

УДК 37.013: 159.9

КЛИНИЧЕСКАЯ ВЕРСИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

М.В. Фирсов¹, И.Д. Лельчицкий²

¹Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

²Тверской государственный университет

На основе социально-педагогического анализа предложены новые подходы к пониманию социальной педагогики в логике клинических дискурсов познания. Представлены подходы к основным параметрам изменения научной рефлексии в контексте парадигмальных научных трансформаций, а также средовых общественных модернизаций, перехода российского общества от модели транзитивности к включению в его пространство векторов инклюзивного развития.

Ключевые слова: *инклюзия, постмодернизм, социальная педагогика, социальная работа, виктимность, клиническая социальная педагогика, транзитивное общество, конструктивизм, постмарксизм.*

Клиническая версия социальной педагогики актуализируется в отечественном педагогическом познании благодаря нескольким факторам. Во-первых, это обусловлено изменением средовых обстоятельств, переходом российского общества от состояния транзитивности к оформлению новой общественной идентичности на основе поиска национальных «духовных скреп» [9]. Все это происходит на фоне критического оценивания западноевропейских ценностей, декларируемых в их контексте идеологом, а также предлагаемых дискурсов социального развития. Во-вторых, это вызвано дальнейшим оформлением конструктивистских подходов в отечественной социальной педагогике как реакции на отказ от марксистской парадигмы гуманитарного познания, что повлекло за собой развитие постмодернистских дискурсов в отечественном педагогическом познании. В-третьих, это объясняется продолжающимся, в контексте переосмысления отечественного педагогического наследия, поиском научным сообществом национальных истоков социально-педагогического знания.

В связи с этим необходимо остановиться на проблемах генезиса клинической версии социальной педагогики, вызванных средовыми факторами, трансформацией общественных отношений в российской истории последнего десятилетия XX в., а также вызовами современной действительности. Вместе с тем следует осуществить анализ и основных тенденций научной рефлексии отечественной социальной педагогики, направления которой определяют сегодня возможные модусы клинической социально-педагогической рефлексии.

Оформление клинических дискурсов познания в отечественной модели социальной педагогики в контексте подходов постмодернизма

Постмодернизм получает свое развитие в социальной педагогике во второй половине XX в. Как считают зарубежные и российские исследователи, эта была скептическая реакция на теории модернизма. Гносеологическая особенность отечественной социальной педагогики заключалась в том, что исторически она формировалась позднее, в конце XX в., минуя этап

модернизма, что было характерно для других областей социальных наук. Именно такое развитие теории познания отечественной социальной педагогики, происходившее вне тенденций, предшествующих «временных хронотопов», определило ее своеобразие.

Определяющая роль в оформлении постмодернистской парадигмы российской социальной педагогики принадлежит постмарксистским познавательным дискурсам, которые в большей степени были связаны с идеями социального конструктивизма, являлись своеобразной «реакцией» на «изъятие» из методологии исследований объективно-материалистических инструментов анализа реальности [1, с. 278–279].

Социальный конструктивизм в социально-педагогической научной деятельности проявился в том, что отечественные исследователи стояли перед необходимостью «социального конструирования» педагогической реальности в новых постмарксистских условиях научного познания. Такую ситуацию наглядно иллюстрирует тот комплекс проблем, который решали исследователи в данный период применительно к социальной педагогике, например, конструирование «структурно-иерархических отношений социальной педагогики как науки» [8, с. 62–63] или конструирование многоуровневой социальной среды [3].

Несмотря на то что российские исследователи осуществляли поиск новых познавательных дискурсов в ситуации модернизации познания, тем не менее они находились в общих координатах научного развития, которые были характерны для постмодернистской мировой гуманитарной науки в целом. Например, идеологемы конструктивизма были характерны и для научной парадигмы теоретической социальной работы, как отечественной, так и зарубежной [10].

Отечественная теория социальной педагогики, формировавшаяся на рубеже XX–XXI столетий в парадигме постмодернизма, отличалась, во-первых, широким спектром подходов к пониманию ее предметных границ; во-вторых, принятием существования «многомерности изучаемых реалий»; в-третьих, рефлексией многогранности явлений и феноменов; в-четвертых, относительностью истин. Именно эти и другие особенности в подходах к познанию, с точки зрения британской исследовательницы Ф. Уильямс, составляют сущность постмодернистских подходов в науке [20, с. 61–76].

Следуя логике Ф. Уильямс, можно констатировать существование многообразия в понимании подходов к социальной педагогике. Это наглядно иллюстрируют российские базовые учебники и европейские континентальные работы (табл. 1).

