоенные идеи, а о том, чтобы найти идеи, которые бы нас направляли. Как же их обнаружить, если не восходить к самому источнику воспитания, т. е. к обществу? Необходимо, стало быть, задавать вопросы обществу, необходимо знать его потребности, поскольку именно его потребности надо удовлетворять» [1, 21].

1. Дюркгейм Э. Социология, ее предмет, метод и назначение. Педагогика и социология [Электронный ресурс]. http://gosprav.ru/dyrkgeim_sociology/13/4/

2. Калашиников А. Г. Педагогическая энциклопедия. М., 1927. Т. 1.

3. Калашиников А. Г. Педагогическая энциклопедия. М., 1929. Т. 2.

4. Луначарский А. В. Социологические предпосылки советской педагогики // Пед. энциклопедия. М., 1929. Т. 1.

5. Пинкевич А. П. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблема управления. М., 2001.

6. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. М., 1962.

7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М., 1980. Т. 1.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.