Сравнивая данные определения, можно выделить существенные различия между европейскими и отечественными подходами. Так, каждое из приведенных определений характеризуется своим историческим контекстом и сложившимися традициями национального познания, принадлежит своему времени, и потому исследователи, как писал М. Фуко, «исторически обречены на историю, на терпеливое конструирование дискурса над дискурсом...» [11, с. 17].

Следуя логике М. Фуко, европейские специалисты рефлексировали реалии эмпирической практики, тех «застывших социальных процессов», движение которых подчинялось эволюционному калейдоскопу событий. Российские ученые были «исторически обречены» осмыслять контекст в еще не сложившихся во времени средовых формах. Поэтому их видение во многом

было «прогностично», идеализировано, в чем-то философично, так контуры субъектов и объектов институтов социального воспитания только обозначались в новой российской действительности. И даль перспектив, сквозь «магический кристалл» социальной педагогики, они еще «не ясно различали» в действительности рубежа веков. Вместе с тем для российских исследователей, находившихся в едином потоке парадигмального мышления, также были характерны постмодернистские установки на конечность истории, «смерть субъекта», однако это не было связано с европейскими вызовами феминистского мировоззрения на историю вообще и сущность субъекта в частности.

Таблица 1

Отечественные и зарубежные подходы к социальной педагогике

Исследователь	Определение
В.Г. Бочарова	Это наука о закономерностях социального воспитания <i>человека</i> , о путях создания оптимального режима учебно-воспитательного процесса, его целостности в условиях микросреды, о путях и условиях повышения эффективности интеграции и координации всех воспитательных сил общества в интересах успешного решения социально-педагогических задач [2, с. 4–12]
К. Кеннан	Это комплекс представлений и социальных действий, которые направлены на содействие человеку в достижении его благополучия, практике воспитания и образования детей, в предупреждении и ослаблении его социальных проблем, в обеспечении поддержки, при изменении жизненных обстоятельств [15, р. 73]
А.В. Мудрик	Отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, то есть воспитание всех <i>возрастных групп и социальных категорий людей</i> , осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (воинские части, предприятия) [6, с. 15]
Л. Эрикссон	Социальную педагогику следует рассматривать как практику и философский подход, со своей теоретической ориентацией в мире, на гуманитарной и демократической основе [16, р. 5]
Л.В. Мардхаев	Социальная педагогика представляет собой отрасль педагогического знания, исследующую явления и закономерности социального становления и развития <i>человека</i> в социокультурной среде, а также целесообразно организованной социально-педагогической деятельности, способствующей этому становлению [4, с. 15]
И. Стевенс	Социальная педагогика может рассматриваться как вид деятельности и совокупность идей. Проявляя заботу о благополучии детей, социальная педагогика адаптирует их к условиям общества, в котором они развиваются. Опираясь на гуманистические ценности, социальная педагогика осмысляет детей в качестве активных граждан, реализующих свои права в ситуации «здесь и сейчас», в реальном пространстве и времени, не дожидаясь наступления «периода взрослости» [19, р. 6]

Конечность истории предопределяло «окончание эры советской истории», изменение классовой сущности общественной организации,

трансформацию общественного мышления, модификацию советских понятий, например, когда «советский человек» подменялся временным «мемом» «новый русский». В этом контексте постмодернистские дискурсы конечности субъектности [18] применительно к российским реалиям обретали свои конструктивистские территории исторических смыслов.

Общество реабилитации как средовый контекст клинической социальной педагогики

В российской матрице постмодернистского познания имеются свои особенности. Для отечественного познания «смерть истории» была связана, как мы отметили выше, не с историей как таковой, а с «исторической смертью советского государства» и его производной составляющей – «коллектива», завершение развития, обозначенного постмарксистской парадигмой российской социальной педагогики.

В системных координатах «смерть советского государства (смерть истории) – смерть коллектива (субъекта)» оформлялись конфигурации социальных патологий, присущих времени, на этой основе зарождались идеологемы клинической социальной педагогики.

Смерть «истории» определялась процессами разрушения советского государства, его идеологических институтов, классовой структуры общества. В данной ситуации новые правящие элиты на основе политических идеологем и рыночных механизмов изменяли вектор развития государственности, этот процесс получил свое определение как десоветизация.

Глубинные корни десоветизации прежде всего мы находим не только в разрушении социально-экономической структуры общества, но и в системных разрушениях глубинных пластов *коллективного бессознательного*, которые непосредственно были соединены с архетипами общественного прошлого.

Поэтому коллективные дискурсы, изъятые в данный период из областей практики, не могли не затронуть и области познания. А это, в свою очередь, нашло отражение в научной педагогической парадигме, когда традиционные векторы познания *коллективных феноменов* подменяются версиями *индивидуальных подходов к субъектам* социальной педагогики, что наглядно показывает система принципов, применяемых в отечественных социально-педагогических работах (табл. 2).

Таблица 2

Основные принципы отечественной социальной педагогики

Принципы	Содержание	Авторы
Природосообразности	Отношение к <i>человеку</i> как социально-природному существу, социальный педагог в своей практической деятельности, факторы естественного природного развития ребенка, задатков и способностей личности, взаимосвязи естественных и социальных процессов с общими процессами развития...	Л.В. Мардахаев, А.В. Иванов, Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, А.В. Мудрик
Принципы	Содержание	Авторы
Культуросообразности	<i>Человек</i> – продукт своего времени и	Л.В. Мардахаев,

	культуры; личность формируется через приобщение к культуре, общечеловеческим, общенациональным и региональным культурным ценностям, не противоречащим общечеловеческим	А.В. Иванов, (Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова)
Гуманизма	Приоритет социальной ценности человека, создание условий для защиты его прав; развитие и воспитание, оказание помощи в жизненном самоопределении	Л.В. Мардахаев, А.В. Иванов
Личности (центрации на развитии личности, личностной обусловленности)	<i>Личность специалиста</i> определяет своеобразие отношения к нему; помощь и содействие в ее становлении, обогащении и совершенствовании; приоритет личности перед группой и коллективом, природосообразное и культуросообразное позитивное становление отношений человека к себе и с собой, к миру и с миром	А.В. Мудрик [6], Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова [3], Л.В. Мардахаев [4]

Разрушенная конфигурация рефлексии требовала не только новых субъектов и объектов познания, но и новых форм осмысления среды, которая еще только создавалась в своих новых общественных формах.

Модернизация советской модели общества вносила неопределенность в векторы развития постсоветского социума. И если у советских элит была ясная цель на построение социалистического общества, то российские элиты рубежа веков стояли на распутье трех основных моделей сложившихся социальных государств, каждое из которых имело свои «миры капитализма и модели всеобщего благосостояния» [17].

Неопределенность, транзитивное состояние общества были связаны с поиском путей «выздоровления», и оно правящими демократическими элитами виделось в моделях западного типа. Строительство нового общества осуществлялось в логике «клинических дискурсов», поисков рецептов выздоровления, воспринимая советское прошлое исключительно в концептах «социальных болезней». Клиническую картину исторической ретроспективы дополняла картина реальной действительности.

Как считал французский философ М. Фуко, по характеру того, как общества «избавляются от своих мертвецов» и «живых сограждан», их можно классифицировать на общества «бойни и ритуальных убийств, общества ссылки, общества реабилитации и общества заключения» [12, с. 453].

В отечественной исторической ретроспективе XX в. практически имели место все формы общественной организации по типологии М. Фуко, «от бойни и ритуальных убийств» до «ссылки и обществ заключения».

Из всех оставшихся сценариев наиболее адекватным был сценарий «общества реабилитации». Его идеологемы были близки населению независимо от социальной стратификации, они были понятны мировому сообществу, сценарий «вписывался» в траектории развития моделей социального

государства как европейского, так и англо-саксонского направлений демократий.

Данные дискурсы и общественная практика формировала имплицитные векторы рефлексии в контекстах социального познания и клинического социального мировоззрения.

Отечественная социальная педагогика в этот период, следуя традициям советской педагогики, большое внимание уделяет вопросам воспитательного потенциала среды. Однако транзитивное общество с его неопределенными границами развития позволяло определять только возможные векторы влияния средовых факторов. Отсюда среда как условие и система формирования осмыслялась либо в контексте многоуровневого средового влияния на основе эколого-системных подходов (А.В. Мудрик) [5, с. 453], либо в традиционной парадигме субъект-объектных связей, только вместо коллектива там уже появляется личность (Л.В. Мардахаев) [4].

Сама динамика рефлексии от субъекта к среде и от среды к субъекту характерна для формирования клинической рефлексии. Эту тенденцию подметили применительно к оформлению клинической социальной работы американские исследовательницы М. Вудс и Ф. Холлис при анализе истоков деятельности основателей этого направления помогающей практики [21].

Однако вот эта «динамическая неопределенность» существования приводила и к другой особенности, которая осознавалась российскими исследователями. Среда как «поддерживающая система», применяя термин из реабилитологии «вертикализатор судьбы», не позволяла в полной мере реализовать потенциал личности, поскольку транзитивное общество воспроизводило «субъектов транзитивности», жизненные стратегии которых формировались в логике «болезненных» общественных сценариев. Именно эти факторы обозначили дискурсы новых клинико-педагогических дискурсов субъектности, связанных с концептом виктимности.

Человек-виктимный как клинический дискурс в социальной педагогике

Общественный контекст определял формирование клинических модусов общественной рефлексии, которая формировалась в научных дискурсах отечественного социального познания, в том числе и в социальной педагогике. И это нашло свое специфическое отражение не только в «смерти коллектива», но и в проявлениях к такому индивидуальному феномену, который получает широкое распространение в качестве самостоятельного концепта, как виктимность, субъект-виктимный, предложенного профессором А.В. Мудриком [6], принятого педагогическим сообществом.

Можно отметить, что если в традиционных подходах, в частности в подходах юриспруденции, в центре внимания виктимного субъекта склонности, импульсы, поведение человека-жертвы, то с позиций исследователя концепт «человек-виктимный» рассматривается как жертва неблагоприятных условий социализации.

Предложенный концепт отличается от эпигенетической теории Э. Эриксона, подходов, описанных в возрастной психологии. Большое внимание уделяется прежде всего многоуровневым факторам контекста социализации, меняющим жизненный сценарий человека. Осмыслению подлежат особенности жизнедеятельности человека на различных этапах социализации с характерными отклонениями, социальными патологиями, ролями и социальными статусами.

Концепт личности представлен не только в аспектах социализации, но также в аспектах ее социального формирования. При таком подходе актуализируются возрастные особенности личности с позиций развития социально-значимых качеств, осмысливается процесс социального развития с позиций дихотомий: наследственности и среды, индивидуального и коллективного, развития и отклонения и ряда других.

Описание субъекта-виктимного определяла иные векторы его социализации в общественном пространстве, они были связаны не столько с развитием, интеграцией подрастающего поколения «в общественные институты», сколько с адаптацией, а в отдельных случаях с реабилитацией и абилитацией не только отдельных субъектов и групп, но и общества в целом.

Такие подходы к системной субъектности рефлексии «транзитивное общество» – «транзитивный субъект» определили те панречевые смыслы, которые стали определять корреляты между реальностью и представлениями, предметным языком, что, собственно, стало своеобразным импульсом для становления на новом этапе «клинических дискурсов социальной педагогики». Эта была та система, которую М. Фуко обозначил как «пространственно отчетливую и концептуально связанную репрезентацию» [11, с. 174], когда «симптоматика» открывается, как бы мы ее определили, посредством понятийного анализа.

Процессы деинституционализации в социальной сфере и новые вызовы социально-педагогического познания

Отмечая, что предпосылки клинической рефлексии имплицитно заложены в социально-педагогическом познании, необходимо выделить, что формировавшиеся дискурсы были в определенной мере детерминированы транзитивной средой. Транзитивное общество характеризовалось общественными пандемиями, поэтому «оперативное хирургическое вмешательство» было предпочтительнее, чем работа по формированию ценностей и общественных смыслов. В этом одна из причин востребованности социальной работы в условиях российской государственной модернизации по сравнению с воспитательной практикой социальной педагогики, требовавшей пролонгированные временные подходы к устранению социальных проблем.

Новый вектор развития российского общества в XXI в. раскрывает иные горизонты как субъектности индивида, так и форм общественного развития.

Российское социальное государство в условиях санкций обретает новые формы идентичности, которые включают в себя многофакторные подходы к равноправному существованию субъектов в социальном национальном государстве. В этой связи расширяются права граждан, особенно тех, которые имеют физические и ментальные ограничения. В данном контексте современное российское общество становится все больше инклюзивным, а не транзитивным, что определяет постановку новых проблем для человека вообще и его социального функционирования в социальных институтах в частности.

Инклюзивные тенденции российского общества определены как мировыми, так и национальными общественными процессами. Осмысление и поиск механизмов интеграции людей с функциональными ограничениями в социум на основе социально-педагогических технологий, технологий социальной адаптации, реабилитации и абилитации связаны с ростом

инвалидизации в глобальном мире. Так, по данным Всемирного банка, в 2001 г. в мире насчитывалось 450 млн с различной этиологией инвалидности. При общей продолжительности жизни человека и спаде рождаемости число людей с деменцией в возрасте от 65 до 80 лет к 2050 г., по прогнозной оценке специалистов, составит 115 млн [14, с. 294]. Российская Федерация в этом контексте находится в русле общих тенденций.

Сегодня правящие элиты страны в отношении граждан с особенностями функционального развития проводят политику деинституционализации [13]. Данная политика включает в себя стратегию «освобождения» людей с физическими и ментальными особенностями из пространства социальных учреждений.

Государственные программы доступной среды, поиски интеграции детей с ментальными проблемами в систему общего, профессионального и высшего образования, другие программы определяют новые векторы социализации людей, имеющих функциональные ограничения.

Необходимость осмысления интеграции данных людей в социум на разных этапах социализации и инкультурации имеет перед собой не только политические, но и теоретические, и практические задачи, связанные с включением людей с особенностями развития в общество, а также коммуницирования их с другими членами российского сообщества на равноправной основе.

Перед социальной педагогией, ее клинической версией, стоят новые вызовы, например, связанные с осуществлением жизнедеятельности людей в социальных институтах, которые, интерпретируя П. Наторпа, «не могут самостоятельно позаботиться о своем благополучии». Отсюда стоят новые задачи, затрагивающие сущность «педагогических основ государства», когда «от одной перемены в политике нельзя ожидать спасения» [7, с. 165]. В этой связи *версия клинической социальной педагогики* становится особенно актуальной в настоящий исторический момент.

Список литературы

1. Барбарук Ю. В. Постмарксизм // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 4. С. 278–279.
2. Бочарова В. Г., Филонов Г. Н., Задачи и перспективы развития социальной педагогики в современных условиях // Обучение социальной работе в России. Программы и технологии. Ч. II. М., 1997. С. 4–12.
3. Василькова Т. А., Василькова Ю. В. Социальная педагогика. М.: Кнорус, 2010. 240 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. М.: Издательство РГСУ, 2013. 416 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 200 с.
6. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М., 2009. 568 с.
7. Наторп П. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2006. 384 с.
8. Никитина Л. Е. Социальная педагогика. М.: Академический проект, 2003. 350 с.
9. Путин В. В. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию. 12 декабря 2012 года. URL: kremlin.ru/d/17118 (дата обращения: 12.01.2018).
10. Пэйн М. Социальная работа: современная теория. М.: Академия, 2007. 400 с.
11. Фуко М. Рождение клиники. М.: «Смысл», 1998. 310 с.
12. Фуко М. Безопасность, территория, население: курс лекций, прочитанный в Колеж

- де Франс в 1977–1978 учебном году. СПб.: Наука, 2011. 544 с.
13. Фурсов С.А. Государственная политика Российской Федерации в области социальной интеграции инвалидов: политологический аспект: автореф. дис. ... канд. полит. наук, М., 2003. 37 с.
 14. Baldock J, Mitton L., Manning N, S. Vickersaff Social Policy. Oxford, University Press, 2012. 294 p.
 15. Cannan C., Berry, L. & Lyons, K. Social work and Europe. London: Macmillan, 1992. 73 p.
 16. Eriksson L. (2010) Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. Community Development Journal (Advance electronic access) Accessed on 25th October 2011 at. URL: <http://cdj.oxfordjournals.org/content/early/2010/02/18/cdj.bsq008.full.pdf+html> (дата обращения: 12.01.2018).
 17. Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press, 1997.
 18. Robert Parkes The crisis in pedagogy - Academia.edu., academia.edu>908471/The_crisis_in_pedagogy.
 19. Stevens I. Social Pedagogy Holding the Space November, 2010. P. 6.
 20. Williams F. 'Postmodernism, Feminism and the Question of Difference' in Social Theory, Social Change and Social Work, ed. N. Parton, Routledge, London, 1996. P. 61–76.
 21. Woods M. & Hollis F. Casework: A psychosocial therapy (5th ed.). NY: McGraw-Hill, 2000.

SOCIAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: CLINICAL VERSION

M.V. Firsov¹, I.D. Lelchitskiy²

Institute of Additional Professional Education for Social Workers, Moscow
Tver State University

The article defines new approaches to social pedagogy in the context of clinical discourses on the basis of social pedagogical analysis. Such approaches are given with a view of paradigmatic scientific transformations, as well as environmental social modernization. There is also described the transition of the Russian social state from models of transitivity to inclusion in its inclusive development, where persons with social disfunction take a special place.

Keywords: *inclusion, postmodernism, social pedagogy, social work, victimization, collective unconscious, clinical social pedagogy, transitive society, social work, constructivism, post-marxism.*

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-медицинской реабилитации Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (170100, г. Москва, 1-й Басманный переулок, 10), e-mail: mihail_firsov@mail.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий, заведующий кафедрой социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dissovet.tver@yandex.ru